
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KEMAN EĞİTİMİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENME STRATEJİLERİYLE DESENLENMİŞ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMALARINA VE KEMAN PERFORMANSLARINA ETKİSİ

Şenol Afacan

DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren oniki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şenol

Soyadı : Afacan

Bölümü : Müzik Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi

İngilizce Adı : Development of The Scale of Violin Education Learning Strategies and Effect of Activities Patterned with Learning Strategies on Students' Using of Learning Strategies and Violin Performances

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 : Şenol Afacan
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şenol Afacan tarafından hazırlanan "Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Şeyda ÇİLDEN

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof. Nezihe ŞENTÜRK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Bayram TAY

Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Emin Erdem KAYA

Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü,

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 20.12.2018

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Rahmetli Anneme ve Babama…

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde beni her zaman destekleyen, samimiyeti ve değerli görüşleri ile hep yanımda olan keman hocam ve tez danışmanım Prof. Şeyda Çilden'e bana kattığı her şey için çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan ve beni hep destekleyen hocam Prof. Nezihe Şentürk'e, tezimin hazırlanmasında fikirleri ile bana yol gösteren ve yardımcı olan hocam Doç. Dr. Bayram Tay'a, tezin ölçek geliştirme aşamasında görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Meral Güven'e, tez konumun şekillenmesinde içten yaklaşımı ile bana destek olan sevgili arkadaşım Dr. Özlem Kılınçer'e teşekkür ederim.

Çalışmalarımda bana her zaman moral veren desteği ve ilgisini sürekli yanımda hissettiğim Doç. Dr. Neslihan Özbek'e, tanıdığım günden beri bana olan güveni ve iyi dileklerini dile getiren Prof. Dr. Ahmet Günşen'e, tezin etkinlikler bölümünde nota yazımına yardımcı olan arkadaşım Dr. Mehmet Erhan Yiğiter'e teşekkür ederim.

Tez çalışmamın veri toplama aşamasında ölçek gönderdiğim güzel sanatlar liseleri okul müdürleri ve keman öğretmenlerine, deneysel çalışmalarımı yürüttüğüm Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi okul müdürü Özcan Araz'a ve idarecilerine yardımları için teşekkür ederim. Akademik çalışmalarıma başladığım günden itibaren beni hep destekleyen sabır ve kararlılıkla çalışmamda bana olan güveni ile güç veren sevgili eşim Doç. Dr. Özlem Afacan'a teşekkür ederim. Canım kızım İdil'e ve abim Birol Afacan'a teşekkür ederim.

Bugüne kadar üzerimde emeği olan herkese teşekkür ederim. Hayatım boyunca eksikliklerini hep hissettiğim rahmetli annem ve babama çok teşekkür ederim.

Şenol AFACAN

Aralık, 2018

KEMAN EĞİTİMİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENME STRATEJİLERİYLE DESENLENMİŞ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMALARINA VE KEMAN PERFORMANSLARINA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Şenol Afacan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2018

ÖZ

Bu çalışma, güzel sanatlar liseleri müzik bölümü keman eğitimi derslerinde öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumlarını belirlemek için geçerliliği ve güvenirliliği saptanmış bir ölçme aracı geliştirmek, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler aracılığı ile yapılan keman eğitimi derslerinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına olan etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü güzel sanatlar liselerinin müzik bölümü öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan "ölçek geliştirme" bölümü; ikinci bölümü ise; keman eğitiminde öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümünde öğrenim gören 11. sınıf keman öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma ve keman performanslarına etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel çalışmadan oluşmaktadır. Çalışma bir bütün olarak nicel araştırma modelleri üzerine desenlenmiştir. Çalışmanın ilk bölümü genel tarama modeli, ikinci bölümü ise, ön-test ve son-test kontrol gruplu seçkisiz desen şeklindedir. Öğrencilerin denklikleri incelendikten sonra, yansız atama yöntemiyle (random) deney grubu (n=6) ile kontrol (n=6) grubu oluşturulmuştur. Çalışma modeline dayalı olarak deney grubuna, 12 haftalık öğrenme stratejilerine göre hazırlanan keman dersi öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise 2016 yılında yayınlanan MEB müfredatında yer alan programa göre öğretim yapılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünün evrenini Türkiye'nin güzel sanatlar liseleri müzik bölümünde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencileri; örneklemini, Türkiye'nin 32 ilinde bulunan güzel sanatlar liseleri

müzik bölümünde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencilerinden toplam 391 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünün evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir İli Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim gören keman öğrencileri, örneklemini ise aynı okulun 11. sınıfında öğrenim gören 12 keman öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinlikler, Performans Değerlendirme Gözlem Formu ve Yazılı Sınav Soruları" uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, "Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi", "Faktör analizi", "Güvenirlik analizi", "Betimsel analiz", "Wilcoxon işaretli sıralar testi" ile ilişkisiz ölçümler için "Mann Whitney-U" testi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının ön-testte "Nadiren" olduğu ve son-testte bu durumun "Sık sık" olarak değiştiği, kontrol grubu öğrencilerinin ise keman eğitimi öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının ön-testte "Nadiren" olduğu ve son-testte bu durumun değişmediği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin "cinsiyetlerine", "keman dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine", "keman dersine çalışma zamanını planlama", "keman dersi için okul dışında destek alma" gibi durumlarına göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşılık "ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen bir bireyin bulunma durumuna" göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Keman eğitimi, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği, öğrenme stratejileri, keman performansı
Sayfa Adedi : 223
Danışman : Prof. Şeyda ÇİLDEN

DEVELOPMENT OF THE SCALE OF VIOLIN EDUCATION LEARNING STRATEGIES AND EFFECT OF ACTIVITIES PATTERNED WITH LEARNING STRATEGIES ON STUDENTS' USING OF LEARNING STRATEGIES AND VIOLIN PERFORMANCES

(PhD. Thesis)

Şenol Afacan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

December, 2018

ABSTRACT

This study was conducted in order to develop a measurement tool which is valid and reliable in order to determine the level of learning strategies used by students in violin lessons in the department of music in fine arts high schools and to reveal effect of violin training courses taught via activities patterned with the learning strategies on use of learning strategies and violin performances. The study was conducted in two parts. The first part consists of "scale development" section designed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the use of violin education learning strategies of music department students of fine arts high schools, while the second part of the study consists experimental studies designed to examine the effects of violin learning strategies and activities on the learning strategies and performances of the 11th grade violin students studying at Neşet Ertaş Fine Arts High School Music Department in Kırşehir. The study was designed on quantitative research models as a whole. The first part of the study was a general survey model; the second part was pre-test and post-test control group design. After students' equalities examined, two categories are formed as the experimental group (n=6) and the control group (n=6) with randomization. Based on the study model, the violin lesson training program, which was prepared according to the 12-week learning strategies, was applied to the experimental group, while in the control group; teaching was applied according to the program included in the curriculum published by Ministry of

National Education in 2016. The population of the first part of the study is students who study violin education at 11th and 12th grade level at music department in fine arts high school in Turkey and sample of it is students who study violin education composed of 391 students at 11th and 12th grade level at music department in fine arts high school in 32 cities of Turkey. The population of the second part of the study is composed of violin students studying in the music department of Neşet Ertaş Fine Arts High School in Kırşehir in 2017-2018 academic years. The sample is composed of 12 students who study violin education at music department in fine arts high school in the same school. "Personal Information Form, Violin Education Learning Strategies Scale, Activities Patterned with the Learning Strategies in Violin Education, Performance Evaluation Observation Form and Written Exam Questions" were applied to the students as data collection tools. The data were analyzed by "Difference of lower-upper group means based item analysis", "Factor analysis", "Reliability analysis", "Descriptive analysis","Wilcoxon Signed Rank" and "Mann Whitney U-Test". In the results obtained by analyzing the data, it was determined that the situation of using the violin lesson learning strategies of the experimental group students was "Rarely" in the pre-test, while this changed as "Frequently" in the post-test. It is seen that situation of using the violin lesson learning strategies of the control group students was "Rarely" in the pre-test and this situation didn't change in the post-test. A significant difference was found in the level of using learning strategies according to the experimental group students' "gender", "weekly time frame for the study of violin lessons", "planning the study time for violin lessons" and "getting support outside the school for violin lessons". On the contrary, no significant difference on the situation of use of learning strategy was obtained in terms of "presence of a music educator or an individual interested in music in the family". There was a significant difference between the experimental and control group students' violin performances in favor of the experimental group.

Key Words : Violin education, violin education learning strategies scale, learning strategies, violin performance
Page Number : 223
Supervisor : Prof. Şeyda ÇİLDEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xx**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2.Problem Cümlesi **6**

1.3.Alt Problemler **6**

1.4. Amaç **8**

1.5. Önem **8**

1.6.Varsayımlar **9**

1.7.Sınırlılıklar **9**

1.8.Tanımlar **10**

BÖLÜM II **12**

KURAMSAL ÇERÇEVE **12**

2.1.Eğitim ve Sanat Eğitimi **12**

2.2.Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Keman Eğitimi **13**

2.3.Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitimi **14**

2.3.1.Keman Dersi Öğretim Programı'nın Öğrencilere Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler **15**

2.3.2.Keman Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları **15**

2.3.3.Keman Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı **16**

2.3.4.Keman Dersi Öğretim Programının Yapısı **16**

2.4.Öğrenme Nedir? **18**

2.5.Bilgiyi İşleme Kuramı **20**

2.5.1.Bilgi Depoları **22**

2.5.2.Duyusal Kayıt **22**

2.5.3.Kısa Süreli Bellek **23**

2.5.4.Uzun Süreli Bellek **25**

2.5.5.Anısal Bellek **25**

2.5.6.Anlamsal Bellek **26**

2.5.7.İşlemsel Bellek **26**

2.6.Bilişsel Süreçler **27**

2.6.1.Dikkat **27**

2.6.2.Algılama **27**

2.6.3.Tekrar **27**

2.6.4.Kodlama **28**

2.6.5.Geri Getirme **28**

2.7.Öğrenme Stratejileri **28**

2.7.1.Öğrenme Stratejileri Tanımları **28**

2.8.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Stratejiler **37**

2.8.1. Dikkat Stratejileri **37**

2.8.2. Tekrar (Yineleme) Stratejileri **38**

2.8.3.Anlamlandırma Stratejileri **39**

2.8.4. Örgütleme Stratejisi **40**

2.8.5.Anlamayı İzleme Stratejileri **41**

2.8.6.Duyuşsal Stratejiler **41**

2.9.Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri **42**

2.9.1.Dikkat Stratejilerinin Kullanımı **42**

2.9.2.Tekrar (Yineleme) Stratejilerinin Kullanımı **43**

2.9.3.Anlamlandırma Stratejisinin Kullanımı **44**

2.9.4.Örgütleme Stratejisinin Kullanımı **46**

2.9.5.Anlamayı İzleme Stratejisinin Kullanımı **47**

2.9.6.Duyuşsal Stratejilerinin Kullanımı **48**

2.10.Performans, Müzik Eğitiminde Performans **49**

BÖLÜM III **53**

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR **53**

3.1.Ulusal Tezler **53**

3.2.Ulusal Makaleler **60**

3.3.Uluslararası Tezler **69**

3.4.Uluslararası Makaleler **71**

BÖLÜM IV 75

YÖNTEM 75

4.1.Araştırma Modeli 75

4.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 77

4.3.1.Araştırma Gruplarının Denkliğinin Belirlenmesi 79

4.4.Veri Toplama Araçları 79

4.4.1.Kişisel Bilgi Formu 80

4.4.2.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği 80

4.4.3.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinlikler 81

4.4.3.1.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Pilot Uygulaması 82

4.4.3.2.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Asıl Uygulaması 82

4.4.3.3.Deney Grubu Öğrenme Stratejileri İle Desenlenmiş Ders Planı .. 83

4.4.3.4.Kontrol Grubu Ders Planı 92

4.4.3.5.Deney Grubu Öğrenme Stratejileri İle Desenlenmiş Çalışma Yaprağı 98

4.4.3.6.Kontrol Grubu Çalışma Yaprağı 105

4.4.4.Performans Değerlendirme Gözlem Formu 109

4.4.5.Yazılı Sınav Soruları 112

4.5.Verilerin Analizi 113

4.6.Araştırma Süresince Yapılan İşlemler 115

BÖLÜM V 116

BULGULAR VE YORUMLAR 116

5.1.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular 116

5.1.1.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Madde Analizi 118

5.1.1.1.Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi 119

5.1.1.2.Madde-Toplam Puan Korelâsyonu.....121

5.1.2.Faktör Analizi.....122

5.1.2.1.Açımlayıcı Faktör Analizi 123

5.1.3.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Birbiriyle Korelâsyonlarına Yönelik Bulgular.....133

5.1.4.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....134

5.1.4.1.İç Tutarlılık Düzeyi 134

5.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Derslerinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 136

5.3.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin, Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma DurumlarınaYönelik Bulgular ve Yorumlar.....155

5.3.1.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Dikkat Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 156

5.3.2.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Tekrar (Yineleme) Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....156

5.3.3.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....157

5.3.4.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Örgütleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 158

5.3.5.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu ÖğrencilerininAnlamayı İzleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....158

5.3.6.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 159

5.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....159

5.5.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....160

5.5.1.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumlar 160

5.5.2.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi Çalışmasına Ayırdıkları Haftalık Zaman Dilimine" Yönelik Bulgular ve Yorumlar 161

5.5.3.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi İçin Okul Dışında Destek Alma Durumlarına" Yönelik Bulgular ve Yorumlar...163

5.5.4.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Ailede Müzik Eğitimcisi ya da Müzikle İlgilenen Bir Bireyin Bulunma Durumuna" Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....164

5.5.5.Deney Grubu Öğrencilerinin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Keman Dersine Çalışma Zamanını Planlama Durumuna" Yönelik Bulgular ve Yorumlar 165

5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Performanslarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....166

BÖLÜM VI 169

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 169

KAYNAKLAR 181

EKLER 199

EK 1. Enstitüye Verilen İzin Dilekçesi 200

EK 2.Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı 201

EK 3. Kişisel Bilgi Formu 203

EK 4. Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği 204

EK 5. Yazılı Sınav Soruları 209

EK 6. Ön-test ve Son-testte Kullanılan Uygulama Örnekleri 214

EK 7. Deneysel Çalışma Öncesi ve Sonrası Kullanılan Ön-test Son-test Performans Değerlendirme Gözlem Formu 217

EK 8. Süreç Performanslarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Etkinlik Gözlem Formu 219

EK 9. 10. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımları 220

EK 10. 11. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımları 222

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *10.Sınıf Keman Dersi Ünite Süre ve Kazanımları* 17

Tablo 2. *Sınıf Keman Dersi Ünite Süre ve Kazanımları* 18

Tablo 3. *Öğrenme Stratejilerini Geliştiren Bilim İnsanları ile Sınıflandırma Biçimleri* 32

Tablo 4. *Araştırmanın Birinci Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı* 78

Tablo 5. *Araştırmanın İkinci Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri* 78

Tablo 6. *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test "Mann Whitney U-Testi" Sonuçları* 79

Tablo 7. *Keman Dersi Performans Değerlendirme Ön-test Ortalama Puanları "Mann Whitney U-Testi" Sonuçları* 79

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubuna Ön-test ve Son-test Olarak Uygulanan Veri Toplama Araçları* 80

Tablo 9. *Kolmosgorov-Smirnov Testi Sonuçları* 113

Tablo 10. *Görüşleri Alınan Uzman Grubunun Özellikleri* 117

Tablo 11. *Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları* 119

Tablo 12. *Madde-Toplam Korelâsyon Değerleri* 122

Tablo 13. *KMO ve Bartlett's Testi Sonucu* 123

Tablo 14. *Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi* 124

Tablo 15. *Altı Faktörlü Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri ÖlçeğiFaktörlerinin Özdeğerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri* 125

Tablo 16. *Birinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 127

Tablo 17. *İkinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 128

Tablo 18. *Üçüncü Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 129

Tablo 19. *Dördüncü Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 130

Tablo 20. *Beşinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 132

Tablo 21. *Altıncı Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri* 133

Tablo 22. *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Faktörleri ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Korelâsyon* 134

Tablo 23. *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile Faktörlerinin Güvenilirlik Analiz Değerleri* 135

Tablo 24. *Ölçeğin Aralık Genişliği, Seçenekler ve Sınır Değerleri* 136

Tablo 25. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 137

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tekrar (Yineleme) Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 139

Tablo 27. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlamlandırma Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 141

Tablo 28. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Örgütleme Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 144

Tablo 29. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 146

Tablo 30. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Strateji Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları* 149

Tablo 31. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanları* 151

Tablo 32. *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 155

Tablo 33. *Dikkat Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 156

Tablo 34. *Tekrar (Yineleme) Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 157

Tablo 35. *Anlamlandırma Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 157

Tablo 36. *Örgütleme Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 158

Tablo 37. *Anlamayı İzleme Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 158

Tablo 38. *Duyuşsal Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 159

Tablo 39. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 160

Tablo 40. *Deney Grubu Öğrencilerin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Cinsiyete" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları* 161

Tablo 41. *Deney Grubu Öğrencilerin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi Çalışmasına Ayırdıkları Haftalık Zaman Dilimine" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları*..... 162

Tablo 42. *Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi İçin Okul Dışında Destek Alma Durumlarına" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları* 163

Tablo 43. *Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Ailede Müzik Eğitimcisi ya da Müzikle İlgilenen Bir Bireyin Bulunma Durumuna" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları* 164

Tablo 44. *Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-Test Ortalama Puanlarının "Keman Dersine Çalışma Zamanını Planlama Durumuna" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları*..... 165

Tablo 45. *Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Keman Performansları Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları* 166

Tablo 46. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Performansları Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları*..... 167

Tablo 47. *Öğrencilerin Keman Performanslarının Gruba Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları* 167

ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.*Bilgiyi işleme kuramı.....21

*Şekil 2.*Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen.....76

Şekil 3. Araştırma Süresince Yapılan İşlemler 115

*Şekil 4.*Özdeğerler Grafiği (ScreePlot) 126

*Şekil 5.*Deney grubu öğrencilerinin alt faktörlere ait ön-test ve son-test ortalama puanları.....153

*Şekil 6.*Kontrol grubu öğrencilerinin alt faktörlere ait ön-test ve son-test ortalama puanları.....154

*Şekil 7.*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneline ait ön-test ve son-test ortalama puanları.....155

*Şekil 8.*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman performans ortalama puanları 168

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve amacı, alt problemler, araştırma ile ilgili bazı terimler, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların gelişiminde, değişiminde günün beklentilerine cevap verecek düzeye ulaşmalarında eğitim en önemli faktördür. İnsan sahip olduğu sosyal ve kültürel özellikleri ile düşünebilen bir varlıktır. İnsanın yaşamı boyunca düşüncelerini yönlendirebilmesinde ve istenilen davranış gelişimi ve değişimini gösterebilmesinde eğitim çok önemli rol oynamaktadır. Eğitim her felsefi ve psikolojik yaklaşıma göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar içerisinde en yaygın kullanımı bireylerin kendi yaşantısı yoluyla, istendik yönde davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1994). "Eğitim bilim, teknik ve sanatı kapsayan bir şekilde düzenlenip gerçekleştirilerek, bireylerin ve toplumları şekillendirme, değiştirme ve geliştirmede en etkili süreçtir. Sanat eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla belirlenen sanatsal davranışlar kazandırma ya da sanatsal davranışında belirlenen değişiklikler oluşturma sürecidir" (Uçan, 1996, s.132).

Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan sanat eğitimi, bireylerin kendini ifade etmelerinde, sosyal, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde, öz güven sahibi ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde önemli roller oynamaktadır. Sanat eğitiminin ana kollarından biri olan müzik eğitiminin amacı, bireye müziksel davranışlar kazandırmak ve geliştirmek ayrıca bu davranışların bireyde gözlenebilir hale gelmesini sağlamaktır. Müzik eğitiminin ana türlerinden biri olan mesleki

müzik eğitimi, alana özgü bilgi ve uygulama becerilerinin kazandırıldığı önemli bir süreçtir.

Mesleki müzik eğitiminin önemli unsurlarından birisi de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünüdür. Çalgısında teknikleri doğru bir şekilde kullanma, çalışma süresini verim alabilecek şekilde ayarlama, müzik kültürlerini tanıma ve müziksel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar çalgı eğitiminin temel amaçları arasındadır (Parasız, 2009, s.19).

Uslu (1996) çalgı eğitimini bir veya daha fazla çalgının kullanılmasıyla, bireysel ve toplu halde yapılan bir eğitim biçimi olarak tanımlarken, Çilden ve Sever (2015) ise çalgı eğitimini kuramsal yönünün yanında ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı bir eğitim olarak tanımlamışlardır. Çalgı eğitimi müzik öğretmeninin alan bilgisini, müziksel kültürünü, öğretmenlik becerilerini ve müzikalitesini geliştirebilmesi için oldukça önemlidir. Çalgı dersleri; teknik, müzikal, toplu çalma, sunum ve yaşam becerileri geliştirmeye yönelik içeriğiyle çok yönlü ve karmaşık bir yapıdadır. Albuz (2001) çalgı eğitiminde amaçlanan hedefler yönünde gelişmeyi elde etmek için planlı ve uzun çalışmalar gerektiğini, böylece ulusal ve evrensel müzik eserlerinden oluşan geniş bir repertuvara sahip olunabileceğini belirtmektedir.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin temel boyutlarından birisi olup bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönüyle üzerinde uzun ve titiz çalışmalar gerektiren bir süreçtir. Şendurur (2001), keman eğitimini, bireyin davranışında istenilen değişimleri kazandırma ve beceriye dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Bu sürecin verimli biçimde değerlendirilmesi için ilgili davranışların oluşturulması, keman öğretmeninin doğru önlemler alması, bu önlemleri öğrenme sürecinde devam ettirmesi, öğrenme sürecinin yöntemlerini gerektiğince bilmesi ve uygulamasına bağlıdır (s.146).

Buradan hareketle keman eğitimi öğretimi yapılacak konuyla ilgili belirlenmiş hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme–öğretme etkinlikleri sonucu bireyde görülmesi beklenen bilgi, beceri ve teknik uygulamaların kazandırıldığı ve geliştirildiği süreç olarak tanımlanabilir. Yağışan (2008) keman çalmanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların bileşkesi olduğunu, psikomotor davranışların ağırlıkta olması nedeniyle fiziksel bir eylem olarak düşünülebileceğini ama psikomotor becerilerin bilişsel bir içerikle gerçekleştiğine dikkat çekmektedir (s.7,14).

Mesleki müzik eğitimi ve buna bağlı olarak keman eğitiminin temel davranışlarının kazandırıldığı güzel sanatlar liseleri, mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturan ve yükseköğretime çalgısında donanımlı bireylerin yetiştirilmesini sağlayan kurumlardır. Bu süreçte keman eğitiminde teknik ve müzikal anlamda donanımlı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çalgı eğitimi alana özgü temel davranışların kazandırıldığı, geliştirildiği özel ve hassas bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçteki kazanımlar yükseköğretimdeki keman eğitimi ve öğretiminin niteliğini de etkilemektedir. Keman eğitiminde donanımlı bireylerin yetiştirilmesi yüksek öğretimde hedeflenen başarıyı istenilen performansı doğrudan etkilediği söylenebilir. Keman eğitiminin içinde birçok teknik zorluklar barındıran bir eğitim süreci olduğu bilinmektedir. Bu süreçte keman, öğrenci, öğretmen, program vb. birçok nedenden dolayı karşılaşılan zorluklar daha da artmaktadır.

Keman eğitiminin temel davranışlarının kazandırıldığı teknik ve müzikal çalım zorluklarının çözümüne yönelik olarak yapılan çalışmalar keman eğitimi ve öğretiminin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Keman eğitimi derslerinde istenilen performansın gösterilmesi, teknik zorlukların aşılması, çalgı hâkimiyetinin artırılması, müzikal unsurların doğru icra edilebilmesi sistemli ve bilinçli bir çalışmayı gerektirmektedir. Keman eğitimi derslerinde performansını yetersiz gören öğrenci çalgısına karşı olumsuz tutum geliştirebilir ve buna bağlı olarak öz güven kaybı yaşayabilir. Çalıştığı etüt ya da eserde zorlanan, istediği performansı gösteremeyen öğrenci derse yönelik olumsuz tutum geliştirebilir, çalışma isteği azalabilir ve derse ilişkin motivasyonu düşebilir. Bütün bu olumsuzlukların yaşanmaması öğrencilerin keman dersi hedeflerini gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin performanslarının istenilen düzeyde olması, tam aksine öğrencinin derse yönelik tutum ve öz güvenini olumlu yönde etkilemektedir. Çilden (2006) yanlış öğrenilmiş teknik davranışların bireyin çalgısında doğru ses üretmesini olumsuz etkileyeceği gibi öğrencinin çalışma isteğinin azalmasına ve çalgısından uzaklaşıp bırakmasına neden olabileceğine dikkat çekmektedir.

Keman eğitimi performansa dayalı bir süreç olmasına karşın hedeflenen düzeyi yakalamada bilişsel ve duyuşsal becerilerle desteklendiği söylenebilir. S.Özmenteş (2007) çalışmasında öğrencilerin çalgı performansındaki duyuşsal özelliklerin çalgı performans düzeylerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynağını vurgulamıştır.

Eğitimin her alanında olduğu gibi keman eğitiminde de kazandırılacak bilgiye ve becerilere ulaşmada bir takım yöntem ve tekniklerin kullanılması bir ihtiyaçtır. Keman eğitiminde yay teknikleri, pozisyonlar ve geçişleri, entonasyon, sağ ve sol el tekniği kaynaklı birçok zorluklar yaşanmaktadır. Çalgının barındırdığı zorlukların yanı sıra öğrencinin etkili çalışma ve öğrenme yöntem ve stratejilerini bilmemesinden kaynaklı karşılaşılan sorunlar artmakta ve öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Literatürde güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin keman eğitiminde yaşadıkları sorunlar ve keman eğitimi dersi kazanımlarının yeterli olmadığı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda keman eğitiminde öğrencilerin bilişsel ve devinişsel kazanımlarının hedeflenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Döğer 2012; Günaydın, 2009; Gün Duru, 2017; U.Özer, 2006; Kurtuldu & Aksu, 2016). Bu çalışmaların sonuçlarından anlaşılacağı üzere nasıl çalışacağını, etüt ya da eser üzerinde nelere dikkat edeceğini bilmeyen bir öğrencinin bu süreçte verdiği uğraş ve enerji düşebilir ve çalgısına karşı ümitsizliğe kapılabilir. Bu noktada her öğrencinin bilinçli öğrenici olmalarını sağlayacak öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrenilmesi ve öğretilmesi karşılaşılan zorlukların aşılmasında yardımcı olacaktır.

Keman eğitiminde belirlenmiş teknik ve müzikal hedeflerin istenilen nitelikte ve öğretimi yapılan sürede ulaşılması çok önemlidir. Gerçekleştirilen bütün öğrenme ve öğretme etkinlikleri çalgıdaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin geliştirilmesi istenilen düzeye getirilmesini amaçlar. “Perform” kelimesi gerçekleştirmek, yapmak, icra etmek ve performans anlamındadır. Performans, eğitimdeki öğrenme ürünlerini kazanma başarısı olarak tanımlanabilir (Turgut & Baykul, 2015, s.258). Müzik eğitiminde değerlendirilecek ve ilk ele alınacak konu performanstır. Performansın değerlendirilmesinde, doğruluk, hız-süre, önceden belirlenmiş kriterlere uygunluk ve etkileyicilik temel alınabilir. Belirtilen kriterler kemanı doğru tutuş, duruş, koordineli olarak ve keman çalmadaki teknikler olarak gruplandırılabilir (Saraç & Şeker, 2008).

Her çalgının öğrenme süreci ve içeriğine göre hedeflenen müziksel performansın niteliği keman eğitiminde de büyük önem taşımaktadır. Performans öğrenme öğretme süreçlerinin gözlemlenerek ortaya konulduğu teknik ve müzikal davranışların başarı düzeyidir. Bu sebeple müziksel performansın doğru ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirmeler kişisel performansın yanında program, kullanılan kaynaklar, öğrenme süreci, yöntem ve teknikler gibi birçok faktörün

sorgulanarak gerekli düzenlemelerin yapılmasında somut bilgiler verir. Nitekim Hewitt ve Smith (2004) çalgı eğitiminde ölçme yapılmadığı durumlarda öğrenci performanslarının değerlendirilmeyeceğini ve bu noktada öğrenme sürecinin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığından bahsedilemeyeceğini belirtmektedirler.

Öğrencileri başarıya ulaştıracak, öğrenmelerini kolaylaştıracak nasıl ve ne şekilde çalışmaları gerektiği gibi noktalarda etkili öğrenme olarak nitelendirilen *öğrenmeyi öğrenme* kavramı karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bireylerin nasıl öğrendiklerinin bilincinde olmaları, kendi öğrenmelerini izleme ve öğrenme özelliklerini tanımaları, kendisi için yararlanabileceği stratejileri bilmeleri, seçmeleri ve kullanabilmeleri öğrenmeyi öğrenmektir (Yıldızlar, 2012). Bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi onların öğrenmeyi öğrenmesiyle sağlanabilir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejilerini bilmeyi ve bunları kullanabilmeyi gerektirmektedir (Tay, 2007). Bireylerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri, kullandığı stratejilerin farkında olması, kendi öğrenmelerini kontrol edebilir olması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemek, akademik başarı ile ilişkisini tespit etmek, eğitimin her kademesinde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında öğrenme stratejileri öğrenilmesi gereken bir konudur (Şahin & Uyar, 2013).

İstenilen performansın gösterilebilmesi, etkili öğrenme yeterliliğini bilmeyi ve öğrenme stratejilerini kullanabilme becerilerine bağlıdır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin bireysel öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenme stratejilerini kullanarak bir öğrenci, öğrenmesini planlayıp uygulayabilir ve bu bakımdan öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye gereksinimleri vardır (B.Özer, 2002).

Hüseynova (2014) iyi bir keman eğitimcisinin öğrencilerinin gelişimlerini sağlamak için, bireyin gelişim özelliklerini bilmek ve öğretme stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine sahip olmak gibi ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Fayez (2001) iyi bir keman öğretmeninin öğretimde kullanacağı yöntem bilgisinin yanı sıra, öğrencilerinin algılama şekilleri ile öğrenme stratejilerini de iyi bilmesi gerektiğini ve öğrenme yollarını iyi düzeyde analiz etmesi gerektiğini vurgulamıştır (s.99). Diğer taraftan akademik başarı, öğrenme düzeyi, tutum, güdü vb. bağımlı değişkenler üzerinde öğretim stratejileri ve etkinlikler kadar öğrencilerin öğrenme yaşantıları, kullandıkları stratejiler ve alışkanlıkları da etkilidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgileri, motivasyon, analojik düşünce,

tanıma, eleştirel düşünme, tüm öğrenme ürünlerinin ve stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğrenci performansını doğrudan etkilemektedir (Pressley & McCormick, 1995).

Öğretmen, öğrencilerinin keman eğitimi derslerinde karşılaşabileceği zorlukları, teknik ve müzikal güçlükleri aşmasına yardımcı olacak çözümler üretebilmeli bunun için de öğrencinin algılama mekanizmalarını, öğrenme stratejilerini iyi analiz etmelidir. Keman öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini bilmesi, öğrencilerine bu stratejilerin kullanımına yönelik beceriler kazandırması bu anlamda önem kazanmaktadır.

Öğrenme stratejilerinin öğrencinin, daha iyi öğrenmesini sağlayarak performansını artırdığı bilimsel çalışmalarla da ortaya konmuştur. Öğrenme stratejilerinin öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde yararlanılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Türkiye'deki müzik eğitiminde yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde, öğrenme stratejileri üzerine sınırlı sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Akın, 2007; Demirova, 2008; Ertem, 2003; Kayhan Bircan, 2018; Kılınçer, 2013; Kocabaş, 1995; Kocaarslan, 2016; Kurtuldu, 2007; Z.Özer, 2010; H.Yokuş, 2009).

Keman eğitiminde öğrenme stratejileri üzerine güzel sanatlar lisesi keman öğrencilerini ele alan yalnızca bir çalışmanın yapıldığı ve bu çalışmada da öğrenme stratejilerinin anlamlandırma boyutunun araştırıldığı görülmüştür (Akın, 2007). Buradan hareketle keman eğitimi derslerinde çalışılan etüt, eser vb. yapıtların öğrenilmesinde, teknik bilgi ve becerilerin kazandırılmasında, öğrenme stratejilerinin bütün boyutlarının ele alındığı bir çalışmanın gerekliliği saptanmıştır. Bu düşünce araştırmanın şekillenmesinde temel noktayı oluşturmuştur. Çalışmanın problem cümlesi ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2.Problem Cümlesi

Keman eğitimi öğrenme stratejilerini tespit etmeye yönelik nasıl bir ölçek geliştirilebilir? Keman eğitiminde öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ve keman performanslarına etkisi nedir?

1.3.Alt Problemler

1. Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü keman öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejilerini tespit etmeye yönelik nasıl bir ölçek geliştirilebilir?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman eğitimi derslerinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları nedir?
3. Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin;
    1. Dikkat stratejilerini kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
    2. Tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
    3. Anlamlandırma stratejilerini kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
    4. Örgütleme stratejilerini kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
    5. Anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
    6. Duyuşsal stratejileri kullanma durumlarına etkisi var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanları;
    1. Cinsiyetlerine,
    2. Keman dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine,
    3. Keman dersi için okul dışında destek alma durumlarına,
    4. Ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen bir bireyin bulunma durumuna,
    5. Keman dersine çalışma zamanını planlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Deney grubu öğrencilerinin keman performansları ön-test son-test ortalama puanları arasında bir farklılık var mıdır? Kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları ön-test son-test ortalama puanları arasında bir farklılık var mıdır?
7. Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar lisesi müzik bölümleri keman eğitimi derslerinde öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumlarını belirlemek için geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış bir ölçme aracı geliştirmek, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler aracılığı ile yapılan keman eğitimi derslerinin öğrencilerin öğrenme stratejini kullanma durumlarına ve keman performanslarına olan etkisini ortaya koymaktır.

1.5. Önem

Öğrenci merkezli yaklaşımın ön planda olduğu günümüzde hedeflenen öğrenci profiline bakıldığında, bilimsel ve akılcı düşünebilen, sorgulayan, araştıran, kendini ifade edebilen, yaratıcı, öz güven sahibi sosyal ve kendi yeterliliğinin farkında olan öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Eğitimde öğrencinin kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol sahibi olması, öğrenme sürecine ilişkin denetleme, sorgulama ve değerlendirme yapabilmesi öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında yer almaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve öğrenme işlemlerini etkili ve verimli bir biçimde yönlendirebilmesini sağlayacak beceriler kazandırma bu süreçte önemli rol oynamaktadır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998).

Müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini artırdığına ilişkin araştırma sonuçlarından yola çıkılarak keman eğitiminin zor bir eğitim süreci olması nedeniyle karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin aşılması noktasında öğrenme stratejilerinden yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur.

Müzik ve çalgı eğitiminde yapılan araştırmalar öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimine ve strateji kullanımına yöneliktir. Keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performansına olan etkisini belirlemek amacıyla alan yazında böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırma, öğrenme stratejilerinin "dikkat, tekrar (yineleme), anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal boyutlarının tümünü kapsayan keman eğitimi

öğrenme stratejilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmiş olması nedeniyle önemlidir.

Ölçeğin diğer çalgıların eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilecek öğrenme stratejileri ile ilgili ölçek çalışmalarına örnek oluşturması, araştırma kapsamında ele alınan öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarını içeren gerçek deneysel desen modelinde yapılmış çalışma olması ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak olması, öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi, araştırma sonuçlarının keman eğitimi derslerinin uygulama süreci ve derslerin yapılandırılmasında literatüre getireceği katkı bakımından önemlidir.

1.6.Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında geliştirilen keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğini tüm öğrenciler samimi bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Araştırma süresince kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemiştir.

1.7.Sınırlılıklar

1. Araştırma deneysel çalışma süreci için hazırlanan etkinliklerde kullanılmak üzere belirlenen III. Pozisyonda Kalışlı ve Geçişli Çalışmalar, Tonal-Makamsal Dizi Etüt ve Eserler ve Keman Çalmada Temel Yay Teknikleri ünitelerinde yer alan toplam sekiz konu ve kazanımları ile,
2. Araştırma ölçek geliştirme aşamasında belirlenen pilot uygulama için seçilen Türkiye genelinde MEB'e bağlı toplam 32 güzel sanatlar lisesi ile,
3. Deneysel çalışma için belirlenen deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 12 keman öğrencisi ile,
4. Ölçek geliştirilmesi için 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı I. Dönemi ve deneysel çalışma kapsamında hazırlanan etkinliklerin geliştirilmesi için pilot çalışmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim ve öğretim yılının II. Dönemi ile asıl uygulamanın yapıldığı 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının II. dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1.8.Tanımlar

Öğrenme Stratejileri: "Öğrenme sırasında öğrenci tarafından uygulanan öğrenmeyi artırma faaliyetleridir" (Mayer, 1987, s.65).

Öğrencilerin çalışma kapsamında sınıf içindeki öğrenmelerini yönlendirmek ve yönetmek adına öğretmen denetiminde öğrencilerin kullandığı stratejilerdir.

Dikkat Stratejileri: "Öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde zihinsel faaliyetlerini odaklaştırdığı stratejilerdir" (Yüksel, 2011).

Araştırmada dikkat stratejileri keman eğitiminde çalışılacak bir etüt ya da eserin ilk görüşte tonu, makamı, ölçü sayısı, yay tekniği, yay şekilleri, ritmik yapısı, hızı, müzikal dinamikleri, form ve yapısı gibi ilgili etüt ya da esere ait olan unsurlara odaklanmadır.

Tekrar (Yineleme) Stratejileri: "Öğrencilerin önemli gördükleri bilgileri belirleyerek seçmelerine ve zihinsel tekrar yoluyla kalıcı duruma getirmelerini sağlayan stratejilerdir" (Güven, 2004).

Öğrenme stratejilerine dayalı hazırlanan etkinliklerde konularla ilgili uygulama örneklerinin farklı çeşitlemelerle kemanda istenilen nitelikte çalınması için sürekli tekrar edilmesidir.

Örgütleme Stratejileri: "Öğrenilmeye çalışılan bilgilerin kendi aralarında içsel bağlantılarla ilişkilendirilmesini ve yeniden yapılandırılmasını sağlayan stratejilerdir" (Güven, 2004, s.59).

Keman eğitiminde çalışılan etüt ya da eserin form, şekil, cümle açısından benzer ve farklı bölümlerinin bulunarak anlamlı parçalara ayrılması bununla birlikte zor ve kolay bölümlerin ayrı ayrı çalınmasına yönelik çalışmalar teorik bilgilerin kendi içinde anlamlı bir şekilde gruplandırma işlemi yapılarak öğrenilmesidir.

Anlamlandırma Stratejileri: "Bu stratejiler kişinin karşılaştığı öğrenmesi gereken yeni bilgiyi, belleğinde var olan önceki bilgilerle ilişkilendirmesine, yeni bilgiye anlam yüklemesine, diğer bir ifadeyle yeni bilgilerle öncekileri bütünleştirmesine yardımcı olan stratejilerdir" (Vural, 2016, s.567).

Belirlenen konulara ilişkin yapılan etkinliklerde daha önce öğrenilen bilgilerin, yeni öğrenilen bilinenler arasında bağlantı kurularak, yeniden oluşturulması benzerlik ve farklılıklar kurulmasına yönelik çalışmalardır.

Anlamayı izleme Stratejileri: "Öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci tarafından temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini belirleyip, düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olur" (B.Özer, 1998, s.158).

Öğrencinin çaldığı etüt ya da eserde ya da benzeri yapıtta teknik ve müzikal açıdan kendini denetlemesi, çalışmalarını planlaması, performansına ilişkin öz-değerlendirme yapması veperformansını artırmak için yapılması gerekenler konusunda kendini sorgulamasına yönelik çalışmalardır.

Duyuşsal Stratejiler: "Öğrenmede duygusal ya da güdüsel engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir" (Senemoğlu, 2005, s.572).

Deneysel süreçte uygulanan etkinliklerde öğrencinin öğrenme ve performansını olumsuz etkileyebilecek tutum, özgüven, motivasyon vb. kaynaklı olumsuz etkilerin kaldırılmasına yönelik yapılan çalışmalardır.

Performans: "Amaçlı ve planlanmış bir öğrenme etkinliğinde öğrencilerin gösterdikleri çaba ve bunun sonucunda ortaya çıkan üründür" (Acar, 2013, s.547).

Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler sonucunda, bireye kazandırılması beklenen bilişsel ve psikomotor becerilerin kemanda bireysel olarak icra edilmesidir.

Keman Performansı: "Keman çalarak geçen düzenli eğitim ve çalışma sürecinden sonra üst düzeyde iyi işlenmiş devinişsel becerileriler ve bu becerilerin konser ve dinleti gibi etkinliklerde sergilenmesi durumudur" (Sever, 2011, s.15).

Çalışma kapsamında belirlenen konulara ilişkin öğrenme-öğretme etkinlikleri aracılığıyla yapılan çalışmaların bilişsel, süreç performansı ile ön-test ve son-test bireysel uygulama performans puanlarının aritmetik ortalamasıdır.

Keman Performansının Değerlendirilmesi: Öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda, öğrencinin kemanda sergilediği davranışların, gözlemlenen ölçütlere uygun olup olmadığının sayısal olarak puanlanıp elde edilen verilere dayanarak performansın yeterliliğine ilişkin yargıya ulaşma işlemidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan kavramlar hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

2.1.Eğitim ve Sanat Eğitimi

Toplumların şekillenmesi, değişimi ve yenilenmesinde günün ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte olmasında şüphesiz en etkili araç eğitimdir. Fidan'a (2012) göre eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insan farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. En geniş anlamıyla eğitim toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır. Karslı'ya (2012) göre eğitim önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.

Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Tufan (2007), sanat eğitimini "Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade edebilmesi, yeteneklerini ve yaratıcı gücünü estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılan tüm eğitim çabası" olarak tanımlamıştır (s.726). Sanat eğitimi denilince bireyin, toplumun ve insanlığın eğitimine sağladığı anlamlı katkı ve yarar anlaşılır. Sanatın genel ve eğitimsel işlevleri ise sanat eğitimini gerekli kılar. Sanat eğitimi, insanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002). İnsan çok yönlü eğitim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsan eğitiminin başlıca yön ve bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, teknik, felsefe ve kinestetik alan eğitimleriyle birlikte bireysel ve toplumsal eğitimin vazgeçilmezlerinden biridir (Mercin & Alakuş, 2007).

2.2.Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Keman Eğitimi

Müzik eğitimi temelde, müziksel davranış kazandırma, değiştirme ve geliştirme sürecidir. Bu süreçte bireyin, müziksel yaşantısından yola çıkılarak, belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı ve yöntemli bir yol izlenerek belirli hedeflere ulaşılır (Uçan, 2005, s.14). Müzik eğitimi, müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin ve toplumun estetik gereksinimlerini karşılamaya, müzik beğenisini geliştirmeye, toplumsal ve kültürel anlamda duyarlı olmasını sağlamaya yönelik davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar (Uçan, 2005, s.176). Müzik eğitiminde temel amaç, öğrencilere yeni beceriler kazandırmak ve bilgi edinmede kendi kendilerine yeterli olmalarını öğretmektir (Blix, 2013, s.98). Çalgı eğitimi mesleki müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturmakta olup üzerinde çok titiz bir çalışma gerektiren hassas bir süreçtir.

Mesleki müzik eğitiminin en temel basamağı olan çalgı eğitimi; insanın kendi sesi, bedensel devinim ve çeşitli çalgılar aracılığıyla oluşturduğu ses ve ritimleri kapsayan bir eğitim aracı olan müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Birey çalgı eğitimi yoluyla müziği, müzikle birlikte müziksel yaşamı ve sanatsal bakışı daha iyi algılayıp yorumlayabilecektir (Topalak, 2013). Çalgı eğitimi, teorinin yanında daha çok uygulamalı bir eğitimdir. Bireyin müzik bilgisini, kültürünü, öğretmenlik yeterliliklerini ve müzikalitesini geliştirmede önemli bir rol oynar (Çilden, 2016, s.2208).

Yağışan'a (2008) göre çalgı eğitimi, ilk planda zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu meydana gelen psikomotor davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarla desteklenerek beceriye dönüştürüldüğü bir faaliyettir. Psikomotor davranışların doğru, birbiriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şekline "beceri'' denir.

Çalgı eğitimi; birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesini gerektiren bir eğitim sürecidir. Öğrencilerin bu kazanımları edinebilmeleri için öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin, bu niteliklere sahip olmaları etkili bir biçimde gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarından geçmektedir. Keman eğitimi sürecinde keman çalmaya yönelik gerekli temel becerilerin kazanılması, büyük ölçüde öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmasına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Öğrenciler; çalıştıkları eserleri dinleyerek yorum ve yorumcular arasındaki farkları tespit edebilir, kendilerine ait bir yorumlama stili geliştirebilirler. Aynı zamanda çaldıkları eserlerin dönemsel özelliklerine uygun çalma tekniklerini kavrayarak yaratıcı yönlerini ortaya çıkartabilirler. Öğretmen

bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir (MEB, 2016).

Çalgı eğitiminin bir dalı olan yaylı çalgı eğitimi, hem sağ el hem sol elin çok boyutlu çeşitli hareketleri ile kas, parmak ve beden koordinasyonun üst düzeyde birleştirildiği, hem fiziksel hem de mental olarak son derece yoğun bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Keman eğitimi bu süreçte en yaygın olarak kullanılan, eğitimi verilen, gösterişli solistik yetilere sahip, yaylı çalgı müziği repertuvarında en çok yeri olan çalgıların başında gelir. Anlatım gücünün eşsizliği, teknik kapasitesinin genişliği, ses aralığının büyüklüğü ile en yaygın şekilde kullanılan çalgılardan biridir (Köse, Acay, Sözbir & Kalender, 2016).

2.3.Güzel Sanatlar Liselerinde Keman Eğitimi

Günümüzde keman eğitimi; mesleki müzik eğitiminin uygulandığı konservatuvarlarda, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dallarında, güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde uygulanmaktadır. Türkiye'de uygulanmakta olan keman eğitimi, insanın doğasına yapısına uygunluk, kemanın yapısına uygunluk, insanın doğası ile kemanın yapısı arasında uygunluk, Türk müziğine dayalılık, evrensel müziğe açık oluşluk, çağdaş eğitim ilkelerine uygunluk, Türkiye'nin somut koşulları ile tutarlıklık vb. ilkelerle temellendirilirse, onlara göre yeniden biçimlendirip yönlendirilirse çağdaş bir yapıya, sağlıklı bir işlerliğe kavuşturulabilir (Günay & Uçan, 1980, s.8). Mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturan güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminin buna bağlı olarak keman eğitiminin de teknik ve müzikal psikomotor becerilerinin kazandırıldığı ve geliştirildiği bir süreci oluşturur. Güzel sanatlar lisesleri müzik eğitiminde ve çalgı (keman) eğitiminde donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde yükseköğretime hazırlanmasında önemli bir işlevi üstlenmiştir. Bu sürecin planlı ve programlı olarak verimli bir şekilde değerlendirilmesi keman eğitiminde performansı olumlu yönde etkileyecektir. Bu açıdan güzel sanatlar liselerinde yürütülen keman eğitimi ve öğretiminin niteliği çok önemlidir. Bu süreçte yaşanabilen sorunların müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılmakta olan keman eğitimine doğrudan yansıyacağı söylenebilir.

2.3.1.Keman Dersi Öğretim Programı'nın Öğrencilere Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler

Keman Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler aşağıda sunulmuştur:

1. Sağ ve sol el koordinasyonu
2. Temiz ses elde etme
3. Çeşitli yay şekillerini uygulama
4. Çeşitli yay tekniklerini uygulama
5. Deşifre yapma
6. İcra (yorumlama)
7. Sahne ve performans
8. Tonalite ve modalite (makam) tanıma
9. Transpoze (aktarım)
10. Müziksel işitme
11. Solfej ve deşifre
12. Yaratıcı düşünme
13. İletişim
14. Araştırma
15. Problem çözme
16. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma
17. İş birliği

Keman dersi öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında şunlar görülmektedir.

2.3.2.Keman Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Bu programla öğrencinin;

1. Keman çalmada temel davranış ve becerileri kavraması ve uygulaması,
2. Keman ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturması,
3. Kemanda teknik ve müzikal gelişimini sağlamada sorumluluk bilinci kazanması,
4. Bireysel ve grup çalışmalarında kendini müzik yoluyla ifade edebilme becerileri kazanması,
5. Türk müziği ile Batı müziğinin klasik ve folklorik özelliklerini tanıması,
6. Keman'ın Türk müziği ve dünya müziği içindeki yerini kavraması,
7. Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanması,
8. Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanması,

9. Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2016). Programda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı aşağıda beriltirlen şekilde yer almaktadır.

2.3.3.Keman Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Programda bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsenmiş olduğu için ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi beceri ve tutumlarını sergilemeleri için farklı değerlendirme araçlarının kullanımını gerektirir. Psikomotor ve duyuşsal alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde, dereceli puanlama anahtarı ya da derecelendirme ölçekleri şeklinde tasarlanmış gözlem formalarının yanı sıra öz ve akran değerlendirme formları kullanılabilir. Bilişsel ve psikomotor alanlara ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde, bireysel ya da grup çalışması şeklinde tasarlanmış proje ve performans çalışmaları kullanılabilir (MEB, 2016).

Keman dersi öğretim programında değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesi ve sonuçlara göre kullanılan sınıf içi etkinliklerinin değiştirilmesi önemlidir. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini, öğretmen ve öğrenciye geri bildirim verilmesini, öğretim sonunda yapılan değerlendirme, öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığını ve belirli alanlarda değişiklik yapılmasının gerekli olup olmadığı hakkında karar vermeyi sağlayacaktır (MEB, 2016). Programın yapısı ile ilgili olarak şunlara değinilmiştir.

2.3.4.Keman Dersi Öğretim Programının Yapısı

9, 10, 11 ve 12. sınıflar için geliştirilen keman dersi öğretim programında ünite temelli yaklaşım esas alınmıştır. Programda 9. sınıf düzeyinde beş, 10. sınıf düzeyinde altı, 11.sınıf düzeyinde beş ve 12. sınıf düzeyinde beş ünite yer almaktadır (MEB, 2016). Programda yer alan üniteler konular incelendiğinde basitten karmaşığa doğru sarmal bir yapıda olduğu görülmektedir. Örneğin tonal-makamsal dizi, etüt ve eserler ünitesi tüm sınıflarda olup içeriğindeki uygulama konuları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 9.sınıfta bir diyez ve bemol alan tonlar çalışılırken 10. sınıfta iki diyez ve iki bemol alan tonlarda, 11.sınıfta üç diyez ve üç bemol alan tonlarda uygulamalar yer almaktadır. Araştırmanın deneysel bölümünde öğrenci seviyeleri dikkate alınarak 10 ve 11. sınıf programlarından

toplam üç ünite ve sekiz konu uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bu nedenle aşağıda yalnızca 10 ve 11.sınıf ünite ve kazanımları verilmiştir.

Tablo 1

10.Sınıf Keman Dersi Ünite Süre ve Kazanımları

Üniteler	**Kazanım Sayıları**	**Süre/Ders Saati**	**Oranı (%)**
Keman Çalmanın Temel Unsurları	8	4	11
Keman Çalmada Konumlar	6	4	11
Tonal-Makamsal Dizi, Etüt ve Eserler	12	16	44
Keman Çalmada Temel Yay Teknikleri	4	4	11
Keman Müziğinde Dönemler	3	2	6
I ve II Konumda Uygulama Dağarcığı	2	6	17
Toplam	**35**	**36**	**100**

Tablo 2

11. Sınıf Keman Dersi Ünite Süre ve Kazanımları

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Keman Çalmada Konumlar	6	5	7
Tonal-Makamsal Dizi, Etüt ve Eserler	15	45	62
Kemanda Süsleme Teknikleri	2	6	8
Keman Müziğinde Dönemler	6	4	6
I ve III. Konumlar Arası Geçişli Uygulama Dağarcığı	2	12	17
Toplam	**31**	**72**	**100**

2.4.Öğrenme Nedir?

Yaşamın sürdürülmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar öğrenilerek kazanılır. Birey davranış, çalışma ve düşünme şekillerini doğrudan ya da dolaylı yönden öğrenmektedir (Yıldırım, 2003, s.4). Demirel'e (1999) göre öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (s.9). İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişmeler olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2003, s.14). Öğrenme; bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların edinimini ve geliştirilmesini kapsar (Schunk, 2009, s.1). Öğrenme bir anda gerçekleşen bir olgu değildir, bir süreç içinde gerçekleşir. Öğrencinin uyarıcı durumuyla karşılaşması, onu fark etmesi, alması, işlemesi ve depolaması bu sürecin temel öğelerini oluşturur. Günümüzde yaygın kabul gören tüm öğrenme modelleri öğrenmeyi başlatan mekanizma olarak dikkat kavramını kabul etmektedirler (B.Öztürk, 1999). Öğrenme kişisel bir algılama ve anlamlandırma eylemi ve sürecidir. Bu algılama ve eylem durumuna göre kişi kendi beynine atıflarda bulunur (Duman, 2012, s.50). İnsanların karşılaştıkları her şeye

anlam yükleme çabası içerisinde oldukları düşüldüğünde öğrenme, derinlemesine düşünebilme ve konunun özünü kavrayarak anlamlı olacak şekilde düzenlemektir (Özden, 2003, s.26).

Genel anlamda öğrenme, bireyin çevresi ile iletişim ve etkileşim sonucunda oluşan duygu, düşünce, tutum, inanç ve davranış değişikliğidir (Duman, 2012, s.46). Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi çevresinden kendisine gelen verileri değerlendirir ve bunun sonucunda düşünsel, duyuşsal ve ya devinişsel tepkilerde bulunur (Özden, 2003, s.21).

Öğrenmeyi tanımlamak için bir ölçüt, "davranışta ya da davranış kapasitesinde meydana gelen bir değişim" olmasıdır. İnsanlar farklı bir şeyle yapabilecekleri beceriye ulaştıklarında öğrenirler. Öğrenme yeni hareketler geliştirmeyi ya da mevcut olanları değiştirmeyi içerir (Schunk, 2009, s.2). Öğrenme, belli bir sürede sonuçlanan bir olay değildir. Öğrenme süreklidir. Öğrenme her zaman, doğru olanı öğrenmek de değildir. Öğrenci bir kelimeyi yanlış seslendiriyorsa öğrencinin o kelimeyi seslendirmeyi öğrenmediği söylenemez (Fidan & Erden, 1998, s.146-147). Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici olmayan, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranıştaki kalıcı izli değişmelerdir (Senemoğlu, 2005, s.88). Öğrenme belli bir yaş döneminde olan ve belirli bir sürede sonuçlanan bir olay değildir. Öğrenme süreklilik göstermektedir (Fidan & Erden, 1998, s.146). Driscoll'e (2012) göre öğrenme, insan performansındaki veya performans potansiyelindeki ısrarcı bir değişimdir (s.10). Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimine bağlıdır (Özdemir & Yalın, 2000, s.3).

Öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan "davranışçı" görüşlerin yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özelliği taşıdığını ve bunlar "uyarıcı–davranım" kalıpları içerisinde açıklamanın yeterli olmayacağını söyleyen görüşler de vardır (Fidan & Erden, 1998, s. 156). Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki kuram bulunmaktadır (Selçuk, 2008, s.126; Senemoğlu, 2005, s.93).

Davranışçı kuramcılar öğrenmenin uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini kabul ederler. Önemli olan gözlenebilen davranışlardır, uyaranla tepki arasında zihinde olup bitenler gözlenemediği için davranışçılar bunlarla ilgilenmez (Özden, 2003, s.21; Selçuk, 2008, s.127). Davranışçı kuram daha çok duygusal ve psikomotor davranışların öğrenilmesine açıklık getirmektedir (Fidan & Erden, 1998, s.155). Davranışçı

yaklaşımda, pekiştirilen davranışlar devam eder, pekiştirilmeyen davranışlar terk edilir (Hartley, 1998, s.17).

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. İnsan davranışlarının yalnızca uyarıcı–tepki bağı çerçevesinde açıklanamayacağını ileri süren bilişsel kuramda, öğrenme uyarıcının algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler olarak açıklanmaktadır. İnsan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işlemekte ve onları yeni biçimlere dönüştürmektedir (Özden, 2003, s.24; Selçuk, 2008, s.126-127). Davranışçı kuramcılar davranışın öğrenildiğini belirtirken, bilişsel kuramcılar bilginin öğrenildiğini ve bilgideki değişmenin davranış haline dönüştüğünü savunmaktadırlar (Selçuk, 2008, s.127).

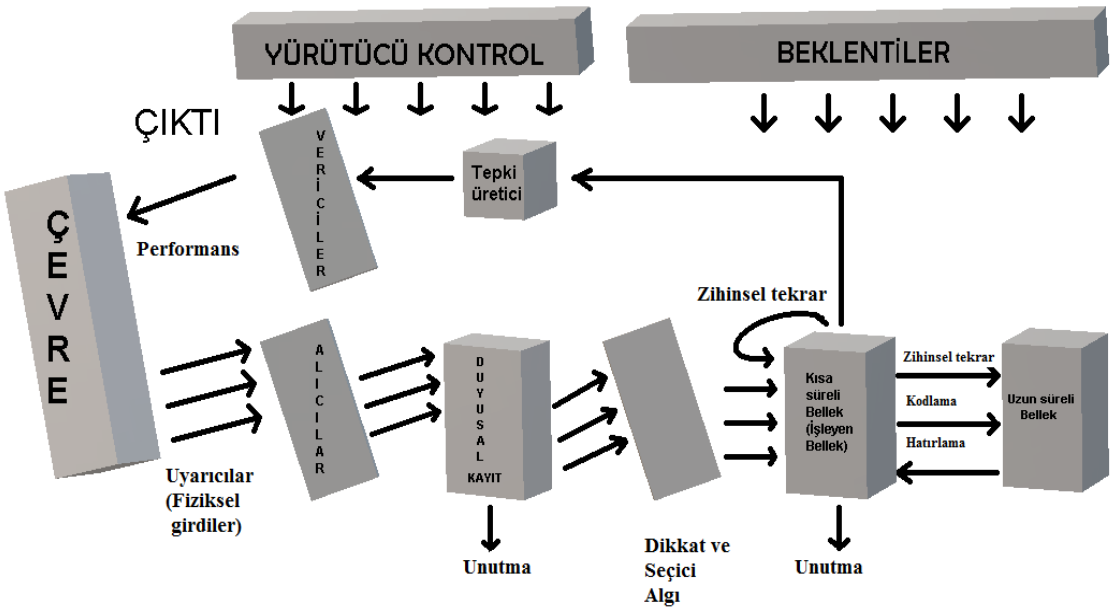
Bu iki kuram arasındaki iki temel fark şöyledir: 1. Davranışçı öğrenme kuramları, organizmanın gözlenebilir davranışlarındaki değişme ve bu değişmelerin nedenleri üzerinde dururken, bilişsel öğrenme kuramı bilgideki değişme ve bunun nedenleri üzerinde durmaktadır. 2. Bilişsel teorilerde öğrenmenin sonuçları dolaylı olarak, öğrenenin davranışları üzerinde yorumlar yaparak belirlenebilirken, davranışçı yaklaşımda öğrenmeni sonuçları doğrudan gözlenebilir (Özdemir & Yalın, 2000, s.4). Öğrenme derecesi aynı zamanda, öğrencinin uyguladığı öğrenme stratejilerine ve çevrenin bilgiyi sunmadaki başarısı ile bu iki kaynak arasındaki uyum derecesine bağlıdır (Özdemir & Yalın, 2000, s.3).

2.5.Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmenin hangi koşullarda oluşacağını veya oluşmayacağını, öğrenme kuramları açıklamaktadır. Öğrenme birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Bilen, 1993). Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisi Bilgiyi İşleme Kuramı'dır (Senemoğlu, 2005, s.265-266). Bilgiyi işleme kuramcıları öğrenmeyi, çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirildikten sonra belleğe depolanması, gerektiğinde kullanmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi süreci olarak açıklamışlardır (Fidan & Erden, 1998, s.160-161). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenen kişinin, bilgisayarla hemen hemen aynı şekilde, bir bilgi işlemcisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme gerçekleşirken, bilgi çevreden alınır, bellekte işlem görür, saklanır ve bazı öğrenme yetenekleri şeklinde açığa çıkar (Driscoll, 2012, s.82).

Bilgiyi işleme kuramında temelde şu sorulara cevap aramaktadır: İnsan zihni bilgiyi nasıl kazanır? Ne kadar bilginin öğrenildiğini ne belirler? Niçin bir kısım bilgiler uzun süre hatırlanır, diğerleri unutulur? Daha fazla bilginin kazanılması ve hatırlanması için ne yapılmalıdır? Bu sorulara verilecek cevaplar insanın bilgiyi nasıl kazandığını, transfer ettiğini, depoladığını ve uyguladığını ortaya koymaktadır (B.Öztürk, 1995, s.20-21).

Bilgiyi işleme kuramına göre çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarıyla alınır ve buradan duyusal kayıta geçmektedir. Duyusal kayıtta çok kısa bir süre kalan bilgi anlamlandırılarak kısa süreli belleğe oradan da uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Kısa süreli bellekteki bilgi tekrarlanmazsa ya da kullanılmazsa kısa sürede silinir. Uzun süreli bellekte bilgi kodlanıp depolanır ve uyarıcı gelince de bu bilgi kullanılır (Sönmez, 2005, s. 180).



*Şekil 1.*Bilgiyi işleme kuramı

Kaynak:"(Gagné, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W., 1992, Principles of instructional design (Fourth Edition). Orlando: Harcourt Brace & Company, https://hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf sayfasından erişilmiştir, s.9; Senemoğlu, N., 2005, Gelişim öğrenme ve öğretim (12. Baskı). Ankara: Gazi, s.267.)"

Şekil 1'de görülen yapılar maddeler halinde özetlenmiştir (Gagné, Brings & Wager, 1992, s.11; Senemoğlu, 2005, s.267-268).

1. Uyaranların reseptörler tarafından alınması

2. Bilgilerin duyusal kayıt yoluyla kaydedilmesi
3. Dikkat ve seçici algı yoluyla alınan bilgilerin depolama için kısa süreli belleğe getirilmesi (Kısa Süreli Bellek)
4. Bilginin kısa süreli bellekte kalması için zihinsel tekrar yapılması
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanması için anlamsal kodlama yapılması (Uzun Süreli Bellek)
6. Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesi
7. Bilginin kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi
8. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi
9. Öğrencinin çevresinde performansını göstermesi
10. Yürütücü kontrol ile süreçlerin kontrolünün yapılması

Şekil 1'de gösterilen iki önemli yapı, yürütücü kontrol ve beklentilerdir. Bunlar öğrenme sırasında bilgi akışını aktive eden ve modüle eden süreçlerdir. Örneğin, öğrenenler öğrendikleriyle neler yapabileceklerine dair bir beklentiye sahiptirler ve bu da dışsal bir durumun nasıl algılandığını, belleğe nasıl kodlandığını ve performansa nasıl dönüştüğünü etkileyebilmektedir. Yürütücü kontrol yapısı, bilginin uzun süreli belleğe girdiğinde kodlanmasını, belirleyen bilişsel stratejilerin kullanımını veya başka şeylerin yanı sıra, elde edilme şeklini yönetmektedir (Gagné, Bringgs & Wager, 1992, s.10).

2.5.1.Bilgi Depoları

Bilgi depoları, bilginin tutulduğu ve bilginin işlendiği depolardır. Çevreden gelen uyarıcılar, bilgi haline dönüştürülür, anlamlı yapılan haline gelir ve daha sonra kullanılmak üzere depolanır (Öztürk & Kısaç, 2004, s.258). Bilgiyi işleme modeline göre bilginin depolanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bilgi akışı üç temel öğe içerisinde meydana gelir. Bunlar; 1. Duyusal Kayıt 2. Kısa Süreli Bellek ve 3.Uzun Süreli Bellek'tir.

2.5.2.Duyusal Kayıt

Duyu organları sürekli olarak çevreden gelen uyarıcılara maruz kalırlar. İnsanlar çevrelerinde görsel, işitsel, tat, dokunma ve koku gibi uyarıcılardan etkilenirler ve onları

alırlar (Öztürk & Kısaç, 2004, s.259). Bir birey her zaman etrafından gelen uyaranların etkisi altındadır. Görme, duyma, dokunma, tatma ve koklama yoluyla bir bireye bir defada birçok bilgi verilir. Örneğin, sınıftaki bir öğrenci, pencereden gelen güneş ışığı, öğretmenin sesi, veri gösteriminin yansıması, duvarın rengi, oturduğu masanın sertliği, arkadaşları, açlık, vb. gibi binlerce uyaranın etkisi altındadır (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.39). Bu bilgilerin işlendiği ilk aşama duyusal kayıt yani duyusal bellektir (Fidan & Erden, 1998, s.161). Çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkileyerek duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine girmektedir (Lindsay & Norman'den aktaran Senemoğlu, 2005, s.269). Duyusal bellekteki uyarıcılar, daha sonra işleyen belleğe aktarılmaktadır. Duyusal belleğe gelen uyarıcılar işlenmezse çok kısa bir sürede kaybolmaktadır (Dembo'dan aktaran Güven, 2004 s.7).

Duyusal bellek, bir nesnenin algılanmasından sonra yaklaşık ilk 200-500 milisaniye içerisinde karşılık verir. Bir şeye baktığımızda duyusal bellek, gözlemin sadece bir saniyesinde onun görünüşünü hatırlar (Baddeley'den aktaran Barnes, 2014, s.263). Duyusal belleğin çevresel uyarıcıları alma kapasitesi sınırsızdır. Duyu organlarını ulaşabildiği bütün uyarıları alabilir ve kısa bir süre depolayabilir (Di Vesta'dan aktaran Öztürk & Kısaç, 2004, s.259). Duyusal kayıt, çok kısa süre için uyaranların tam bir kopyasını tutan bilgi deposudur.

Duyusal bellek çok yüksek bir kapasiteye sahip olmasına rağmen bu belleğe kaydedilen veriler seçilerek, ya ileri analize sokulmakta ya da yok olmaktadır. İleri analize sokulan veriler büyük değişim göstermektedir. Burada önemli olan dikkat sürecidir. Birey duyusal belleğe ulaşan bütün uyarıcılara tepkide bulunamaz, gelen uyarıcıların birkaçı üzerine odaklanır, bu algısal odaklanmaya dikkat adı verilmektedir (Özdemir & Yalın, 2000, s.7; Yüksel, 2014, s.49).

Uyaranların duyusal kayıtlara geçtiğini ve sürecin bir saniyenin yarısında gerçekleşmektedir. Duyusal kayıtların varlığı insan hayatı için kritik öneme sahiptir. Bir kişi, tamamlanmadan önce okuduğu veya duyduğu bir cümlenin ilk sözlerini unutursa, bu cümleyi anlamlandırmak mümkün olmazdı (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.39).

2.5.3.Kısa Süreli Bellek

Dikkat edilen ve algılanan bilgi, duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğe işleyen bellek de denilmektedir (Senemoğlu, 2005, s.271). İşleyen bellek veya aktif

bellek olarak da adlandırılan kısa süreli bellek, sınırlı miktarda bilginin sınırlı bir süre için geçici olarak saklandığı hafızadır (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.40). İşleyen bellek, bilginin zihinsel tekrarının yapıldığı, kodlandığı, uzun süreli bellekten geriye çağrılarak tepki üreticilere gönderildiği bölümdür (Senemoğlu, 2000, s.104). Daha fazla işlem için seçilen bilgi, işleyen belleğe gelir ve kavramsal olarak burada şifrelenir yani anlam kazanmaktadır (Driscoll, 2012, s.84, 96).

Duyusal belleğin tersine, kısa süreli bellek sınırlı miktarda bilgiyi alma kapasitesine sahiptir. Kısa süreli belleğin kapasitesinin "7 birim olduğu" kabul edilmektedir. Ortalama olarak bu belleğin kapasitesi 7+2 (9) ile 7-2 (5) arasında değişmektedir (Öztürk & Kısaç, 2004, s.261). Bu belleğin kapasitesi duyusal kayıta göre çok sınırlı olup bilginin korunma süresi 15-20 saniyedir ve bu süre tekrarlarla uzatılabilir (Fidan & Erden, 1998, s. 162).

Kısa süreli bellekte bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır ve işitsel depolama daha baskındır. Özellikle yetişkinler işitsel olarak depolanan durumları daha iyi hatırlamaktadırlar ancak depolama şekli bireyin özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir (Ormrod'dan aktaran Öztürk & Kısaç, 2004, s.261). Bilgiler bir süre işlemci belleğinde tekrarlanmalıdır. Ayrıca, kısa süreli hafıza kapasitesini arttırmak için tekrarlama, ezberleme, anlamlandırma, ilişkilendirme ve gruplandırma gibi bazı stratejilerin kullanılması önemlidir (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.40). Kısa süreli bellekte depolanan bilgi, sunulan bilginin tamamen aynısı değildir. Yapılan deneylerde hemen hatırlanan bilginin gösterilen materyallerle aynı olmadığı tespit edilmiştir. Gösterilen materyal sadeleştirilmekte, düzenlenmekte bazen de üstüne başka şeyler eklenerek zenginleştirilmektedir (Senemoğlu, 2005, s.272).

Kısa süreli bellek, saniyeden-dakikaya kadar bilginin tutulması sağlar. İşleyen bellek bilginin planlanması ve yönetimine izin verirken, o sırada bilginin tutulma yeteneği ile birleştirir (Barnes, 2014, s.263). Dolayısıyla kısa süreli belleğin işlevlerinden biri de kaydedilen bilgileri önceden uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan bilgilerle karşılaştırarak eşleştirmek ve ilişkili olanları yeni öğrenmeler olarak yapılaştırmaktır (Özdemir & Yalın, 2000, s.7).

Kısa süreli hafıza, hem duyusal kayıt hem de uzun süreli hafıza ile iletişim halindedir. Kısa süreli belleğe gelen bilgi, filtrelenir, organize edilir ve kullanılacak olan davranışa dönüştürülür veya mevcut bilgi ve kodlama ile ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe kaydedilir (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.40).

2.5.4.Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, kısa süreli hafızadan gelen yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirildiği ve depolandığı yerdir (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.40). Uzun süreli bellek, bilginin bilince geri dönene kadar içinde durağan bir durumda kalabileceği daha kalıcı bir depodur (Abbot, 2002). Bilgilerin yerleştirildiği kütüphane olarak düşünülebilir. Kitaplar kütüphanede belli bir düzen içinde depolandığı gibi, bilgiler de uzun süreli bellekte kategorilere ayrılıp daha sonra kullanılmak üzere depolanmıştır (Senemoğlu, 2006, s.143). Uzun süreli belleğin kapasitesi ve saklama süresi sınırsızdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni bilginin uzun süreli bellekte depolanması gerekir. Bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli tekrar ve anlamlı kodlama yapılarak uzun süreli belleğe geçerler (Fidan & Erden, 1998, s.162). Uzun süreli bellek günlerce, haftalarca veya bir ömür boyunca bile bilginin alıkoyulmasına izin verir. Uzun süreli bellekten anıların oluşumu ve tekrar çağırılması için kodlama-depolama-geri çağırma, tekrar arama veya toplama gibi üç önemli faz vardır (Barnes, 2014, s.263).

Öğrenme stratejileri kodlamaya yardımcı olur. Bireyler uzun süreli bellekteki önceki bilgiyi harekete geçirirler. Yeni bilgi ile uzun süreli bellekteki bilgi arasında bağlantı kurularak bu bilgi uzun süreli belleğe aktarılır (Schunk, 2009, s.219).

Bilgiyi işleme kuramına göre, öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretim, öğrenme süreçlere uygun olarak yapılmalıdır (Senemoğlu, 2006, s.143). Bazı kuramcılar uzun süreli belleğin anısal ve anlamsal bellek olmak üzere iki bölmeden oluştuğunu, bazı psikologlar ise bunlarla birlikte işlemsel bellekten de bahsederek üç bölmesi olduğunu belirtmişlerdir (Woolfolk'tan aktaran Senemoğlu, 2005, s.278).

2.5.5.Anısal Bellek

Bireyin kişisel bilgilerinin yerleştirildiği bölümdür, yaşantı içerisindeki olayların depolanmasıdır. Bu olayların zamanı, geçtiği yer, içinde bulunan kişiler, olayların akışı ve sonuçları anısal bellekte depolanmaktadır (Öztürk & Kısaç, 2004, s.265; Senemoğlu, 2000, s.104-105). Anısal bellek zaman-mekân yapısı içerisinde birbiriyle bağlantısı olmayan olayları depolayarak saklamaktadır (Erden & Akman, 1996, s.153).

Anısal bellekteki bilgi, ne zaman oluştuğu, nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır. Gözünüzü kapatıp dün akşam ne yaptığımızı

düşündüğümüzde, nerede, ne zaman, ne yaptığınız bir film şerdi gibi zihninizde canlanır (Senemoğlu, 2005, s.278).

2.5.6.Anlamsal Bellek

Anlamsal bellek kavramlar, ilkeler, problem çözme vb. genellemelerin saklandığı bölümdür (Senemoğlu, 2000, s.104-105). Bireyin dünya ile ilgili bilgisini belirtmektedir. Bireyin uzmanlık alanı ile ilgili bilgileri, okulda öğrendikleri, dil ve genel kültür bilgileri, hobileri ile ilgili bilgiler bu grupta incelenmektedir (Bacanlı, 2002, s.186). Kısa süreli bellekte işlenerek anlam kazandırılan ve depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilen örgütlenmiş bilgi bütünlerini kapsamaktadır (Öztürk & Kısaç, 2004, s.266). Okulda öğrenilen bilgilerin birçoğu bu bellekte tutulmaktadır. Anlamsal bellekte bilgiler, önerme, şema ve imgeler şeklinde saklanmaktadır (B.Özer, 2001, s.164-165).

Uzun süreli bellekte bir zaman-mekân olayı olarak depolanan anılar, kısa süreli belleğe geri getirildiğinde yeni edinilen bilgiyle birleşerek anlamlı bir yapı kazanmaktadır. Bu anlamlı yapı anlamlı bellek olarak depolama görevini yerine getirir (Gagné & Glaser, 1987, s.59). Çevredeki olaylara bu bellekteki şemalar sayesinde anlam verilir. Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinde yeni bilgilerin öğrenilmesinde bu bellek önemli yer tutar (Görgen, 1997, s.11). Psikologlar, bilgi hem görsel hem de sözel olarak kodlandığında hatırlamanın çok daha kolay olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle okullarda öğrencilere bilgilerin hem sözel hem de görsel sunulması, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2005, s.279).

2.5.7.İşlemsel Bellek

Bir işin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin ve işlemlerin depolandığı bölümdür (Gagné & Woolfolk'tan aktaran Senemoğlu, 2005, s.286). Belirli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir. Yüzme, otomobil kullanma, problem çözme vb. işlem sırası izlenerek gerçekleşen işler için gerekli eylem ve kurallar burada saklanmaktadır (Erden & Akman, 1996, s.153).

2.6.Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçler, bir bilgi deposundan diğerine bilgi akışını sağlayan "zihinsel eylemlerdir". Her bir bilgi deposu arasındaki bilgi akışını düzenleyen bilişsel süreçler ve işlevleri birbirinden farklıdır (Öztürk & Kısaç, 2004, s.269). Bunlar dikkat, algılama, tekrar, kodlama ve geri getirmedir.

2.6.1.Dikkat

Bilişsel süreç duyusal kayıtla başlamakta ve dikkatle devam etmektedir. Duyusal bellekte bilgi, duyu organlarının aldığı şekilde yani görsel bir bilgi görsel şekilde, işitsel bir bilgi işitsel şekilde bir süre için depolanmaktadır. Bu süreçte birey bilginin farkına varmaz, bilgi anlaşılmaz ve yorumlanamaz. Anlamlı hale getirilmesi için bilginin kısa süreli belleğe aktarılması gerekmektedir. Bu aktarma işlevini sağlayan mekanizma *dikkattir* (Öztürk & Kısaç, 2004, s.259). Dikkat, gerekli ama yeterli değildir. Öğrenci derse katılmıyorsa bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçişi söz konusu değildir (Selçuk, 2008, s.185).

2.6.2.Algılama

Algılama, anlam vermektir. Bireyin duyusal bellekten gelen uyarıcıları fark ettikten sonra bu uyarıcıları tanımlamaya ihtiyaç duyar işte bu aşamaya algılama denilmektedir (Eggen & Kauchak'tan aktaran Öztürk & Kısaç, 2004, s.270). Duyusal organlar aracılığıyla alınan uyaranların tanımlanması süreci veya duyusal sinyalleri anlamlı deneyimlere dönüştürme süreci olarak tanımlanabilir. Her bireyin alınan sinyalleri organize etme şekli farklı olduğu için, sinyal algıları da farklıdır. Birey, duyusal belleğe gelen çevresel uyarılar arasında algılayabildiği bilgileri iletebilir (Çeliköz, Erişen & Şahin, 2016, s.41).

2.6.3.Tekrar

Bilgiyi kısa süreli bellekte tutmanın yolu *tekrardır***.** Burada anlamlandırılan bilgiler uzun süreli belleğe gönderilir. Bilgileri belirli aralıklarla hatırlamaya çalışmak, bilgileri kısa süreli belleğe getirmekte ve uzun süreli bellekte saklanma ihtimalini yükseltmektedir (Slavin, 2013).

2.6.4.Kodlama

Öğrenilen bilgileri hafızaya kaydetme sırasında kullanılan sürece *kodlama* denilmektedir (Selçuk, 2008, s.191). Kodlama, kısa süreli bellekteki bilgilerin, uzun süreli bellekte var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir (Senemoğlu, 2005, s.297). Öğrenme stratejileri her aşamasında kodlamaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, bireyler önce ilişkili bilgileri edinirler ve bu bilgileri duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarırlar (Schunk, 2009, s.219).

2.6.5.Geri Getirme

Hafızada depolanmış bilgiye ulaşıp onu hatırlamaktır (Selçuk, 2008, s.191). Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilmesi *geri getirme* veya *hatırlama* olarak adlandırılır. Bilgiyi geri getirmek için, bilgi ilk öğrenildiğinde çok iyi bir kodlama sistemi kullanılarak depo edilmesi gereklidir (Öztürk & Kısaç, 2004, s.274).

Bilgiyi işleme kuramcıları öğrenme-öğretme sürecinde bilgilerin işlenmesini kolaylaştıracak stratejiler geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu kuramcılara göre kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe transferinde insanlar çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar bu stratejileri kullanan öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir (Fidan & Erden, 1998, s.163).

2.7.Öğrenme Stratejileri

2.7.1.Öğrenme Stratejileri Tanımları

Strateji bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2009, s.67). Stratejiler, psikolojide kodlama ve geri çağırma olarak tanımlanmaktadır. Bir strateji, beyinde var olan bilgiler ile çevreden elde edilen bilgilerin birleştirilmesinin veya düzenlenmesinin bir yoludur (Ashman & Conway'den aktaran Duman, 2012, s.277). Stratejiler belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılmasında çeşitli yaklaşımları belirler. Stratejiler doğrudan, dolaylı, etkileşimli, deneysel ve bağımsız çalışma olarak sınıflandırılabilir (Taşpınar & Atıcı, 2002).

Öğrenme stratejileri, çalışma becerileri geleneğinden ortaya çıkmıştır fakat bu gelenekten önemli ölçüde farklıdır (Fellenz & Conti, 1989, s.8). Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi

kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Gagné & Driscoll, 1988, s.134). Bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan teknikler, daha geniş anlamıyla öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşüncelerdir (Selçuk, 2008, s.204).

Weinstein ve Mayer (1986) tarafından geliştirilen taksonomi, öğrenme stratejilerini bir bilişsel bakış açısı ile özetlemiştir. Bu bilişsel yaklaşım öğrencilerin bilgiyi edinme, seçme, oluşturma ve birleştirmede kendilerine yardımcı olan belirli stratejileri ve yöntemleri belirlediğinden bahsetmektedir (Weinstein & Mayer, 1986).

Arends (1997) öğrenme stratejilerini belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilerle birlikte öğrencinin öğrenmesini etkileyen ve öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri olarak belirtmiştir (s.243).

Biliş stratejileri, öğrencilerin kodlama süresince tekrarlama ya da dikkat davranışlarını içeren bilişsel süreçleri göstermektedir. Bilişötesi stratejiler, öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ve bu süreçleri izleyerek ve değiştirerek kontrol etme yeteneklerini, ifade etmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Riding ve Rayner (1998)'e göre öğrenme stratejileri, bir öğrenme durumunda uygulanan bilişsel becerilerin bileşkesidir.

Öğrenme stratejileri, öğrenme esnasında, öğrenci tarafından uygulanan öğrenmeyi artırma faaliyetleridir (Mayer, 1987, s.65). İyi öğretim, öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendilerini motive etmede neler yapacaklarını öğretmeyi içermektedir (Weinstein & Mayer, 1983, s.3). Tay (2002) öğrenme stratejilerini "öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri, zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması" (s.16) şeklinde belirtmiştir.

Öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmedetakip ettiği bir yolu vardır. Öğrencinin kullandığı strateji gelen bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilerek belleğe işlenmesi sürecini kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri olarak adlandırılan bu teknikler, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilediği düşünülen davranışlar ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986, s.315).

Öğrenme stratejileri, bir bireyin bir öğrenme görevini yerine getirmek için kullanmayı seçtiği teknikler veya becerilerdir. Bu stratejiler bireysel ve amaçlı öğrenme ile değişir. (Fellenz & Conti, 1989, s.7). Öğrenme stratejileri, öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmek için tasarlanmıştır (Jonassen, 1985).

Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme sırasında zaman harcadığı düşünce ve davranışlardır (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, eğitim alanında uzun zamandır önemli bir konu olmuştur. Öğretim uygulamaları, öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerini değerlendirmeli ve uygun hale getirmelidir. Bununla birlikte, eğitiminde gerçek anlamda uyarlanabilir eğitim biçimlerini tasarlamak ve uygulamak kolay bir iş değildir, çünkü öğrenme stratejileri bir öğrenciden diğerine önemli ölçüde değişebilmektedir (Şimşek & Balaban, 2010, s.36). Weinstein (1987) ayrıca öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin kişisel özellikleriyle etkileşime girdiğini ve tüm öğrenme durumlarında başarı yaratan ideal bir strateji olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler ihtiyaçlarını karşılayacak uygun stratejiler kullanmak ve beceriler geliştirmek için eğitilmelidirler.

İyi öğrenen öğrenciler, başarısız öğrencilerden daha fazla sayıda stratejiyi daha etkili olarak kullanmaktadır. Ayrıca belirli bir görevi yerine getirmek için en uygun stratejiyi seçen öğrencilerin stratejik öğrenenler olduğu tespit edilmiştir. Stratejik öğrenme, gelişimsel ve öğretici faktörlere gömülüdür ve öğrencinin motivasyonuna güçlü bağları bulunmaktadır (Blix, 2013, s.98).

B.Özer, (2002) öğrenme stratejilerini, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra;

“Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirme,

Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırma,

Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırma,

Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım etme,

Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlama”gibi başka işlevlerini de yerine getirdiğini belirtmiştir (s.19).”

Öğrencinin öğrenme yeterliliğinin, kullanılan öğrenme stratejilerini doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çevresel faktörlerin öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenme

sürecinde kullanılan stratejiler üzerinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (Nambiar, 2009). Mayer (1987) öğrenme stratejilerinin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisini dikkate alarak yaptığı sınıflandırmada gelişim aşamalarını üç döneme ayırmıştır.

"Erken Dönem; öğrenme stratejileri kazanımış değildir ve öğrenen tarafından kullanılamaz. Bu dönem okul öncesi dönem olarak düşünülebilir.

Geçiş Dönemi; öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır fakat öğrenmeyi artırmak için kendiliğinden kulanılamaz. Öğrenciler bu dönemde öğretmen yardımıyla stratejileri kullanabilirler. İköğretim I kademesindeki yılları içerir.

Son Dönem; öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve öğrenciler yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanabilirler. Bu düzey stratejiye bağlı olmak üzere ilköğretim II kademe ve lise yıllarını kapsar."

Öğrenme stratejileri birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde ele alınıp sınıflandırılmıştır.

Alan yazında yer alan bazı öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğrenme Stratejilerini Geliştiren Bilim İnsanları ile Sınıflandırma Biçimleri

Geliştirenler	Sınıflandırma biçimi
O'Malley, Chamot, Stewner, Küpper ve Russo (1985)	Bilişsel farkındalık stratejileri Bilişsel stratejiler Sosyo-duyuşsal stratejiler
Jones (1986)	Oluşturucu stratejiler Yapılandırıcı stratejiler
Nisbet ve Schucksmith (1986)	Merkezi stratejiler Makro stratejiler Mikro stratejiler
Gagnéve Driscoll (1988)	Dikkat stratejileri Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri Kodlamayı arttırma stratejileri Geri getirmeyi arttırma stratejileri İzleme-yönetme stratejileri
Weinstein ve Mayer (1983,1986)	Temel ve karmaşık yineleme stratejileri Temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri Temel ve karmaşık örgütleme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Duyuşsal stratejiler
Oxford (1990)	Doğrudan stratejiler Dolaylı stratejiler
Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine MSLQ (1991)	Bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejileri Kaynak yönetimi stratejileri
Senemoğlu (2005)	Dikkat stratejileri Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler Geri getirmeyi (hatırlama) artırıcı stratejiler Güdüleme stratejileri Yürütücü biliş stratejileri

Kaynak:"(O'Malley, Chamot, Stewner, Küpper & Russo'den aktaran Duman, 2012; Nisbet & Schucksmith'ten aktaran Vural, 2012; Gagné & Driscoll 1988, Weinstein & Mayer, 1983, 1986; Jones, 1986; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachine, 1991; Oxford, 1990; Senemoğlu,2 005)"

O'Malley, Chamot, Stewner, Küpper ve Russo (1985), bilişsel farkındalık stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere üçe ayırmıştır.

Bilişsel farkındalık stratejileri: İleri organizasyon, doğrusal dikkat, seçici dikkat, öğrenme görevini planlama, kendini izleme, kendini değerlendirme.

Bilişsel stratejiler: Tekrar, gruplama, not alma, çıkarımda bulunma, özetleme, imaj oluşturma, anlamlandırma, anahtar kavram, ayrıntılama, yorumlama.

Sosyo-duyuşsal stratejiler: İşbirlikli çalışma, çıkarımda bulunmak için soru sorma, zihinsel kontrol sürecini kullanma (Akt. Duman, 2012, s.280).

Nisbet ve Shucksmith (1986), öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu üç gurubun oluşturulmasında stratejilerin genel ve öğretilebilir olmaları temelinden hareket edilmiştir.

Merkezi stratejiler: Tutum ve öğrenme güdüsüyle yakından ilişkili olup öğrenenin öğrenmeye olan yaklaşımı ve stiliyle ilgili stratejileri kapsar ve "planlılık" temel gösterge olarak kabul edilir.

Makro stratejiler: Biliş bilgisiyle yakından ilişkili olan yürütücü stratejilerdir.

Mikro stratejiler: Kolay öğretilebilir ve öğrenenin genel özelliklerinden çok öğrenme içeriği ile sorun durumunu çözmeye yönelik uyguladığı stratejileri içerir (Akt. Vural, 2012, s.27).

Gagné ve Driscoll (1988) öğrenme stratejilerini şu şekilde belirtmişlerdir (Vural, 2012, s.27; Yüksel, 2011, s.153):

Dikkat stratejileri: Öğrencinin zihinsel süreçlerini karşılaştığı yeni bilgiler üzerinde yoğunlaştırdığı stratejilerdir.

Kısa süreli depolamayı artırma stratejileri: Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artıran stratejilerdir. Bunun yanında ana hatları çıkarma, anahtar sözcükler kullanma ve ana fikre odaklanma bu kapsamda kullanılabilecek diğer stratejilerdir.

Kodlamayı artırma stratejileri: Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için kullanılan stratejilerdir. Önceden bilinenler yardımıyla benzetimler oluşturma, bulguları resimleştirme, sözel veya görsel ilişkiler kurma, soru oluşturma ve özetleme gibi stratejiler bu grupta belirtilebilecek stratejilerdendir.

Geri getirmeyi artırma stratejileri: Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi için kullanılan stratejilerdir. Kodlama sürecine yardımcı olan benzetimler oluşturma, hatırlatıcı uyaranlar kullanma ve soru oluşturma gibi stratejiler yanında not alma stratejisi de bu kapsamda yer alan stratejilerdendir.

İzleme stratejileri: Öğrencinin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendisini değerlendirmesini sağlayan stratejilerdir. Öğrenenin okuduğu, gördüğü ya da duyduğu öğrenme içeriğini anlayıp anlamadığını kontrol etmeye yarayan stratejilerdir. Öğrenme süreci tamamlandığında öğrenenler çeşitli yollar anlama süreçlerine yönelik olarak dönüt alabilirler.

Oxford'a (1990) göre, öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır:

*Doğrudan Öğrenme Stratejileri; Bellek stratejileri: Z*ihinsel bağlantı oluşturma, görüntü ve ses uygulamak, yeniden incelemek, hareket etmek,

Bilişsel stratejiler: Alıştırma yapmak, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantıklı düşünme, girdi ve çıktı için yapı oluşturma,

Telafi stratejileri: Akıllıca tahmin etmek, konuşma ve yazmadaki sınırlamaların üstesinden gelmek

Dolaylı Öğrenme Stratejileri; Bilişötesi stratejiler: Öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak, öğrenmeyi değerlendirmek,

Duyuşsal stratejiler: Kaygıyı azaltmak, kendini cesaretlendirmek, duygusal sıcaklığı almak,

Sosyal stratejiler: Soru sormak, başkalarıyla işbirliği yapmak, empati kurmak (Virkkula & Nissilä, 2017).

Pintrich vd. (1991) öğrenme stratejilerini bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri olmak üzere 2 grupta toplamışlardır.

Bilişsel ve bilişötesi öğrenme stratejileri; yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, bilişötesi öz-düzenleme olmak üzere beş alt gruptan oluşmaktadır.

Yineleme stratejileri; öğrencilerin önemli gördükleri bilgileri belirleyerek seçmelerini ve zihinsel tekrar yoluyla kalıcı duruma getirilmelerini sağlayan stratejilerdir (Güven, 2004).

Anlamlandırma stratejileri; bireyin öğrenmesi gereken yeni bilgiyi belleğinde mevcut olan bilgilerle ilişkilendirerek anlamlı hale getirmesine yardımcı olan stratejilerdir (Vural, 2016, s.567).

Örgütleme stratejileri; bireyin yeni edindiği bilgileri yeniden düzenleyip yapılandırarak kalıcılığı artırmaya yönelik kullandığı stratejileridir (Weinstein & Mayer, 1986).

Eleştirel düşünme stratejileri; eleştirel düşünme, belirli durumlarla ilgili değerlendirme yapmak, karar vermek ve problem çözmek için edinilen bilgilerin yeni durumlarda kullanılmasına dayanmaktadır (Pintrich vd. 1991). Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ile kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal düşüncelerin açıklandığı amaca yönelik, kendi kendini düzenleyen yargıdır (Facione & Gittens'ten aktaran Virkkula & Nissilä, 2017).

Bilişötesi öz-düzenleme stratejileri; öğrencinin planlama, izleme ve öz-düzenleme gibi kendi performansını izleyebilmesini sağlar (McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986; Pintrich vd. 1991).

Kaynak yönetimi stratejileri; zaman ve çalışma ortamı, emek düzenlemesi, akranla öğrenme, yardım alma şeklindedir. Kaynak yönetimi stratejileri, öğrenciye öğrenme ortamını ve mevcut kaynakları yönetmede yardımcı olmaktadır (McKeachie vd., 1986).

Zaman ve çalışma ortamı; bilişsel öz-düzenlemenin yanında öğrencilerin çalışma zamanını yönetmesini ve çalışma ortamlarını düzenleyebilmesi gerekir. Çalışma zamanınısüre olarak belirleme değil, etkili kullanmayı içermektedir (Pintrich, vd., 1991).

Emek düzenlemesi; kendini düzenlemedir. Öğrencinin dikkatinin dağıldığı ve ilgisinin olmadığı konularla karşılaştığında dikkatini ve çalışmasını kontrol etmede kullandığı becerileri içerir (Pintrich, vd., 1991).

Akranla öğrenme; akran işbirliğinin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Öğrenenin akranlarıyla girdiği iletişim ders içeriğini anlamasını kolaylaştırmasına katkıda bulunduğu görülmüştür (Pintrich, vd., 1991).

Yardım alma; öğrenciler başkalarından yardım alarak da öğrenebilirler. Bu yardımları akranlarından ya da öğretmenlerinden alırlar. İyi bir öğrenci neyi bilmediğini ya da ne zaman yardıma ihtiyacı olduğunu bilir (Pintrich, vd., 1991).

Weinstein ve Mayer (1983, 1986) öğrenme stratejini 8 kategoride incelemiştir.

Temel öğrenme durumları için yineleme stratejileri: Düzenlenmiş bir listedeki maddelerin isimlerini tekrar etme gibi aktivitelerdir.

Karmaşık öğrenme durumları için yineleme stratejileri: Bu kategorideki stratejiler, bir derste sunulan materyallerin kopyalanmasını ve altını çizmeyi içerir. Genel olarak, kelime kelimesine tekrarlamayı içerirler (Weinstein, 1986, s.4).

Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri: Zihinsel bir imge oluşturma ve kelimelerin eşleştirildiği bir listede her kelime çiftine yönelik cümle kurma gibi aktiviteleri içermektedir.

Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri: Yorumlama, özetleme veya yeni bilginin var olan bilgiyle ilişkisini tanımlama gibi etkinliklerdir.

Temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri: Düz yazı şeklindeki bir parçada veya bir listede öğrenilecek olan maddeleri gruplama ve düzenleme şeklindeki eylemlerdir.

Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri: Bir paragrafın taslağını çıkarma veya bir hiyerarşi oluşturma gibi aktiviteleri içermektedir.

Kavramayı izleme stratejileri: Kavramadaki bozuklukları kontrol etme şeklindeki eylemlerdir.

Duyuşsal ve güdüsel stratejiler: Deneme sınavı kaygısını yenmek için dikkatli ve rahat olma gibi aktiviteleri içermektedir.

Senemoğlu (2005) öğrenme stratejini 5 kategoride incelemiştir.

Dikkat stratejileri; öğretim etkinliklerinin birincisi öğrencinin dikkatini öğrenilen materyale çekmektir. Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenci de çeşitli dikkat çekme stratejileri kullanır. Bunlardan bir tanesi metin içerisinde önemli görülen kelimelerin ya da cümlelerin altını çizmedir.

Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler; kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarını ve bilginin kalış süresini artırmak için kullanılan gruplama ve zihinsel tekrar stratejileridir.

Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler; bu stratejiler, ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama gibi öğretim etkinliklerinde özellikle kullanılmalıdır.

Geri getirmeyi (hatırlama) artırıcı stratejiler; kodlamaya yardım eden stratejiler, hatırlamaya ya da geri getirmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma vb. bilginin geri getirilmesine yardım eden stratejilerdir.

Güdüleme stratejileri; öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için, öğrenci kendi içinde dikkat, uygunluk, güven ve doyum koşullarını karşılaması gerekir.

Yürütücü biliş stratejileri; yürütücü biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini düzenlemesidir.

2.8.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Stratejiler

Alan yazında en yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejileri sınıflaması Weinstein ve Mayer (1983, 1986) tarafından yapılmıştır. Sekiz ana başlık altında ele alınan bu sınıflamaya göre öğrenme stratejilerinin Türkçe alan yazında bilişsel stratejilerin temel ve karmaşık olarak ayrımlandırılan yapısının birleştirilerek öğrenme stratejilerinin beşli bir yapıya dönüştürüldüğü belirtilmektedir (Güven, 2004).

Weinstein ve Mayer (1983, 1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırması bazı araştırmacılar tarafından da birleştirilerek kullanılmıştır (B.Özer, 1998; Demirel, 1993; Güven, 2004; Kılınçer, 2013).

Bu çalışmada Gagné ve Driscoll'un (1988) öğrenme stratejileri sınıflandırmasından *"Dikkat stratejileri"* ile Weinstein ve Mayer (1983, 1986) öğrenme strateji sınıflandırmasından; *Tekrar (Yineleme) Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütleme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler* kullanılmıştır.

2.8.1. Dikkat Stratejileri

Öğrencinin öğrenilecek bilgi üzerinde zihinsel faaliyetlerini odaklaştırdığı stratejidir (Yüksel, 2011, s.154). Dikkati yöneltmede kullanılan stratejilerden biri, metinde yazıların altını çizmedir. Anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygınlıkla kullanılmaktadır (Subaşı, 2000).

"Dikkat stratejisinin etkili bir şekilde kullanılmadığı durumda, dış dünyadan alınan uyarıcıların sadece bir kısmı (dikkatin sağlandığı uyarıcılar) işleme ünitesine alınabilecek, önemli bir kısmı işlenmeden atılacaktır. Bu çerçevede düşünüldüğünde öğrenmenin gerçekleştirilmesinde dikkati sağlama can alıcı bir öneme sahiptir" (B.Öztürk, 1999).

2.8.2. Tekrar (Yineleme) Stratejileri

Bir metnin sesli olarak tekrarlanması, kopyalanması, metinle ilgili notlar alınması, metinde önemli görülen yerlerin altının çizilmesi şeklinde olmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986, s. 318). Bu stratejinin bilişsel olarak iki önemli hedefi vardır. Bunlar seçmek yani metnin önemli görülen yerlerine dikkat etmeleri için öğrencilere yardımcı olmak ve edinmek yani ileride kullanmaları için bilgilerin işleyen belleğe transfer edildiğinden emin olmaktır (Weinstein & Mayer, 1983, s.3). Bu strateji öğrencilerin tekrarlamayı kullanarak materyali hatırlamaları için kullanılmaktadır (Olgren, 1998). Tekrarlama, öğrencinin öğrenme sırasındakavramları ezbere söylemesini veya isimlendirmesini ifade eder. Amaç kısa süreli belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve kazanılmasıdır (Demirel, 1993, s.55).

Kısa süreli belleğin süre ve depolama açısından sınırlılığı, tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar stratejileri bir listeyi yinelemek ya da bir metini aynen tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardım eder. Ayrıca tekrar stratejileri ezberleme için de kullanılır (Subaşı, 2000).

Tekrar stratejisini başlıca taktikleri şunlardır (Selçuk, 2008, s.205):

- "Bir metnin tekrar tekrar sesli ya da sessiz okunması
- Metnin okunduktan sonra anlatılması
- Metindeki bilgilerin bir kâğıda not alınması
- Okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümlelerin tekrar edilmesi
- Metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi
- Önemli yerlerin altının çizilmesi"

Tekrar öğrenme stratejisi içindeki bir başka önemli taktik ise altını çizmedir. Altını çizme öğrencinin önemli noktaları seçmesine ve onları tekrar etmesine imkân sağlamaktadır (B.Öztürk, 1995, s.33-34). Çok fazla kelimenin altı çizilirse, bu teknik özelliği yitirir çünkü önemli bilgilerle birlikte önemsiz bilgiler de vurgulanmış olmaktadır (Schunk, 2009, s.220).

Depolama mekanizması olarak altını çizme, yalnızca altı çizilen metin bölümleri tekrarlanırsa işe yarar. Tekrar işlemi, dikkati anlamaya odaklayabilir ya da daha fazla araştırma ve seçme için bir süreç başlatabilir. Altını çizme doğası gereği, genellikle bir depolama mekanizması içerir. Fakat eğer altı çizilen bölümler tekrarlanmazsa depolama

mekanizması öğrencinin kavrama ve hatırlamasını etkileyemez (Arslan & Senemoğlu, 1998, s.23).

Basit tekrar ve *anlamlandırıcı tekrar* olmak üzere iki tür tekrar stratejisi olduğu bulunmaktadır. Basit tekrar, bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre tutulmasını sağlarken; anlamlandırıcı tekrar, gruplama, bilginin değişik şekillerde kodlanması gibi işlemlerle yeni bilginin içsel bağlantılar kurmasını kolaylaştırarak bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olmaktadır (Hamachek, 1990).

Öğrenciler bu stratejiyi yararsız ve ezbere dayalı kullanmaktadırlar. Anlamlı tekrardan çok kavram ezberleme, konu listeleme ve olguları hafızada tutma gibi zihinsel davranışlar ortaya çıkmaktadır (Sünbül, 1998, s.30). Rickards ve August çalışmasında metnin altını çizerek okuyan öğrencilerin, metnin altını çizmeyerek okuyan öğrencilere göre daha rahat hatırladıklarını bulmuştur (Weinstein & Mayer, 1983, s.3).

2.8.3.Anlamlandırma Stratejileri

Yorumlama, özetleme, ya da yeni bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilmesidir (Weinstein & Mayer, 1983, s.4). Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihnine yerleştirmesinden öte belleğinde var olan önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlam katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumudur (Sünbül, 1998, s.31).

Bu strateji bilginin mevcut haliyle aynen hafızaya yerleştirilmesi yerine anlamlı bir bütün haline getirilerek kazanılmasıdır (B.Öztürk, 1995).Öğrenciler yeni bilgileri yalnızca önceki bilgileriyle değil, aynı zamanda hafızalarında sakladıkları oların görüş tecrübeleriyle de bağlantı kurarlar (Lewalter, 2003, s.179). Öğrenciler öğrendikleri bilgileri gerektiğinde hatırlamalarının en önemli yolu onların öğrendikleri her bilgiyi önceden öğrendikleri bilgilerle anlamlı olarak ilişkilendirilmesiyle sağlamalarıdır (Dembo, 2000).

Özel taktikleri, yorumlama, özetleme, analojiler oluşturma, üretken not alma ve soru yanıtlamayı içerir (McKeachie vd., 1986; Weinstein & Mayer, 1986).

Anlamlandırma stratejisinin başlıca taktikleri şunlardır (B.Öztürk, 1995, s.36):

- "Materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme
- Materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma

- Özetler çıkartma
- Metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma
- Sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme
- Mevcut bilgiyi harekete geçirme
- Geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma”

Bernt ve Bugbee (1990), anlamlandırma stratejilerinin farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin % 50-75'inin kullandığını belirtmişlerdir.

2.8.4. Örgütleme Stratejisi

Bir metni özetlemek ya da hiyerarşi oluşturmaktır. Örgütleme stratejisi tarafından iki bilişsel sunulmaktadır. Bunlar işleyen belleğe transfer etmek için bilgileri seçmek ve işleyen bellekte yer alan bilgiler arasında ilişkili yapılar oluşturmaktır (Weinstein & Mayer, 1983, s.4). Örgütleme stratejisinde bilgi kavramsal basamaklar dizisi haline getirilerek bir takım alt kavramlara onlar da daha alt kavramlara ayrılarak birbirlerini hatırlatmaları sağlanır (Bacanlı, 2002, s.188).

Örgütleme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Ayrıca önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütleme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı hale getirecektir. Yeniden düzenlemede not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma gibi teknikler kullanılır (Subaşı, 2000).

Örgütleme stratejisi karışık materyallerde işe yaramaktadır. En önemli tekniklerinden birisi taslak oluşturmaktır. Taslak oluşturma, bireylerin metinle ilgili başlıkları başka bir yerde oluşturması ve metnin içine yerleştirilmiş başlıklar, kelimeler kullanmaktır (Schunk, 2009, s. 224).

Örgütleme stratejileri, öğrenilmeye çalışılan bilgilerin kendi aralarında içsel bağlantılarla ilişkilendirilmesini ve yeniden yapılandırılmasını sağlar. Bu stratejinin etkili biçimde kullanımı genellikle öğrencilerin bu konuda özel yetiştirilmelerini gerektirir (Güven, 2004, s. 59).

2.8.5.Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri literatürde biliş ötesi (Açıkgöz, 2009, s.69, Deniz, 2015), yürütücü biliş (Sönmez, 2017, s.283), kavramayı izleme (Demirel, 1993, s.58), üstbilişsel (T.Yokuş, 2010) kavramlarıyla aynı anlamda kullanılmaktadır.

Anlamayı izleme stratejisi, bireyin kendi anlamasındaki hatalarını tespit etmesidir. Bu kategorideki ortak hedefler, sınıfta sunulan materyalin anlaşıldığını kontrol etmek ve bir kişinin bir ders kitabını okurken bir bölümün başında yönlendirmek için yer alan soruları kullanmak için kendi kendini sorgulamasını içermektedir. Anlamayı izleme stratejilerinde öğrenci, bir ünite veya etkinlik için öğrenme hedeflerini belirler, bu hedeflerin hangi derecelerde karşılandığını değerlendirir ve gerekirse, hedefleri karşılamak için kullanılan stratejileri değiştirir (Weinstein & Mayer, 1983, s.4).

Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlarına ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanacağı stratejileri belirlemesini içerir (Weinstein, 1988, s.294).

Kavramayı izleme stratejilerinin temelindeki biliş bilgisi (metacognition) kavramı, hem öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi, hem de bu süreçleri kontrol yeteneğini ifade etmektedir. Araştırmalar kavramada başarısız olan öğrencilerin anlamayı izlemek için gerekli stratejilerin kullanımında da yetersiz olduklarını göstermektedir (Demirel, 1993, s.58).

Yürütücü biliş, bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi yani nasıl öğrendiğini bilmesidir (Sönmez, 2017, s.283).

2.8.6.Duyuşsal Stratejiler

Öğrenmenin psikolojik boyutu öğretilen konular veya kullanılan yöntemlerin seçimi kadar önemlidir. Bireyin psikolojik durumu, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğrenme gibi büyük bir bölümü düşünsel düzeyde gerçekleşen bir faaliyet için psikolojik durum çok önemlidir (Yıldırım, 2003, s.146).

Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler denir (Senemoğlu, 2005, s.572). İnsanlar kendi yeterlilikleri hakkındaki genel inançlarına sahiptirler (B.Öztürk, 1995). Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle

karşılaşırlar. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000).

Sınav kaygısının üstesinden gelmek için farkında olmak ve rahatlamaktır. Bu kategorideki ortak hedefler arasında, sessiz bir yerde çalışarak dışarıdan gelebilecek dikkat dağınıklıklarının azaltılması veya dikkatin testten uzaklaşıp başarısızlık korkusuna kapılmamak için olumlu düşüncelerin kullanılmasını içermektedir (Weinstein & Mayer, 1983, s.4). Duyuşsal stratejilerine, performanstaki kaygıyı azaltmak için kendi kendine olumlu düşünceler söylemek, çalışmak için sessiz bir ortam bulmak, çalışma planı hazırlamak ve hedefler koymak gibi örnekler verilebilir (Weinstein, 1987, s.593). Tüm bu stratejiler dikkatteki istenmeyen kesintileri en aza indirerek güdüsel koşulları artırmayı sağlamaktadır (Sönmez, 2017, s.283).

2.9.Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri

2.9.1.Dikkat Stratejilerinin Kullanımı

Bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçişindeki en önemli kontrol süreci dikkattir (B.Öztürk, 1999). Dikkat bilişsel güç ya da düşüncenin belli bir süre için bir konu ya da uyaran üzerine toplanması, yoğunlaşması şeklinde açıklanabilir (Demirova, 2008, s.47).

Dikkat, müzik ve çalgı eğitiminde önemli bir önkoşuldur (Demirova, 2008, s.47). Öğrenciler, eser çalarken nota yanlışlarının, olması durumunda, bu kısımlar kalemle işaretlenmeli bazı geçitlerin kolay çalınmasını sağlayacak parmak sıraları da yine yazılmalıdır (Fenmen, 1991, s.28).

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı dikkat stratejileri; eser ya da etütte yer alan süslemeleri, eser ya da etütte geçen gürlük terimlerini, etüt ya da eserde geçen hız terimlerini işaretleme, eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizme, eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları ve eser ya da etütte kullanılacak yay tekniğine ilişkin açıklamaları işaretleme, eser ya da etüdün ölçü sayısını daire içine alma, eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları, eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretleme, eser ya da etütte zorlandığım yerlerde parmak numaraları işaretlerim veya yazma, Etüt ya da eserin aldığı

ses değiştirici işaretleri daire içine alma, zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretleme, etüt ya da eserin tonunu üzerinde belirtme şeklindedir.

2.9.2.Tekrar (Yineleme) Stratejilerinin Kullanımı

Tekrar stratejileri, metindeki ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metinden konu cümlelerini tanımlama, okuma sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir (Sünbül, 1998, s.29).

Tekrar bir bilgi biriminin şeklini değiştirmeksizin sesli ve ya sessiz olarak defalarca söylenmesidir. Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artırır (Öztürk & Kısaç, 2004, s.271).

Öğrencilerin bilgiyi hatırlamaları için sınırlı kapasiteleri vardır. Sürekli hatırlama öğrencinin yeni bilgiyi ne kadar iyi anlayıp depoladığına bağlıdır. Hafızayı geliştirmek için izlenen stratejilerden biri de *tekrarlama stratejisidir*. Kendi kendine okunulan ya da duyulan şeyi tekrarlama ile ilgilidir. (Borich &Tombari'den aktaran Ertem, 2003, s.20).

Tekrarın etkili olmasında seçme ve kazanma faktörleri önemlidir. Öğrencinin öğrendiği bilginin önemli noktalarını tespit etmesi ve bu bilgilere kendinden anlamlar katması bu stratejinin etkili olmasını sağlamaktadır (Sünbül, 1998, s.30).

Çalgı eğitiminde, çalışılan etüt ya da eserde geçen teknik ve müzikal unsurların doğru şekilde çalınmasına yönelik yapılan tekrar çalışmaları istenilen bilgi ve becerinin kazanılmasında önemlidir.

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı tekrarlama stratejileri; "çalışılan etüt ya da eseri yavaş bir tempoda çalma, aynı etüt ya da eseri farklı yay teknikleri ve yay şekillerine göre çalma, etüt ya da eserdeki zorlanılan bölüm ya da pasajlara odaklanarak tekrar etme, yeni öğrenilen bilgileri zihinde tekrarlama, etüt ya da eserin pozisyon geçişlerinin yer aldığı bölümlerin parmak numaralarını ezberleme, ritm kalıplarını değiştirerek çalma, çalışılan etüt ya da eseri doğru teknik ve entonasyonla çalana kadar tekrar etme, çalışmaya başlamadan önce çalışılacak eserin tonunda gam çalışmaları yapma, ritmik yapının ve yay şekillerinin karmaşık olduğu bölümleri hatasız çalana kadar tekrar etme, etüt ya da eserin çalınması gereken gerçek hız ve müzikal dinamiklerine uygun oluncaya kadar tekrar etme" şeklindedir.

2.9.3.Anlamlandırma Stratejisinin Kullanımı

Anlamlandırma stratejisi, öğrenilmesi gereken bilginin açıklanması ve özetlenmesi işlemlerinin yanı sıra yeni bilginin bellekteki eski bilgi şemalarıyla bütünleşmesini sağlayan benzerlik kurma, öznel yorumlarla not çıkarma ve soru-cevap türetme gibi işlemleri de kapsamaktadır (Somuncuoğlu &Yıldırım, 1998).

Anlamlandırma, öğrencileri bilgileri kendi anladıkları şekilde yazmaları yönünde teşvik eder ve bu nedenle anlamayı artırmaktadır.

Öğrencilere, önceden öğrenilmiş bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar kurarak uzun süreli bellekte bilgileri depolamasında yardımcı olan stratejilerdir (Dempo, 1994, s.108). Levin (1976), çocuklar için anlamlandırma stratejisinden yararlanma yeteneğinin 6 ile 12 yaş arasında hızlı bir gelişim geçirdiğini bulmuştur (Akt.Willoughby, Porter, Belsito & Yearsley, 1999).

Anlamlandırma, depolanan bilginin tekrar oranını artırabilir. Depolanan bilgi üzerinde örgütsel bir şema düzenleyebilir, kodlanan ve geri getirilen yapı üzerinde birbiriyle örtüşecek ilgili öğelerin sayısını ve kodlanan bilginin farklılaşmasını artırabilir (B.Öztürk, 1995, s.35). Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımından önemli olan nokta, yeni bilginin geçmiş bilgi ile ilişkilendirilme, bağlanma, eklenme biçimidir. Yani, bilgi her zaman etkili bir şekilde ilişkilendirilmemektedir. Anlamlı kodlama, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Tay, 2004, s.4).

Anlamlandırma stratejisinin keman eğitimine uygun olduğu düşünülen basamakları özetleme, çıkarım yapma, önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma, uygulama ve not alma şeklinde belirlenmiştir (Akın, 2007, s.26).

Özetleme: öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Ders kitaplarında her konu anlatımından sonra verilecek özet, öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı olabilecektir. Dikkat edilmesi gereken nokta; özetleme yaparken konunun ana hatlarının taksonomik olarak verilmesidir (Tay, 2005, s.217).

Özetleme metinin ana çizgilerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle anlamlı bir şekilde kısaltarak yazmasıdır. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında ve uzun süreli belleğe aktarmasında önemli bir rol oynar (Senemoğlu, 2005, s.567).

Bu basamakta öğrenci verilen yeni eseri çalışırken, eserin tonunu, ölçüsünü, tartım kalıplarını, gürlük belirteçlerini (nüans), hızı ve metronom sayısı ile yay hareketlerini belirleyerek, eserde geçen teknikleri kendi ifadeleri ile açıklayıp, tekniğin bulunduğu yerleri belirleyerek eserin bir anlamda özetini oluşturur (Akın, 2007, s.27).

Çıkarım yapma: öğrencinin, parçada bulunan ağırlıklı tekniği belirlemesi, bunun yanı sıra işlenen teknikleri belirlemesi, konumları ve konum değiştirme tekniklerini saptaması ve parçada kazandırılmak istenen kritik davranışların bulunduğu yerleri belirlemesi yer almaktadır (Akın, 2007, s.27).

Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme: öğrencilerin öğrenilecek olan yeni bilgilere, mevcut bilgilerden yararlanarak anlam kazandırma ve bilgileri zihinde şemalandırarak kendi yorumuyla belleğine yerleştirmesidir (B.Öztürk, 1995, s.15).

Öğrenciler verilen yeni bir eser içerisinde bulunan önceden bildiği yay tekniklerini hatırlar, yeni teknik ile önceden bildiği teknikleri ilişkilendirir (Akın, 2007, s.28).

Benzerlikler oluşturma: bu stratejiöğrencilerden iki ya da daha fazla maddeyi birbiriyle karşılaştırmasını ve onların benzerlik gösterdiği noktaları tanımlamalarını ister (Saban, 2014, s.148).

Karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma: Karşılaştırma kullanma da anlamlandırmayı sağlayan bir başka yoldur. Karşılaştırmalar, düşünceler ya da özellikler arasında benzerlikleri ve ayrılıkları gösterir (Subaşı, 2000).

Uygulama: Öğrencinin verilen eseri önceki bilgilerini kullanarak çalmasıdır.

Not alma: öğrencilerin metnin kenarlarına not alma, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgileri yeniden organize ederek kendisi için anlamlı olacak hale getirmesidir (Senemoğlu, 2005, s.565).

Anlama, not alma yoluyla geliştirilir, çünkü öğrenenleri metnin içeriği hakkında kendi sorularını sormaya ve bilgileri notlarına kaydederken ayrıntılandırmaya teşvik etmektedir (Gagné, Weidemann, Bell & Ander, 1984). Etkili not alma, öğrencinin dikkatini metindeki diğer bilgilerin dışında ana noktalara ve belirli bilgilere çekmektedir (Najar, 1997, s.3).

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı anlamlandırma stratejileri; eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurma, eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş

olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında farklılık ilişkisi kurma, Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında farklılık ilişkisi kurma, Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında benzerlik ilişkileri kurma, eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurma, eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile farklılık ilişkisi kurma, Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurma, eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile benzerlik ilişkisi kurma şeklindedir.

2.9.4.Örgütleme Stratejisinin Kullanımı

Öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri bir araya getirerek eskiden öğrendikleri bilgiler ışığında yeniden düzenlenmesidir. Bilgilerin sınıflandırılması, grafik ve şemalarla gösterilmesi bu stratejinin taktikleridir (Selçuk, 2008, s.206).

Örgütleme stratejilerinin amacı, bir okuma metninde sunulan bilginin içindeki düşünce ya da tartışmaları saptayarak aralarındaki ilişkiyi şema, tablo, şekil gibi değişik görsel temsil kalıplarına aktarmaktır. Organizasyon stratejileri de, anlamlandırma stratejileri gibi, ezber stratejileri ile karşılaştırıldığında daha anlamlı öğrenme gerçekleştirir (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998, s.33).

Örgütleme stratejileri, öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Örgütleme stratejileri; not alma, özetleme ve uzamsal temsilciler oluşturma gibi etkinliklerle öğrencilerin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir (Tay, 2004, s.5).

Kümelendirme ya da sınıflandırma, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma, çizelgeleştirme örgütleme stratejileri arasında yer almaktadır (B.Özer, 2002, s.20).

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı örgütleme stratejileri; Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları farklılıklarına göre gruplandırarak öğrenme, etüt ya da eserde yer alan

ritmik kalıpları benzerliklerine göre gruplandırarak öğrenme, çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırma, etüt ya da eserde geçen melodik yapıları benzerliklerine göre gruplandırma, etüt ya da eserde geçen melodik yapıları farklılıklarına göre gruplandırma, çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by, üy, ay, sp, fr) gruplandırma, etüt ya da eserde geçen armonik yapıları benzerliklerine göre gruplandırma, Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları farklılıklarına göre gruplandırma, kemanda çalıştığım makamsal dizileri benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırma, etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurma, çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/ makamlarına göre gruplandırma, etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenme, etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabile vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışma şeklindedir.

2.9.5.Anlamayı İzleme Stratejisinin Kullanımı

Anlamayı izleme stratejileri düşünme, kavrama ve tüm diğer öğrenme davranışlarının etkililiğini gözlemeye yöneliktir. Anlamayı izleme stratejileri, öğrencinin kavramaya ya da dikkate ilişkin olası yetersizliklerini gözleyerek, bu yöndeki farkında olma becerisinin ve kapasitesinin geliştirilmesini ifade eder (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Öğrencinin kendi öğrenmesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir (B.Özer, 2002, s.20).

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı anlamayı izleme stratejileri; etüt ya da eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirleme, (Örneğin temiz ses çalamama, teknik, pozisyon değiştirme, tel değiştirme gibi.), yeni bir etüt ya da eseri çalmamın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini ayırt edebilme, etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgulama, etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark etme, çalıştığım etüt ya da eserde yaşadığım güçlükleri nasıl aşabilirim? Nasıl daha güzel çalabilirim? gibi sorular sorarak cevaplamaya çalışma, etüt ya da eserin müzikal gelişimime sağlayacağı kazanımları düşünme, öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenme ve o doğrultuda çalışma, yeni bir etüt ya da eseri çalışmam gerektiğinde ne kadar zaman ayıracağımı planlama, keman çalışırken yaptığım hataları o an düzeltmeye çalışma (Örneğin temiz çalmaya ilişkin farklı tonlarda sürekli gam çalışmaları yapmak gibi), etüt ya da eserde çalışmam sonucunda ne tür hatalar

yaptığımı gördüğümde neden yapamadığımı sorgulama, çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünme, çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünme, etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular sorma, çalıştığım etüt ya da eseri nasıl daha etkili çalabilirim konusunda düşünme, keman çalarken bastığım sesleri kontrol etme, çalıştığım etüdü ya da eseri olması gereken tempoya uygun çalıp çalmadığımı kontrol etme, Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler arama şeklindedir.

2.9.6.Duyuşsal Stratejilerinin Kullanımı

Duyuşsal alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi alanlardan oluşur. Bu alanlar bireyin yaşamı boyunca geçirdiği yaşantılarının ürünü olduğu için duyuşsal alanla ilgili davranışlar sadece okul sistemi içinde oluşmayabilir (Demirel, 2005, s.76).

Duyuşsal öğrenme etkinlikleri, öğrenme sırasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma, kontrol altına almayla ilgilidir. Bu etkinlikler öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilir. Bireyin kendisini motive etmesi öğrenme sonuçlarına odaklanması, olumsuz tutum ya da düşüncelerini kontrol altında tutması örneklerdendir (Sünbül, 1998, s.14).

Öğrenci kimi zaman öğrenmeleri sırasında dikkatini toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar öğrencilerin öğrenmelerinde güçlük yaşatabilir hatta öğrenmesine engel olabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir (B.Özer, 2002, s.20).

Keman eğitiminde kullanılan belli başlı duyuşsal stratejiler; Uzun süre keman çalışmaktan zevk alma, Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımama, Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmama, Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmeme, Keman çalışırken kendini mutlu hissetme şeklindedir.

2.10.Performans, Müzik Eğitiminde Performans

Performans kelimesi Türkçe'de Batı kökenli kelimeler sözlüğüne göre Fransızca "Performance" kelimesinden türetilmiştir. Yapılan iş, uygulama, icraat ve herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü anlamına gelmektedir (TDK, 2018).

Eğitimde özellikle belli alanlarda performans büyük önem taşır. Örneğin teknik eğitim ve sanat eğitimi denilince ilk akla gelen performans ağırlıklı beceriler ya da beceri ürünleridir. Performansın büyük önem taşıdığı sanat eğitimi alanlarından biri de müzik eğitimidir (Uçan, 2005, s.94).

Müzik eğitiminde performans bireyin alana özgü önceden belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaştığının ölçütüdür. Müzik eğitimi bilişsel, duyuşsal davranışların yanı sıra devinişsel (psikomotor) davranışların ağırlıkta olduğu bir eğitimdir. Bu açıdan istenilen nitelikte psikomotor davranışların ortaya konması ya da performansın sergilenmesi müzik eğitiminin en önemli hedeflerinden biridir.

Saraç ve Şeker'e (2008) göremüziksel performansın değerlendirilmesinde, doğruluk, yerindelik, hız-süreönceden belirlenen ölçüt ve standartlara uygunluk, bütünlük, güzellik ve etkileyicilik kriterleri önemlidir. Müziksel performansı ölçme, performansa ait özelliklerin bireyde var olup olmadığının gözlem sonuçlarına göre sayısal olarak belirtilmesidir. Performans ağırlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için bireye becerinin birkaç kez gösterilmesi, temel noktaların gösterilmesi, öğretmen tarafından tekrar e dilmesi, öğrencinin tekrar etmesi, becerinin tüm şekli ile uygulanmasına yardım edilmesi, öğretilen becerilerin gözlenmesi bu noktada öğretmen gerekli düzeltme ya da pekiştireçleri vermesi son olarak bireyin performans ölçütlerine göre kazandığı becerileri sergilemesidir (Saraç & Şeker, 2008).

Müziksel performansın ölçülebilir yanları değişiklik göstermekle birlikte, ortak bazı özellikler halinde belirlenebilmektedir. Bu özellikler performansın icrasında seçilip-izlenen yol-yöntem ve kullanılan teknik, doğruluk ve yerindelik, hız ve süre, önceden saptanmış belli ölçüt ve standartlara uygunluk, bütünlük, güzellik ve etkileyicilik vb. olarak belirtilebilir. Her performansta ya da onun kapsamındaki her davranışta her zaman, bu özelliklerin tümü birlikte aranmaz. Müziksel performansın altında yer alan kritik davranışların yetkinlik derecesi müzik eğitiminin türüne, düzeyine, süresine ve içeriğine göre değişir (Uçan, 2005, s.95).

Müzik eğitiminde bireyin çalma ve söyleme alanında sergilediği davranışlar müziksel performans olarak adlandırılmaktadır. Çalma ve söyleme aşamaları bireyin psikomotor becerilerini sergilediği bölümdür. Psikomotor alandaki davranışların büyük çoğunluğu performans değerlendirmeleri adı altında ölçülmekte ve değerlendirilmektedir (Yayla, 2004).

Psikomotor terimi, oldukça karmaşık davranışlar zincirinden oluşan ve psiko-motor yönü ağır basan becerileri ifade etmektedir. Piyano çalmak, voleybol oynamak, mikroskop kullanmak, yüzmek, bisiklete binmek vb. becerilerdir. Beceri ürünü deyimiyle de karmaşık bir becerinin icra edilmesi sonunda ortaya çıkan iş ifade edilmektedir. Psikomotor becerilerin aynı zamanda bilişsel bir dayanağı vardır (Turgut & Baykul, 2015, s.333).

Öğretim programlarında ulaşılmak istenen psikomotor beceriler karmaşık davranışlar zincirinden oluşur. Bir becerinin ölçülebilmesi için bu zincirin halkaları gözlenerek puanlanmalıdır. Bilişsel davranışlarda olduğu gibi psikomotor becerilerin ölçülmesinde de beceriyi oluşturan kritik davranışlar denetlenir. Psikomotor becerilerin ölçülmesinde izlenecek ana basamaklar şöyle sıralanabilir;

1. Beceriyi oluşturan davranışların analiz edilerek ölçme için gerekli olanların belirlenmesi
2. Kritik davranışların gözlenmesi ve puanlanmasını sağlayacak bir formun hazırlanması
3. Öğrencinin bireysel performansını sergileyeceği, icra edebileceği gözlem ve sınav durumunun oluşturulması
4. Öğrencinin performansını sergilerken gözlenmesi, gözlenen davranışların ölçme aracında belirlenen şekle uygun puanlanması (Turgut & Baykul, 2015, s.334).

Performans değerlendirmesi çalgı eğitimcisinin öğrencisini daha önceden belirlediği değerlendirme ölçütleri çerçevesinde ve çalgı çalma esnasında değerlendirmesidir. Bu değerlendirme içerisinde ödev verilmiş ya da etütlerden yola çıkarak kazandırılması hedeflenen davranışlar dikkate alınır (Çiftci & Kurtuldu, 2010).

Müzik eğitiminde özellikle bireysel olarak yapılan ve devinişsel davranışların ölçüldüğü sınavlarda ölçülmek istenen davranışların tespit edilmemesi, bu davranışların ağırlıklı puanlarının belirlenmemesi ölçme aracının oluşturulmaması ölçme sonuçlarının nesnellikten uzak olmasına sebep olmaktadır. Hatta sınavı uygulayanların ölçüt davranışlar konusunda farklı görüşlere sahip olmaları sınav sonuçlarını olumsuz etkilemektedir (Dalkıran, 2008).

Müzik eğitimcilerinin ve çalgı eğitimcilerinin amacı, çalacağı esere ya da parçaya yoğunlaşmış, parçada nelere dikkat etmesi gerektiğini bilen, zamanını iyi kullanan, öğrenme alanında kendini tanıyabilmiş öğrenciler yetiştirmek olmalıdır. Çalgı eğitimine bakıldığında; bu eğitimin doğası gereği ayrıntılı ve uzun çalışma saatleri gerektiren bir süreç olduğu açıktır. Keman çalışırken alıştırma esnasında gözlenmesi gereken en önemli kural maksimum sayıda ardışık ayrıntının izlenmesi ve kontrolüdür. Bununla birlikte, kullanılacak uygun stratejiler ile bu çalışma sürecinin en etkin biçimde değerlendirilebilmesi kavramı öğrenciye öğretilmelidir (Akın, 2013b).

Keman eğitimi gibi bazı derslerde hedef alınan davranışların bir kısmı, bir tek son sınavda ölçülmeye elverişli değildir. Bir işi planlama, yapma ve değerlendirme gibi davranışlar öğrencinin iş başında gözlenmesiyle daha iyi ölçülür. Keman eğitimi sürecinin sistematik bir yapıda gerçekleşmesi ile öğrencilere kazandırılan davranış değişikliklerinin ortaya konulmasının en önemli göstergelerinden birisini, eğitimi sürecinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Eğitim döneminin her döneminde geliştirilmesi gereken hedef davranışlar ile buna uygun etüt ve eser dağarcığının belirlenmesi ve bu özelliklere uygun dönemlere göre değerlendirme ölçeklerinin oluşturulması önemlidir. Değerlendirme keman eğitimcilerine öğrencileri yeterince tanıma fırsatı verdiği gibi, yol gösterici özellikler de taşır (Alpagut, 2004).

Keman eğitiminde istenilen nitelikte psikomotor becerilerin icrasına dayalı olan gerçekleştirilen müzikal performans aynı zamanda bilişsel kazanımların da bir ürünüdür. Çalınan etüt ya da eserde kullanılan yay tekniğinden, müzikal dinamikleri ortaya çıkarmada yayın alması gereken pozisyona kadar pek çok noktada etkili olduğu söylenebilir.

Müzik eğitimine baktığımızda ağırlıklı olarak devinişsel davranışlar çıksa da, eğitimin diğer boyutlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de tüm alanlar birbirinden kopuk değil, birbirleriyle iç içe geçmiş durumdadır (Dalkıran, 2008).

Hallam vd. (2012) araştırmasında zor bölümleri belirleme, küçük bölümlere ayırarak çalışma, ısınma egzersizleri yapma, hata yaptığında fark etme, hata yaptığında o bölümü daha yavaş çalma, metronom yardımıyla pratik yapma, çalma performansını kaydetme, kayıtları dinleme ve nasıl çalması gerektiğini düşünme gibi öğrenme stratejilerinin kullanıldığını belirtmiştir.

Müzisyenlerin çalgılarında ileri düzeyde bir performansa ulaşmak için uzun süreli ve etkili bir çalışma süreci geçirmeleri gerektiği alanyazında sıklıkla belirtilmiştir. Bu süreçte müzisyenlerin hedeflerine ulaşmak için uzun saatler boyunca çalışmanın yanı sıra kısa sürede etkili çalışma stratejileri kullandıkları da görülmüştür (G.Özmenteş, 2016).

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili ulusal ve uluslar arası yayınlanmış tezler ve makaleler ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

3.1.Ulusal Tezler

B.Öztürk (1995), "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları" adlı doktora tezinde öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandıkları ve bu stratejilerle ilişkili durumların neler olduğu saptamak amaçlanmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören random yoluyla seçilmiş 326 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel öğrenme stratejileri değerlendirme ölçeği ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilgili durumları belirlemek için anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %55'i çalışmalarında öğrenme stratejilerini oldukça sık kullanmaktadır. Tekrar ve duyuşsal stratejiler öğretmenler tarafından ilkokul, ortaokul ve lisede sıklıkla diğer stratejiler ise nadiren vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aile bireylerinin öğrenciye rehberlik etme durumu oldukça düşük olup en fazla kullandıkları rehberlik türü ders çalışmaları için öğrenciyi uyarmadır. Aile bireylerinin eğitim seviyesi ile öğrenciye rehberlik etme dereceleri ile kullanılan rehberlik türleri arasındaki ilişki anlamlıdır. Aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin üniversite giriş puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki

vardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ve aile bireylerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterince bilinçli olmadıkları, teknik bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin bu stratejileri öğrenmesini olumsuz yönde etkilediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerini istenilen nitelikte kullanamadıkları ortaya konulmuştur.

Kocabaş (1995), "İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkilerini" belirlemek amacıyla yapılan doktora tezinin örneklemini 1994-1995 eğitim öğretim yılı İzmir ili Dokuz Eylül ortaokulu I. sınıf öğrencilerinden 155 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol gruplu öntest-sontest deseninin kullanıldığı çalışmada veriler müziğe ilişkin tutum ölçeği, müziksel alan bilgi testi, öğrenme stratejileri ölçeği, blokflüt çalma becerileri gözlem formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarına, müziksel alan bilgilerine, öğrenme stratejilerine ve blokflüt çalma becerilerine geleneksel öğrenme tekniklerine göre daha olumlu ve anlamlı yönde etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ertem (2003), "Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütleme Stratejisinin Etkililik Düzeyi" isimli doktora tezinde temel piyano eğitiminde kullanılabilir ve kullanılmakta olan öğrenme stratejilerini saptamak ve örgütleme stratejisini kullanmanın etkililik derecesini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel ve deneysel niteliği olan araştırmanın betimsel kısmında konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar taranmış, öğrenme stratejileri incelenmiş, bunların piyano öğrenme sürecindeki yeri ve önemi belirlenerek bunlar arasında piyano eğitiminin temel aşamasında kullanılabilir olanları belirlenmiştir. Anket tekniği ile öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiş, öğrenci ve öğretmenlerin bu stratejilerle ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Öğrenci görüşlerine göre duyuşsal ve örgütleme stratejilerini, öğretmen görüşlerine göre ise piyano öğretmenlerinin örgütleme ve anlamlandırma stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde gözlem tekniği ile öğretilen örgütleme stratejisinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmiş, elde edilen veriler sonucunda örgütleme stratejisini öğrenen ve kullanan deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın bulunduğu ve bunun deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda örgütleme stratejisi öğrencinin piyano öğrenmesinde

olumlu ve anlamlı derecede etkili olduğu, öğrenci gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

Akın (2007), "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde Anlamlandırma Stratejisinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi" adlı doktora tezi Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerindeki keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu stratejinin keman öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın betimsel bölümünde keman öğrencileri ve öğretmenlerinin anlamlandırma stratejisine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek için anket uygulanmıştır. Deneysel bölümünde ise kontrol gruplu öntest-sontest modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın betimsel model örnekleminde batı orta ve doğu bölgelerinden ikişer AGSL, deneysel model örnekleminde ise her bölgeden birer AGSL belirlenmiştir. Araştırmanın betimsel kısım örnekleminde 144 öğrenci ve 19 öğretmen, deneysel kısım örnekleminde ise 13 deney ve 12 kontrol olmak üzere 25 öğrenci yer almıştır. AGSL Keman Ders Kitapları taranmış, "çıkarımlar yapma", "benzerlikler oluşturma", "farklılıklar bulma", "ilişkilendirme" ve "uygulama"ya ilişkin öğelerin yer aldığı; "özetleme" ve "not alma" basamaklarına ilişkin herhangi bir öğenin yer almadığı saptanmıştır. Türkiye'deki keman eğitimi literatürü incelendiğinde ise "çıkarımlar yapma", "ilişkilendirme", "özetleme" ve "not alma" basamaklarına ilişkin öğeler bulunmuş, "benzerlikler oluşturma", "farklılıklar bulma" ve "uygulama" basamaklarına ilişkin öğelere rastlanmamıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin "özetleme", "çıkarımlar yapma", "ilişkilendirme", "benzerlikler oluşturma", "uygulama", "karşılaştırmalar yapma farklılıklar bulma" basamaklarını diğerlerine göre daha büyük ölçüde kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda anlamlandırma stratejisi basamaklarının AGSL MB öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Kurtuldu (2007), "Bilgiyi İşleme Modeline Dayalı Piyano Eğitiminde Genel Öğrenme Stratejilerinin Yeri ve Görsel İmajlar Oluşturma Yönteminin Kullanılabilirlik Düzeyi" isimli doktora tezinin amacı bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde kullanılan bazı öğrenme ve çalışma yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin tespit edilmesi ve bu yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano eğitiminde ve öğrenme sürecinde oluşturduğu etkinin belirlenmesidir. Çalışmada hem betimsel, hem de deneysel bir çalışma yöntemi izlenmiştir. Deneysel çalışma öncesinde bazı ön bilgilere ulaşmak

amacıyla değerlendirilen unsurlar ve belirlenen stratejileri içeren bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket, belli üniversitelerin piyano eğitimcileri ve 3. sınıf temel piyano öğrencilerinden oluşan örneklem grubu üzerinde uygulanmıştır. Örneklem grubuna uygulanan anket, bilgiyi işleme modeline bağlı bazı çalışma yöntemlerini, çalışma aktivitelerini ve deneysel çalışmaya dönük ön bilgilerin edinilmesini sağlayacak bazı bilgileri içeren soruları kapsamaktadır. Yapılan anket çalışması sonucunda örneklem grubundan, temel öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve deneysel çalışmanın yapısına dönük sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın betimsel bölümünde yapılan uygulamalar ve elde edilen sonuçlar neticesinde, çalışmanın ana bölümü olan deneysel çalışma bölümüne geçilmiştir. Deneysel çalışmada, anket sonuçlarına göre en az tercih edilen yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yöntemi ele alınmıştır. Yöntem temel piyano eğitimi alan 3. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları üzerinde denenmiştir. Gruplar deney ve kontrol olmak üzere 5 kişi, toplamda 10 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Yapılan çalışmada her iki grubun piyano çalma bilgi ve becerileri açısından dengeli olup olmadıklarını tespit amacıyla denklik testi yapılmıştır. Denklik testinden elde edilen olumlu sonuçları takiben strateji uygulamasına geçilmiştir. Gruplar arası etkileşimi engellemek için öncelikle kontrol grubu değerlendirmeye alınmış ve ilgili parça herhangi bir yöntem kullanmaksızın klasik stilde çalışılmıştır. Daha sonra ilgili parça deney grubu ile ele alınmış ve daha önceden tespit edilen görsel imajlar oluşturma yöntemi deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama öncesinde görsel imajlar oluşturma stratejisi, deney grubu öğrencilerine anlatılarak kavranması ve buna göre uygulanması sağlanmıştır. Yapılan denklik ve ön-test çalışmaları sonrasında her iki gruba da bir hafta sonra yöntemin etkisini ölçmek için, son-test adı altında hatırlama ve hafızaya almaya dönük bir tekrar ölçüm yapılmıştır. Deneysel çalışma süresince grupları oluşturan öğrencilerin performansları, kamera ile kaydedilerek tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları ile yapılan denklik, ön-test ve son-test (tekrar ölçüm) değerlendirmeleri, gözlemciler tarafından ilgili görüntüler yardımıyla yapılmıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek için denklik ve son testlere yönelik ayrı birer ölçek geliştirilmiştir. Gözlemciler tarafından kullanılan bu ölçekler geliştirilirken, ilgili piyano parçasına yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri oluşturulan "yapılandırılmış görüşme formu" üzerinden, ilgili piyano öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Bunların yanında deneysel çalışmayı uygulayan araştırmacının denetlenmesine dönük "uygulayıcı

öğretmene yönelik gözlem formu" ve bu form yardımıyla uygulayıcı öğretmenin öğretim faaliyetlerindeki etkinliği kontrol edilmiştir.

Yapılan deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan "görsel imajlar oluşturma yönteminin" piyano eğitiminde başvurulan klasik çalışma yöntemlerine göre daha ektin ve yararlı olduğunu belirlemiştir. Yöntemin gerek çalışma süresince, gerekse belli bir zaman dilimi içerisinde öğrenme ve hafızaya almaya dönük etkisi, yapılan ölçümler sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde "görsel imajlar oluşturma" yönteminin piyano çalışma ve öğrenmede yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirova, (2008), İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yeteneğinin gelişiminde piyano eğitiminin rolünü saptamak amacıyla yaptığı çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Ankara merkezindeki özel ve vakıf ilköğretim okullarına devam eden 3. 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinden seçilen 20 piyano eğitimi alan ve 20 piyano eğitimi almayan toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yeteneğinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını tespit etmiştir.

H.Yokuş (2009), "Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üst bilişsel Farkındalığa Etkisi"nin araştırıldığı çalışmada öntest–sontest kontrol gruplu deneysel (seçkisiz) desen modeli kullanılmıştır. Piyano öğrencilerinin kendi öğrenmelerine yönelik öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları ve öğrenmedeki farkındalığı artırmak amacıyla programlanmış eğitim modeline göre öğrenme stratejilerini kullanılmasına yönelik etkinlikleri içeren 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan bir piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışma grubunu 2008-2009 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 14 haftalık programlandırılmış öğretime göre hazırlanan piyano dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiş olup her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırmada Başarı Testi, Gözlem Formu ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreç sonunda piyano dersi bilgi düzeylerinde, piyano

performans başarılarında ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüş ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Z.Özer (2010), "Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğrenim yılında Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim gören Müzik Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, grupların eşitliğini sağlamak için öğrencilerin piyano eğitimlerine ilk defa bu okulda başlamış olmaları ön koşulu ile öğrencilerin 9. sınıf yılsonu notları incelenmiş ve piyano öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda denklik sağlanmaya çalışılmış 6 öğrenci deney grubu, 6 öğrenci ise kontrol grubu olmak üzere 12 öğrenci belirlenmiştir. Sekiz haftalık çalışmanın ilk dört haftasında (Haftada bir saat olmak üzere), ön-test puanlarını elde etmek için hem deney hem de kontrol grubu ile öğretmen merkezli yaklaşımla hazırlanan ders planları doğrultusunda piyano dersleri incelenmiştir. Bu uygulama sonunda öğrencilerin performansları kayıt altına alınarak dört piyano öğretmeni tarafından piyano dersi gözlem formları doldurulmuştur. Bu sayede öğrencilerin ön-test puanları elde edilmiştir. Çalışmanın son dört haftasında piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla deney grubuna anlamlandırma stratejileri, kontrol grubuna ise öğretmen merkezli yaklaşım ile hazırlanan ders planları doğrultusunda hazırlanan piyano derslerini incelenmiştir. Bu uygulama sonunda da öğrencilerin performansları kayıt altına alınmış ve kayıtlar daha sonradan dört piyano öğretmenine izletilerek piyano dersi gözlem formu doldurulmuştur. Ayrıca piyano dersine yönelik tutumların etkisini belirlemek amacıyla öğrencilere piyano dersi tutum ölçeği uygulanmıştır.

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

Kılınçer (2013), "Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde müzik eğitimi anabilim dallarında

öğrenim gören öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın yöntemi betimsel türde ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada veriler alan yazın yolu ve araştırmacı tarafından geliştirilen piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin piyano dersinde çalışılan etütlerin ve eserlerin öğrenilmesinde en yüksek düzeyde "yineleme" stratejilerini en düşük düzeyde de "dikkat" stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. 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. Buna karşın "ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumuna" ve "piyano çalışmayı sürdürdükleri yere" göre kullandıkları öğrenme stratejileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kocaarslan (2016), "Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri" adlı doktora tezinde 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 eğitimi alan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf öğrencileri ile 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Her 4 fakülte türünden en az 3 okul örnekleme dâhil 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. Araştırma sonucunda müzik öğrencilerinin genel bilinçli farkındalık düzeyleri orta seviyenin biraz üstündedir. Müzik öğrencilerinin baskın öğrenme stili görsel stildir. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel öğrenme stili ve kinestetik öğrenme stili takip etmektedir. En az karşılaşılan tip ise okuyan/yazan öğrenme

stiline sahip öğrencilerdir. 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 Müzik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisini birden kullanma becerileri artmaktadır. Müzik öğrencilerinde en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olanlar okuyan/yazan öğrenme stiline sahip öğrencilerdir. Müzik öğrencilerinden görsel ve kinestetik öğrenenler soyut ve somut öğrenme stratejilerinin ikisini birden kullanmaktadır. Okuyucu stildeki öğrenciler ise yalnızca kapalı stratejiler ile öğrenmektedir.

Kayhan Bircan (2018), Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini algılama, gerçekleştirme, yansıtma boyutlarında ne düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini beş farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 360 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Kocabaş (2003) tarafından geliştirilen müziği öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel müziği öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının düşük seviyede olduğu, kız öğrencilerin yansıtma alt boyutundaki müziği öğrenme stratejilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları, lise türüne göre öğrenme stratejilerini gerçekleştirme ve yansıtma boyutunda genel lise öğrencilerinin güzel sanatlar lisesi öğrencilerinden daha fazla kullandıklarını belirlemiş, üniversiteye değişkenine göre bir farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.Ulusal Makaleler

Otacıoğlu (2008), okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejilerini incelediği çalışmasında 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 konuları ele almıştır. Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ile ilgili yurtdışı kaynaklarla destekli bilgi vermek ve okul öncesi uygulamalarda çalışan öğreticilere kullandıkları müzik programlarında, öğrencilere müzikal gelişimleri konusunda çeşitli önerilerde bulunmak amacıyla yaptığı çalışması sonucunda okul öncesi müzik eğitiminde çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanlarının verilmesi

sayesinde müzik eğitimi programında olumlu gelişmelerin sağlanabileceğini savunmuştur. Lisans sürecinde zorunlu derslere müzik eğitimi derslerinin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Akın (2010), "Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Anlamlandırma Stratejisinin Keman Öğrenmeye Etkisi" başlıklı çalışmasında lise öğrencilerinin anlamlandırma stratejisini kullanarak, öğrenmelerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada seçilen 3 farklı lisede öğrenim görmekte olan 2.sınıf öğrencilerinden toplam 25 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Kontrol gruplu ön test son test modelinde tasarlanan çalışmada 13 ü deney 12 si kontrol grubunda yer alan öğrenciler beş gün süreyle kamera ile kaydedilmiş ve 3 uzman gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda anlamlandırma stratejisinin keman eğitiminde oldukça faydalı bir strateji olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurtuldu ve Güçlü (2010), "Piyano Eğitiminde Planlı ve Eşit Tekrar Çalışmasının Öğrencilerin Başarısı Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışmasında tekrar stratejilerine dayalı bir uygulama yapılmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test son test modeli kullanmıştır. Çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 2.sınıfta öğrenim gören toplam 10 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubu ile seçilen parça üzerinde normal bir çalışma yapılırken, deney grubu ile tekrar çalışması yapılmıştır. Parça içinde her iki ölçüye eşit miktarda tekrar yapılarak planlanan çalışma sonucunda öğrencilerin performansları ölçülmüştür. Çalışma sonucunda planlı tekrar çalışması yapan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi çaldığı belirlenmiştir.

Şimşek ve Balaban (2010), lisans öğrencilerinin en çok kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin akademik başarıları ile arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla 278 öğrenciye 60 maddeden oluşan likert tipinde hazırlanmış ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda başarılı olan öğrencilerin başarısız olan öğrencilere göre daha fazla ve daha çeşitli öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini seçme ve kullanmada daha başarılıdırlar. Bölüm olarak incelendiğinde öğrenme stratejilerini en az güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin en çok da beden eğitimi öğrencilerinin kullandıkları görülmüştür. En çok tercih edilen strateji bilişötesi stratejisi iken en az örgütleme stratejisi tercih edilmiştir. Üniversite ortamında, üst sınıf öğrencilerinin çeşitli stratejilerin kullanımında daha bilinçli ve deneyimli oldukları

düşünülmüştür. Genel olarak, öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik performans düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kullanılan öğrenme stratejileri ne kadar yüksek olursa, öğrenci performansı o kadar yüksek olmuştur. Bununla birlikte, öğrenciler tüm stratejileri eşit olarak tercih etmemiş veya kullanmamıştır.

H.Yokuş (2010), "Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi" isimli araştırmasında programlandırılmış eğitim modeline göre, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinlikleri içeren 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan bir piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışma grubu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dalında 2008-2009 eğitim öğretim yılında piyano eğitimine devam eden 2.sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanan çalışmada verilerin toplanmasında başarı testi, üstbilişsel farkındalık envanteri olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda piyano dersi başarı düzeylerinde ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüş, bu artışın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

T.Yokuş (2010),"Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi" isimli ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 2,3 ve 4.sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 10 gitar öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna 14 üniteden oluşan üstbilişin geliştirilmesine yönelik hazırlanan gitar dersi öğretim programı uygulanmış kontrol grubunda ise normal süreç içinde öğretim yapılmıştır. Çalışmada üstbiliş farkındalık envanteri ve gözlem formu kullanılarak elde edilen veriler sonucunda deney grubunda gitar eğitiminde üstbilişin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan öğretim programının öğrencilerin gitar performans başarılarını kontrol grubundaki öğrencilerin gitar performans başarılarına göre çok daha yüksek ve geliştirici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kocabaş ve Sever (2011), "Öğrencilerin Kullandığı Müziği Öğrenme Stratejilerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Bakımından Analizi" başlıklı çalışmalarında ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 4, 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada müzik

eğitiminde karşılaşılan sorunlara olası çözüm yolları sunulmuştur. Çalışmanın verileri Kocabaş tarafından geliştirilen müziği öğrenme stratejileri ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet, okul türü, okul dışı müzik eğitimi alıp almama durumu, ailede müzik eğitimi ile ilgilenen birey olma durumu, çalgı çalma durumuna göre öğrencilerin kullandığı müziği öğrenme stratejilerinde anlamlı farlılıklar belirlenmiştir.

Kurtuldu (2011), "Yürütücü Bilişe Dayalı Bireysel Tutumların Piyano Çalma Başarısına Etkisi" isimliçalışmasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dalı'nda öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerinden 30 kişiye uygulanan tutum ölçeği sonucunda piyano eğitimine karşı tutumları birbirinden farklı iki öğrenci seçilmiştir. Yapılan deneysel çalışmada olumlu ve olumsuz tutuma sahip iki öğrenci dört uygulama sürecinden geçirilmiştir. Çalışmanın daha güvenilir olabilmesi için iki farklı eser üzerinden test tekrar test tekniği ile ölçümler yapılmıştır. Elde edilen verilere tutumun etkisi olup olmadığı düşüncesiyle iki öğrencinin ana çalgı ve piyano dersi başarı durumları karşılaştırılmıştır. Bireysel tutumların olumlu eğilim gösterdiği bireylerin yürütücü biliş stratejilerini oluşturan basamakları (soru sorma, planlama, uygulama, izleme ve kontrol etme, yenileme kendini test etme) daha etkili kullandıkları piyano dersine, çalmaya ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlarının piyano çalma beceri ve performanslarını doğrudan etkilediğini saptamıştır.

Er ve Özer (2011), piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının örneklemini Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesinin 10.sınıf piyano öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol gruplu ön test ve son test modelinin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanması amacıyla Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen piyano dersi tutum ölçeği ve Akın (2007) tarafından geliştirilen keman dersi gözlem formu piyanoya uyarlanarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda anlamlandırma stratejilerinin öğretmen merkezli yaklaşıma göre öğrencilerin piyano öğrenmelerinde başarıyı artırdığı ve derse yönelik tutumları olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kurtuldu (2012), "Dikkat Stratejilerine Yönelik Uyarıcı İşaretlerin Piyano Eğitiminde Kullanılabilirliği" isimli çalışmasında dikkat stratejileri kapsamında yer alan ve dikkati istenilen bölüme toplamaya yardımcı olan çeşitli uyarıcı işaretler kullanılarak, öğrencilerin piyano performanslarındaki değişim gözlenmiştir. 1.sınıf öğrencilerinden piyano dersi alan ve denklik testi ile becerisel anlamda eşdeğer oldukları belirlenen 6 öğrenci ile araştırmacı

tarafından geliştirilen eser çalışılmıştır. Öğrencileri 3'ü deney 3'ü kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu ile uyarıcı işaretlerin kullanıldığı nota kullanılarak, kontrol grubu ile uyarıcı işaretlerin kullanılmadığı bir çalışma izlenmiştir. Öğrencilerin denklik testi ve uygulama performansları geliştirilen ölçek yardımıyla izlenmiş ve puanlanmıştır. Toplam 7 öğrencinin performansı uyarıcı işaretler yolu ile dikkatin toplanmasına önemli ölçüde katkı sağlanabileceğini göstermiştir. Çalışmada dikkati istenilen yere odaklayarak olası hataların önüne geçilmesi ve başarının sağlanmasının olumlu sonuçları beraberinde getireceği uyarıcı işaretler kullanmanın piyano eğitiminde dikkati önemli noktalara toplamakta etkili bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Tüm eğitimsel uygulamalarda da öğrenmenin başlangıç noktasının dikkat olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin öğretim materyaline yoğunlaşmaları, ayrıntıları görmeleri ve algılamaları için dikkatli olmaları zorunludur. Eser ve etüt deşifresi ve pekiştirilmesi süreçlerinde dikkatli olunması hataları ve hataları düzeltmek için harcanacak fazla zamanı ortadan kaldıracağı belirtilmiştir. Kontrol grubu her iki ölçümde de çalışmaya bağlı normal bir yükselme gösterirken, deney grubu öğrencileri uygulamaya bağlı belirgin bir yükselme göstermiştir. Deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur.

Aydıner Uygun ve Kılınçer (2012), "Piyano Repertuvarının Öğrenilmesinde Öğrenme stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Örneği" isimli çalışmada güzel sanatlar ve spor liseleri müzik bölümü öğrencilerinin piyano repertuvarını öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 2011-2012 eğitim öğreti yılının ilk döneminde Türkiye'deki güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenim görmekte olan 644 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Kılınçer ve AydınerUyguntarafından geliştirilen piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ölçeği ile toplamıştır. Araştırmada toplanan veriler normal dağılımı gösterdiğinden öğrenme stratejileri kullanılma düzeyleri ile piyano dersi ve genel başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmada tek yönlü Varyans Analizi (one-way Anova) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Başarı düzeyi ve piyano repertuvarını öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyleri birbirine paralel olarak artış göstermektedir. Başarı düzeyi arttıkça ilgili öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Akın (2013a), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (Pamukkale Üniversitesi Örneği)" başlıklı çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri kullanma durumları ve bunun akademik başarıdaki rolünü araştırmıştır. Çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi müzik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 69'u kız 62'si erkek toplam 131 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Somuncuoğlu tarafından hazırlanmış olan öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek 3 boyuta ayrılmıştır. Bunlar yüzeysel bilişsel (7 madde), derin bilişsel (12 madde) ve bilişüstü (11 madde) stratejileridir. Verilerin çözümlenmesinde t testi, anova testi ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, örneklemin akademik ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı, yüzeysel bilişsel öğrenme, derin bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 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 etkilediği belirlenmiştir. Müziksel zekâya sahip bireylerin ders çalışma faaliyetlerinin ve akademik başarılarının derin bilişsel stratejiler tarafından desteklendiğini vurgulamıştır.

Akın (2013b), "Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejisinin Başarıya Etkisi (Örnek Bir Uygulama)" isimli çalışmasında keman çalışırken anlamlandırma stratejilerinin keman öğrenmede olumlu davranış değişikliği yaratıp yaratmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test modeline göre tasarlanmış olup Eskişehir Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 3. Sınıfta öğrenim gören 10 keman öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma esnasında araştırmacı tarafından anlamlandırma stratejileri ve alt basamakları 5 gün süresince deney grubuna bire bir anlatılarak strateji öğretimi yapılmış, araştırmanın ön-test ve son-test süreçleri kamera ile kaydedilerek 3 uzman keman eğitimcisi tarafından izlenerek davranış gözlem formuna işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin seçilen parçalar içerisinde bulunan davranışları ön-testten son-teste üst düzeyde başarı sağlayarak yerine getirebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kılınçer ve Aydıner Uygun (2013a), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında, Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören

öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin piyano dersinde çalıştıkları etüt ve eserlerin öğrenilmesinde en yüksek düzeyde yineleme stratejisini, en düşük düzeyde de dikkat stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, çalışma zamanını planlama şekli ve piyano dersi başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kılınçer ve Aydıner Uygun (2013b), "Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi" isimli çalışmalarında müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında beş farklı üniversitenin müzik eğitimi bölümlerinin 2, 3 ve 4.sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekte Weinstein ve Mayer (1986) in öğrenme stratejileri sınıflandırması temel alınmıştır. Ölçek 5 boyutta ve toplam 66 maddeden oluşmakta olup madde faktör yükleri 0.452 ile 0.802 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.955 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda geliştirilen ölçek sayesinde piyano dersindeki öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemede faydalanılabileceği önerisi getirilmiştir.

Ertem (2014), "Piyano Eğitiminde Öğrenme Süreci ve Öğrenme Stratejileri Kullanmanın Yeri ve Önemi" başlıklı çalışmasında piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin yeri ve önemi ile bu alanda kullanılabilir olan öğrenme stratejilerini saptamaya çalışmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar taranmış, öğrenme stratejileri incelenmiş, piyano öğrenme sürecindeki yeri ve önemi belirlenmiş ve bunlar arasından piyano eğitiminde kullanılabilir olanlar belirlenmiştir. Çalışma sonucunda piyano çalmayı öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin vazgeçilmez bir yeri ve önemli işlevleri olduğunu öğrenme stratejilerinden 29 tane alanda yapılmış çalışma sonuçlarını inceleyerek konunun önemini vurgulamıştır.

Yokuş ve Yürüdür (2015), müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören toplam 440 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üstbilişsel

Farkındalık Envanteri; Sherer ve diğerleri (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bazı demografik değişkenler (sınıf, başarı durumu) ile üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Deniz (2015), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme stratejilerini Kullanma Düzeyleri" başlıklı çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemiştir. Bilişötesi öğrenme stratejileri cinsiyet, sınıf seviyesine, mezun olunan lise türü ve piyano çalışmaya ayrılan günlük çalışma süreleri arasındaki farklılaşma durumları incelenmiştir. Örneklemi 2012-2013 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 139 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Namlu tarafından geliştirilen bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlara ilişkin değerler hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Ölçeğin tümünden ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ayrı ayrı dikkate alınarak dörtlü derecelemeli ölçeğe uygun olarak aralık katsayıları belirlenmiştir. Adayların ölçekten aldıkları puanlar ile araştırmanın değişkenleri arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarını sıklıkla kullandıkları, planlama boyutundaki stratejileri kız öğrencilerin erkeklere göre daha sıklıkla kullandıkları, günde 1 saatten fazla piyano çalışmaya zaman ayıran öğrencilerin genel olarak bilişötesi öğrenme stratejilerini ve planlama örgütleme stratejilerini daha yoğun olarak kullandıklarını belirlemiştir. Bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin devam edilen sınıflara göre farklılık gösterdiği ve bu farkın planlama stratejileri olduğu 2. sınıf öğrencilerinin 3 ve 4.sınıf öğrencilerine göre bu stratejileri daha sıklıkla kullandıklarını saptamıştır. Öğrencileri mezun oldukları lise türüne göre bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Ercan ve Orhan (2016), "Yetişkin Çalgı Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Stratejileri" isimli çalışmalarında amatör çalgı eğitimi alan yetişkin öğrencilerin eğitiminde öğrenme stratejilerinin önemine dikkat çekilmiştir. Genel tarama modelinde betimsel çalışmada

yetişkinlerin kişisel gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitimlerinin daha başarılı olması için uygulanacak öğrenme-öğretme stratejileri üzerinde durulmuş öğrenme stratejilerinin kullanılarak öğrencilerin daha kolay öğrenmelerinin sağlanabileceğine vurgu yapılmıştır.

Aydıner Uygun ve Kılınçer (2018), "Mesleki Müzik Eğitimi Öğrencilerinin Enstrümantal Müziği Çalışırken ve Öğrenirken Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi" isimli çalışmalarında Türkiye'deki üniversitelerin müzik eğitimi lisans programındaki müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesidir. Bu stratejiler dikkat, yineleme, anlamlandırma, eklemleme-örgütleme ve anlamayı izleme stratejileridir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 4 farklı üniversitenin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi lisans programlarında öğrenim görmekte olan 273 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu ve enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullanılan stratejiler ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yineleme stratejilerine ait düzeyleri diğer strateji düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin eklemleme-örgütleme stratejilerine ait düzeyleri diğer stratejilere göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet, yaş, enstrümandaki deneyim, enstrümana çalışma süresi, enstrüman çalışma süresinin planlanma şekli, çalışmaya motive eden unsur, enstrümandaki yeterlilik düzeyi algısı ve enstrümandaki akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Pirgon (2018), "Carl Philipp Emanuel Bach'ın Solfeggio" adlı eserinde öğrencilerin bireysel çalışma süreci içersinde uygulayabilecekleri çalışma biçimleri, Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri kapsamında incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkına varıp, bu yollar çerçevesinde çalışma biçimleri oluşturma noktasında rehber olması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle eserin teknik analizi yapılmış, bu analiz sonucunda eser beş adet teknik motife ayrılmıştır. Eserin ana temasını oluşturan teknik motif seçilerek o motife yönelik üretilen çalışma biçimleri Weinstein ve Mayer tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri içinde gruplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bireysel piyano çalışma süreçlerinde kendi öğrenme durumları doğrultusunda tercih edebilecekleri çalışma biçimleri seçenek olarak sunulmuştur. Bu sonuçlar eseri bölümlere ayırıp çalışmaları ve tekrar kuralına dayanan çalışma biçimleri oluşturmanın yararlı olacağı, anlamlandırma stratejilerine göre,

öğrencilerin eseri öncelikle bilişsel yolla analiz etmeleri (ölçü sayısı, tonalite, tartım yapısı, altere ve dekoratif sesler vs.) daha sonra küçük bölümlere ayırıp, ön bilgi üzerine yeni bilgi ekleyerek bölümler arasındaki bağlantıyı kurma, örgütleme stratejilerine göre, eserin bilişsel ve devinimsel kalıcılığını artırmak için düzenleme, bilgiyi gruplama, tutarlı yapılar oluşturma gibi kodlamaya yardım edecek stratejiler kullanmalarının, kavramayı izleme stratejilerine göre, eser içinde bir güçlükle karşılaştığında, hatalarını tespit etmesine, kendisini sorgulamasına değerlendirmesine yönelik çalışmalar üretmesinde teşvik etmenin, duyuşsal stratejilere göre bireyin olumsuz tutumlar, performans kaygısı gibi duyuşsal nitelikli sorunları giderebilmeleri için motive edilmesinin yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Akbel (2018), Türk Müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla Türk müziği konservatuvarlarında öğrenim gören çello öğrencileri ile yaptığı nitel çalışmasında maksimum çeşitlilik örneklemesi ile farklı düzeylerde toplam 9 çello öğrencisinin oluşturduğu üçer kişilik gruplar halinde incelemiştir. Öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde çalma düzeyi, sınıf ve çello dersi notları dikkate alınmıştır. Öğrenci ve grup bazında değerlendirmenin yapıldığı çalışmada veri toplama tekniği olarak literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çello öğrencilerinin öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve destek stratejilerinin tümünü kullandıkları saptanmıştır. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin en çok destek stratejilerini kullanırken, orta ve ileri düzey öğrencilerin en çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları orta düzey öğrencilerin destek stratejileri dışındaki kategorilerde en çok ve en çeşitli stratejileri kullandıkları sonucuna varılmıştır.

3.3.Uluslararası Tezler

Galvan (1992), “Kinesthetic Imagery and Mental Practice: Teaching Strategies for the Piano Principal (Kinestetik İmgelem ve Zihinsel Uygulama: Piyano Temelli Öğretim Stratejileri)” isimli doktora tezinde piyano prensiplerinin klavye becerileri üzerindeki kinestetik imgelemi ve zihinsel pratiğin olası etkisini araştırmıştır. Spor psikologları ve tiyatro sanatçıları zihinsel pratiğin bir hareketin doğru kinestetik imgesini pekiştirdiğini ve başarılı bir fiziksel uygulama olasılığını artırdığını ileri sürmüştür. Piyanist hareketlerin ezberlenmesi, sadece kinestetik imgelerden değil, aynı zamanda klavyenin ve basılan notaların görsel imgeleri ve ortaya çıkan seslerin işitsel imgeleri ile de etkilenir.Zihinsel

uygulama ile piyanistin basılı notları, kendiliğinden fiziksel tepkileri üreten kinetik hislere (eldeki hislere) bilinçli olarak çevirmeyi öğrenmesi mümkündür.Kendi kendine konuşma prosedürü, nesnel olarak hareketleri analiz eder ve fiziksel tekrar ile ilişkili olarak eşlik eden stres veya yorgunluk olmadan hataları zihinsel olarak geliştirmiş veya düzeltmiştir. Bu çalışmada atletler, aktörler ve piyanistler tarafından kullanılan zihinsel uygulama stratejilerini uygulayarak piyanistler için alternatif bir öğrenme yöntemi sunulmuştur.

Deverich (1998), "Distance Education Strategies for Strings: A Framework of Violin Instruction for Adult Amateurs (Yaylı Çalgılar İçin Uzaktan Eğitim Stratejileri: Yetişkin Amatörler İçin Temel Keman Eğitimi)" isimli doktora tezini uzaktan eğitim alan yetişkin amatör öğrencilere keman öğretmet için temel oluşturmak amacıyla yapmıştır. Çalışmadauzaktan eğitim ve öğretim tasarımı alanıyla ilgili ilke ve stratejiler, yetişkin keman öğrencisi için uzaktan eğitim çerçevesini oluşturmak amacıyla keman pedagojisi ve temel kavramlarla birleştirilmiştir. Bu çerçevede "kurs düzenleme sürecinde müzik eğitimcilerin öğrencilerin gelişimlerini izleyerek rehber konumda olmaları, üç öğretim modelini kullanarak bir uygulama yapısı oluşturmak, teknolojinin dört seviyesi ve örnek uygulama ve eğitim yöntemleri gibi boyutlarını içermiştir.

Geiersbach (2000), "Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies used by Experienced Musicians (Enstrümantal Uygulamada Müziksel Düşünce: Deneyimli Müzisyenler Tarafından Kullanılan Uygulama Stratejilerinin İncelenmesi)" isimli yüksek lisans tezinde enstrümantal müzik uygulamalarınıgösteren düşünce türlerini araştırmıştır. Uygulamaya ilişkin literatür araştırmasına dayanarak araştırmacı, Uygulama Amaçları Taksonomisi (TPO) geliştirmiştir. Bu taksonomide (a) değerlendirilmemiş, (b) tekrarlı, (c) teknik, (d) yorumlayıcı ve (e) üstbilişsel olmak üzere beş hedeften oluşmaktaydı. Enstrüman uzmanları uygulama felsefelerini anlatmışlar ve araştırmacının sık sık "Şu an ne düşünüyorsun?" sorusuna cevap vererek öğrenme stratejileri hakkında bilgiler vermişlerdir. Araştırmacı, bu çalışmada uygulama hedeflerinin üç önemli bileşeninin hedef belirleme, çalma ve yansıtma olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, uygulayıcıların öğrenme stratejilerini örgütlediklerinde, kişisel amaçlara doğru olumlu ilerlemeler ile süreç motivasyonlarını geliştirdiklerini, kesintisiz bir şekilde çaldıklarını, yöntemlerin etkinliğini değerlendirdiklerini ve bütüncül veya anlamlı şekillerde çalışlarına yansıttıklarını tespit etmiştir.

Hagans'ın (2004), "Musicians' Learning Styles, Learning Strategies and Perceptions of Creativity (Müzisyenlerin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Yaratıcılık Algıları)" isimli yüksek lisans tezini Boston Berklee Müzik kolejinde öğrenim göre 109 öğrencinin ve 30 amatör müzisyenin öğrenme stillerini ile öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ve Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (ATLAS) ölçeği ve 16 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stratejileri kullanımının yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sikes (2010), "The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players'Performance (Özel Uygulama Stratejisi Kullanımının Yaylı Çalgı Çalan Üniversitelilerin Performanslarına Etkileri)" doktora tezini özel uygulama stratejisi kullanımının üniversite yaylı çalgılar çalan üniversite öğrencilerinin performansına etkilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Katılımcılar (N=40) büyük bir araştırma üniversitesinde orkestraya kayıtlı yaylı çalgıçalan öğrencilerden oluşmaktaydı ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardı. Araştırma ön-test son-test gruplu çalışma olup öğrenciler rastgele dört gruba ayrılmıştı. Bu gruplar: "Serbest çalışma, yavaş çal sonra giderek hızlan, küçük bölümleri tekrar et, seçme parçaları birçok kez çal" şeklindeki stratejileri içermektedir. Kayıt yapılan bir bölümde, katılımcılara çalışma müziğini incelemek için 1 dakikalık süre verilmiş ve daha sonra da deşifre yaparak bu parçayı çalmaları istendi. Katılımcılar daha sonra atanmış oldukları strateji grubuna göre parçaya 10 dakika çalışmışlar ardından 1 dakika dinlenmişler ve parçayı tekrar çalmışlardı. Araştırmacı üniversite öğrencilerinin yaylı çalgı performansını her uygulama stratejisinin geliştirdiğini belirtmiştir. Kullanılan uygulama stratejileri arasında akort etme, ritim, ifade ve genel puanlama arasında farklılık bulunmamıştır.

3.4.Uluslararası Makaleler

Bernt ve Bugbee (1990), "Study Practices of Adult Learners in Distance Education: Frequency of use and Effectiveness (Uzaktan Eğitimde Yetişkin Öğrencilerin Çalışma Uygulamaları: Kullanım Sıklığı ve Etkinliği)" isimli çalışmalarında Amerikan Koleji'nde CLU ve ChFC (uzaktan eğitim) programlarına kayıtlı 300 yetişkin öğrenciye çalışma davranışlarını ölçen anketi posta ile göndermiştir. Anketlerin %66'sından geri dönüt alınmıştır. Örneklem yüksek seviyedeki öğrenciler, düşük seviyedeki öğrenciler ve

duraklayan öğrenciler (dört veya daha fazla sınavdan başarısız olanlar) olmak üzere üç gruptan oluşmaktaydı. Araştırmada kullanılan ölçek anlamlandırma işlemi, bilgi işlemi, tutum yönetimi, yürütücü izleme, çaba ve stratejik test alma olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, hem yüksek hem de düşük seviyedeki öğrenciler ile duraklayan öğrenciler arasında altı alt boyutun tamamında anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca yürütücü izleme ve stratejik test alma boyutlarında öğrencilerin yer aldığı grupların en güçlü belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin akademik başarının altında yatan faktörlerin tek boyutlu olmadığını düşündürmektedir. Bireysel anket formları da, özgül çalışma davranışlarının ne sıklıkta kullanıldığını ve hangisinin akademik performansla ilişkili olduğunu belirlemek için analiz edilmiştir. Her üç grubun en sık kullandıkları özel çalışma uygulamaları; sınavdan önceki gece yoğun olarak ders çalışma, önemli görülen bilgilerin altını çizme ve okuduğu bilgileri kendi deneyimleri ile bağlantı kurarak anlamaya çalışmaktır.

Nielsen (2001) "Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice (Enstrümantal Müzik Uygulamalarında Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri)" isimli çalışmasında iki ileri düzey konservatuar öğrencisinin, performans sırasında öğrenme stratejilerini kullanarak kendilerini nasıl düzenlediklerini araştırmıştır. Öğrencilerin doğal çalışma ortamında karmaşık bir parça çalışırken, öğrencilerden uygulama sırasında ve uygulamanın hemen sonrasında sözlü rapor vermeleri istenmiştir. Uygulamalar ayrıca videoya çekildi. Elde edilen bulgular, öğrencilerin kişilerarası, bağlamsal ve içsel koşulları dikkate alarak öğrenme ve performanslarını en uygun hale getirmelerini sağlayan kapsamlı öz-düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenciler belirli hedefler koydular, stratejik planlama yaptılar, kendi kendine eğitim, uygulama stratejilerini kullandılar ve kendilerini detaylı bir şekilde izlemişlerdir. Ayrıca, gözden geçirdikleri kriterleri kendileri değerlendirdiler. Bunun anlamı, ileri seviyedeki öğrenciler başarılı bir öz-düzenleyici öğrenmeyi göstermişlerdir.

Hallam (2001) "The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity (Genç Müzisyenlerde Uzmanlığın Gelişimi: Strateji Kullanımı, Bilgi Edinme ve Bireysel Farklılık)" isimli araştırmasını strateji kullanımı ile çalgıdaki uzmanlık gelişimi arasındaki ilişkiyi bireysel farklılıkları dikkate alarak araştırmak amacıyla yapmıştır. Yaşları 6 ile 18 arasında değişen yaylı çalgıyı başlangıç seviyesinde çalan öğrencilerden müzik koleji öğrencilerine kadar uzanan

elli beş kişilik araştırma grubuyla çalışma gerçekleşmiştir. Öğrencilerden standartlara uygun çalabilecekleri bir parçayı çalmaları istenmiş ve 10 dakikalık bir kayıta alınmıştır. Parçayı çalarken aynı zamanda öğrencilerle görüşme de yapılmıştır. Kayda alınan çalgı performansları iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bulgular strateji gelişiminin uzmanlığın gelişmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalmadaki etkili strateji kullanımının öğrencilerin hatalarını düzeltmesi ve ilerlemelerini sağlamak için uygun işitsel şemaların edinilmesine bağlı olduğu saptanmıştır.

Nielsen (2004), "Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education (Bireysel Ses ve Enstrüman Uygulamalarında Öz-yeterlik İnançlar ve Stratejiler: Müzik Yüksek Öğreniminde Öğrencilerin İncelenmesi)" çalışmasında ileri düzey müzik öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini ve öz-yeterlik inançlarının kullanılan stratejilerle ilişkilendirilmesini araştırmıştır. Katılımcılar, 18-43 yaşları arasında Norveçli yüksek müzik eğitimi alan birinci sınıf öğrencilerden oluşmaktaydı. Öğrencilere stratejilerini kullanmaları için bir anket doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak uygulama sırasında bilişsel, üstbiliş ve kaynak yönetimi stratejilerini uyguladıkları bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin kaynak yönetimi stratejileri diğer stratejilere oranla daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Jónasson ve Lisboa (2005) "Memorizing Contemporary Music: Strategies and Memory Types (Çağdaş Müziği Ezberlemek: Stratejiler ve Hafıza Türleri)" çalışmalarını, çağdaş müziği ezberlemenin diğer repertuarlardan daha zor olduğunu ortaya çıkartmak amacıyla yapmışlardır. Pilot çalışmada üç ileri düzey gitar öğrencisinden, biri geleneksel, diğeri çağdaş olan iki kısa parçayı sınırlı bir zaman dilimi içerisinde öğrenmeleri ve daha sonra bunları ezbere çalmaları istenmiştir. Oturumlar, araştırmacıların varlığında ses ve video kullanılarak kaydedilmiştir. Süreç gözlemlenirken, katılımcılar ile doğrudan iletişim kurulmuştur. Pilot çalışmanın sonuçlarında, katılımcılar ritmik ve müziksel karmaşıklığına rağmen, çağdaş parçayı ezberlemeyi daha kolay bulduklarını belirtmişlerdir. Pilot çalışmanın sonuçlarına bakılarak asıl çalışma yapılmıştır. Asıl çalışmada pilot çalışmadaki yöntemleri kullanılmış ancak sadece bir tane daha uzun ve daha karmaşık çağdaş parçanın çalınması istenmiştir. Her üç katılımcı da çağdaş parçayı ezberlemekte başarılı olmuşlardır. Yalnız eserde birbirine benzer ve daha tonal olan bölümleri ezberlerken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Nielsen (2008) “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance (Başarı Hedefleri, Öğrenme Stratejileri ve Enstrümantal Performans)” isimli çalışmasında müzik öğrencilerinin başarılarını, çalgı performanslarını ve kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Bu çalışmanın gerekçesi, müzik öğrencilerinin motivasyonları ile ilgili olan literatüre katkıda bulunmak ve böylece öğretmenlerin öğrencilere daha etkili uygulamalarda bulunmaları için onlara yardımcı olmaktı. Katılımcıları altı müzik akademisi/konservatuarından 130 birinci sınıf müzik öğrencisi (71 kadın ve 59 erkek) oluşturmaktaydı. Faktör analizi ise sonucunda üç faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin isimleri, yetenek-yaklaşımı hedefi, yetenek-sakınma hedefi ve görev hedefidir. Çalışmanın sonucunda öğrenme stratejileri ve görev hedefi arasında ve yetenek-sakınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur. İleri düzeydeki öğrencilerin, çalgı öğrenimleri süresince başarı hedefi yönelimlerini düzenleme ve geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Virkkula ve Nissilä (2017) “Towards Professionalism in Music: Self-Assessed Learning Strategies of Conservatory Music Students (Müzikte Profesyonelliğe Doğru: Konservatuarı Müzik Öğrencilerinin Öz-Değerlendirme Öğrenme Stratejileri)”çalışmalarını konservatuvar eğitimi alan öğrencilerinin kendilerinde gözlemledikleri öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma 2003-2011 yılları arasında Finlandiya'daki Oulu Konservatuarı'nda her atölyede dört ile sekiz katılımcı ve 6-8 haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Öğrencilere 11 popüler ve caz müzik atölyesi düzenlenmiştir. Profesyonel müzisyenler öğrencilerle bir konsere katılmak için davet edilmiş ve onlara çalışmalarında yardımcı olmuşlardır. Atölye ve konserlerden sonra, öğrencilere “Profesyonel müzisyenle işbirliğinizi açıklayın! Atölyede ne öğrendiniz? Başka bir şekilde ne yapabilirdin?” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu soruların cevapları yazılı olarak form halinde alınmıştır. Bu formlardan rastgele 20 tanesi çekilerek derinlemesine analiz yapılmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin analizi, deneysel işlemin pilot ve asıl uygulaması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.Araştırma Modeli

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünü güzel sanatlar liselerinin müzik bölümü öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla "ölçek geliştirme" bölümü oluşturmaktır.

Araştırmanın ikinci bölümünü ise; keman öğrenme stratejileri ile desenlenmiş çalışma etkinliklerinin Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümünde öğrenim gören 11. sınıf keman öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ve performanslarına etkisini incelemek amacıyla yapılan deneysel çalışma oluşturmaktadır.

Araştırma bir bütün olarak *nicel araştırma modelleri* üzerine desenlenmiştir. Araştırmanın ilk bölümünü ölçek geliştirme aşaması oluşturduğu için bu bölüm nicel araştırma desenlerinden *genel tarama modeli* niteliğindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel bir yargıda bulunmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2005, s.79). Tarama modelleri, bir grubun özelliklerinin belirlenmesi için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009, s.16). Bu sebeple Türkiye'nin farklı illerinin güzel sanatlar lisesi müzik bölümlerinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejilerini tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümü ise, nicel araştırma türlerinden gerçek deneysel desen içerisinde yer alan *ön-test ve son-test kontrol gruplu seçkisiz desen* şeklindedir. Bu desende ilk olarak deneysel çalışma yapılacak denekler arasından seçkisiz atama yolu (rastgele) ile bir deney ve bir kontrol grup olmak üzere iki grup oluşturulmaktadır. Daha sonra deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin uygulama yapılmadan önce bağımlı değişkene ait ölçümleri alınmaktadır. Deney grubuna deneysel işlem yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamaktadır. Son olarak da gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da aracın eş formu kullanılarak tekrar elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009, s.196; Büyüköztürk, 2001, s.21). Yapılan araştırmada araştırma grubu içerisinde yer alan 12 öğrenci 6 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin gruplara ataması seçkisiz (rastgele-random) yolla yapıldığı için araştırma modeli *gerçek deneysel desen* içerisinde yer almaktadır. Modelin simgesel gösterimi Şekil 2'de verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2009, s.197).

	Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
R	D (Deney)	O_1	X	O_3
R	K (Kontrol)	O_2		O_4

*Şekil 2.*Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen

Bu gösterimde öğrencilerin ön-test puanları O_1ve O_2=Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ortalama puanları, bilişsel boyutu ölçen yazılı sınav ile öğrencilerin ön-testte yer alan 8 adet uygulama örneğinden oluşan eser ve etüt performanslarını ölçen performans değerlendirme formları deney (D) ve kontrol grubundaki (K) öğrenciler için bireysel olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan öğrencilerin keman derslerinde, keman eğitimi öğrenme stratejilerini içeren örnek etkinlikler 12 hafta olmak üzere toplam 24 saat yapılmıştır (X olarak ifade edilen). Kontrol grubuna ise keman dersleri için kullanılan etüt ve eserlerin çalıştırılmasında, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılmayıp 2016 yılında yayınlanan MEB müfredatında yer alan programa göre öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri için son-test puanları O_3=Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ortalama puanları ile performans puanlarının ortalaması (yazılı sınav, son-test performans değerlendirme formları ve her bir etkinlikten alınan süreç performans puanlarının ortalaması)

oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanları O_4=Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ortalama puanları ile performans puanları ortalaması (yazılı sınav, son-test performans değerlendirme formları ve planlanmış öğretim programına ilişkin konuları içeren ders etkinliklerinin ortalaması) oluşturmaktadır.

Şekil 2'de belirtildiği üzere öğrencilerin son-test olarak uygulanan veri toplama araçlarından aldıkları puanların ön-test puanlarından yüksek çıkması durumunda, bunun sebebinin öğrencilere deneysel olarak uygulanan keman eğitimi öğrenme stratejileri etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın birinci bölümünün evrenini Türkiye'nin güzel sanatlar liseleri müzik bölümünde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencileri; örneklemini, Türkiye'nin 32 ilinde bulunan güzel sanatlar liseleri müzik bölümünde öğrenim gören 11. ve 12. Sınıf keman öğrencilerinden 391 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 4).

Araştırmanın ikinci bölümünün evrenini Kırşehir İli Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim gören keman öğrencileri, örneklemini ise aynı okulun 11. sınıfında öğrenim gören 12 keman öğrencisi oluşturmaktadır (Tablo 5).

Araştırmanın birinci örnekleminde yer alan öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Birinci Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet		**Sınıf**		**Toplam**
Güzel Sanatlar Liselerin Bulunduğu İller	**Kız**	**Erkek**	**11.sınıf**	**12.sınıf**	
Ankara	6	3	3	6	9
Eskişehir	8	3	5	6	11
Kayseri	8	2	6	4	10
Konya	12	5	9	8	17
Kırıkkale	4	3	7	-	7
Sivas	8	2	4	6	10
Niğde	7	1	2	6	8
Adana	8	4	7	5	12
Mersin	7	1	6	2	8
Isparta	4	1	1	4	5
Hatay	12	1	3	10	13
Osmaniye	6	1	3	4	7
İzmir	17	3	10	10	20
Aydın	12	2	9	5	14
Denizli	16	2	10	8	18
Kütahya	9	6	8	7	15
Manisa	10	1	6	5	11
Muğla	5	2	4	3	7
Bursa	10	5	8	7	15
İstanbul	2	-	1	1	2
Balıkesir	10	2	5	7	12
Çanakkale	11	4	9	6	15
Edirne	7	2	5	4	9
Tekirdağ	16	2	14	4	18
Samsun	7	-	5	2	7
Trabzon	12	2	7	7	14
Ordu	12	4	10	6	16
Bolu	7	3	6	4	10
Tokat	6	14	10	10	20
Malatya	11	8	11	8	19
Erzurum	9	11	12	8	20
Van	12	-	6	6	12
Toplam	**291**	**100**	**212**	**179**	
Genel Toplam			**391**		

Araştırmanın ikinci örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmanın İkinci Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**N**
Kız	6
Erkek	6
Toplam	12

4.3.1.Araştırma Gruplarının Denkliğinin Belirlenmesi

Araştırma, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemine yer alanöğrenci gruplarının denkliğini araştırmak için Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Keman Dersi Performans Değerlendirme ön-test ortalama puanları için "Mann Whitney U-Testi" yapılmıştır.

Tablo 6

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test "Mann Whitney U-Testi" Sonuçları

Grup	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Deney	6	7,67	46,00	11,00	0,261
Kontrol	6	5,33	32,00		

Tablo 6'daki sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda bulunan keman öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ön-test uygulaması yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U= 11,00, p>0,05). Bulunan sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri yönünden eşit düzeyde oldukları kabul edilebilir.

Tablo 7

Keman Dersi Performans Değerlendirme Ön-test Ortalama Puanları "Mann Whitney U-Testi" Sonuçları

Grup	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Deney	6	6,33	38,00	17,00	0,873
Kontrol	6	6,77	40,00		

Tablo 7'deki sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda bulunan keman öğrencilerinin Keman Dersi Performans Değerlendirme ön-test ortalama puanlarıarasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (U=17,00, p>0,05). Bulunan sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman dersi performansyönünden eşit düzeyde oldukları kabul edilebilir.

4.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak, örneklemde yer alan öğrencilere kişisel bilgi formu, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği, performans değerlendirme gözlem

formları, yazılı sınav soruları ve öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler ve çalışma yaprakları uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile ön-test ve son-test olarak uygulanma durumları tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubuna Ön-test ve Son-test Olarak Uygulanan Veri Toplama Araçları

	Ön-test	**Son-test**
Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Performans Değerlendirme Gözlem Formları Yazılı Sınav Soruları	Kişisel Bilgi Formu Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Performans Değerlendirme Gözlem Formları Yazılı Sınav Soruları
Kontrol Grubu	Kişisel Bilgi Formu Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Performans Değerlendirme Gözlem Formları Yazılı Sınav Soruları	Kişisel Bilgi Formu Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Performans Değerlendirme Gözlem Formları Yazılı Sınav Soruları

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ayrıntılı olarak yazılmıştır.

4.4.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, günlük keman çalışma süresi, keman dersi için okul dışı destek alıp almama durumu, ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen birey bulunma durumu ve keman dersine çalışma zamanını planlama durumunuöğrenmek amacıyla hazırlanmıştır.

4.4.2.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği hazırlanırken, ölçek maddelerinin oluşturma aşaması, uzman görüşüne başvurma aşaması, ön uygulama aşaması, geçerlik çalışması ve güvenirlik hesaplama aşaması olmak üzere ölçek geliştirme aşamaları yapılmıştır.

Keman eğitiminde öğrenme stratejilerini içeren ve 111 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan maddelerin karşısına öğrencilerin öğrenme stratejilerini içeren

ifadelere katılma derecelerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler sunulmuştur. Bu seçenekler sırasıyla "Her zaman (5)", "Sık sık (4)", "Bazen (3)", "Nadiren (2)", "Hiç (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak aday ölçekte yer alan maddelerden 11 madde çıkartılmış, bazı maddenin anlatım biçimi yeniden düzenlenerek ölçek uygulamaya hazır hale gelmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen taslak ölçek 100 maddeye düşürülmüştür. Taslak olarak hazırlanan 100 maddelik ***Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği*** pilot çalışma sonucunda elde edilen verilerden alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ve madde-toplam korelasyon değerleri ile 99 maddeye, faktör analizi sonucunda 3 kez yapılan varimax döndürme tekniği ve farklı faktörlerde yer alan maddelerin çıkartılması sebebiyle de 67 maddeye inmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ***Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin*** Anlamayı İzleme (Yürütücü Biliş) Stratejileri, Dikkat Stratejileri, Örgütleme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Tekrar (Yineleme) Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler olmak üzere 6 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Belirtilen faktörlerin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,919, 0,938, 0,924, 0,934, 0,859, 0,788 şeklindedir. Ölçeğin genelinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,966 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ölçeğin "yüksek derecede" güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Ölçek hakkındaki ayrıntılı bilgiye, çalışmanın bulgular ve yorumlar kısmında yer verilmiştir).

4.4.3.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinlikler

Etkinlikler hazırlanırken; MEB 2016 yılı keman dersi öğretim programında yer alan müzik 11. sınıf üniteleri, öğrenme alanları, konuları ve kazanımları incelenmiştir (MEB, 2016). Deney ve kontrol grubu random (rastgele) yöntemiyle belirlendikten sonra öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve uygulama çalışmaları hakkında keman öğretmeni ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılarak elde edilen bilgiler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin her birinin seviyesi göz önüne alınarak 11. sınıftan bir ünite, 10. sınıftan da iki ünite seçilmiştir.

Deneysel süreçte etkinliklerde kullanılacak etüt ve eserler şunlardır;

- Curci, A. G-Dur III. pozisyon kalıcı etüt
- Pracht, R. D-Dur I-III. Pozisyon geçişli etüt
- Wohlfahrt, F. B-es Dur etüt

- Hohmann g-moll etüt
- Şensoy, A. Nihavent şarkı Biliyorsun bir zamanlar
- Bülbülüm altın kafeste Muhayyerkürdi Rumeli türküsü
- Seybold, A. C-Dur Staccato etüt
- Komarinski, A. a-moll Martele etüt

4.4.3.1.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Pilot Uygulaması

Pilot çalışma, uzman değerlendirmesi ve bire bir değerlendirme sonunda programda yapılan değişikliklerin etkililiğini ve öğrencilerin karşılaşabileceği başka öğrenme problemlerinin olup olmadığını belirlemek, öğretim süresini ve öğretimin amaçlandığı ortamda yapılıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Yalın, 2008). Bu sebeple deneysel çalışma için etüt ve eserler belirlendikten sonra hazırlanan "Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinlikler" için 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi'nin müzik bölümü 11. Sınıfında öğrenim gören 6 keman öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda öğrencilerin performanslarında çalışılan eser ve etütlerin seviyelerinde, seslendirmede yaşanan teknik ve müzikal zorluklar dikkate alınarak etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

4.4.3.2.Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Asıl Uygulaması

Çalışmanın asıl uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi'nin müzik bölümü 11. Sınıfında öğrenim gören 12 keman öğrencisi ile yapılmıştır.

Deney grubu uygulama süreci, deney grubunda yer alan öğrencilerin keman derslerinde, keman eğitimi öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin uygulandığı 12 haftalık toplamda 24 saati kapsamaktadır. Kontrol grubunun uygulama süreci ise, MEB 2016 yılı müfredat kapsamında yer alan keman dersi konularının uygulandığı 12 haftalık toplamda 24 saati kapsamaktadır.

Hazırlanan etkinliklerde araştırma kapsamında ele alınan öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarına yer verilmiştir. Öğrenme stratejileri her etkinlikte konuya göre farklı sayıda ve

karışık olarak kullanılmıştır. Hazırlanan etkinliklerde deney grubunda öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik uygulamalar yapılmış olup yapılan uygulamanın hangi strateji olduğuna ilişkin öğrencilere bilgi verilmemiştir.

Kontrol grubuna verilen çalışma yapraklarında müfredata uygun olarak ders işlenmiş ve öğrenme stratejilerine yönelik uygulamalar yaptırılmamıştır. Çalışma yapraklarında öğrenme stratejileri uygulamalarına yer verilmemiştir. Müfredatta yer alan etkinlikler yaptırılırken müfredatta belirtilen açıklama, soru-cevap, gösterip yaptırma ve aktif öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Etkinlikler olarak;

1. Deney grubu öğrenme stratejileri ile desenlenmiş ders planı

2. Kontrol grubu ders planı

3. Deney grubu çalışma yaprağı

4. Kontrol grubu çalışma yaprağı olmak üzere dört grupta materyaller hazırlanmıştır.

4.4.3.3.Deney Grubu Öğrenme Stratejileri İle Desenlenmiş Ders Planı

Deney grubu için hazırlanan ders planları belirlenen konulara yönelik olarak öğrenme stratejileri ile desenlenmiştir. Planda yer alan etkinliklerde kullanılacak öğrenme stratejilerinin boyutlarına göre çalışmalar yapılmıştır.

Örneğin; Nihavent makamı dizisinin dizek üzerinde gösterilerek bu dizinin benzeri olan tonal dizi ile bağlantı kurulması (Anlamlandırma stratejisi) sağlanmış ya da kemanda çalacağı bir etüdün kendisi için zorluk derecesini tahmin ederek ifade etmelerinin istenmesi (Anlamayı izleme stratejisi) vb. uygulamalar yaptırılmıştır.

Günlük ders planı hazırlanırken aşağıdaki başlıklar temel alınmıştır (Sönmez, 2017, s.190, 193, 194, 205, 206).

A.Biçimsel Bölüm

B.Giriş Bölümü

C. Geliştirme Bölümü

D. Kapanış Bölümü

E. Değerlendirme

Hazırlanan günlük plan örneği aşağıdaki gibidir;

Deney Grubu İçin Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Örnek Ders Planı

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders: Türk ve Batı Müziği Çalgıları (Keman)

Sınıf: Müzik -11

Süre: 40+40 dk.

Öğrenme Alanı: Kemanda Pozisyonlar

Ünite: Üçüncü Pozisyonda Kalıcı ve Geçişli Çalışmalar

Konu: Üçüncü Pozisyonda Kalarak Etütler Çalma

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi: Anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Uygulama, Dikkat, Tekrar (Yineleme), Anlamlandırma, Örgütleme, Anlamayı izleme, Duyuşsal stratejiler

Kaynak kitaplar: Darendelioğlu, H.& Mojarrabı Tabrızı, G. (2017). Türk ve Batı müziği çalgıları keman ders kitabı 11. Sınıf (Birinci Baskı).Ankara: MEB

Öksüz, O.& Öksüz, Ö. (2018). Ortaöğretim çalgı eğitimi keman 11 ders kitabı devlet kitapları (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Öksüz, O.& Öksüz, Ö. (2017). Ortaöğretim çalgı eğitimi keman 10 ders kitabı devlet kitapları (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uçan, A. (2005a). Keman ders kitabı lise 1 (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uçan, A. (2005b). Keman ders kitabı lise 2 (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Araç ve Gereçler: Keman, metronom, çalışma yaprakları, nota sehpası, renkli kalemler

Konunun Örüntüsü

1. III. Pozisyonda sesler
2. III. pozisyonda parmakların alması gereken durumlar
3. III. pozisyonda kalıcı durumda etüt çalma

Ana Nokta

III. pozisyonda parmakların doğru konumlanması, tüm tellerde parmaklara karşılık gelen seslerin kavranması, doğru ve temiz çalma açısından önemlidir.

Yardımcı Noktalar

III. pozisyonda parmakların teller üzerine konumlanmasının öğretmen tarafından örneklenerek gösterilmesi

Her telde III. pozisyona sol elin sap üzerinde yumuşak bir kayma hareketinin gösterilmesi

Tuşe/ tel üzerinde hafif yüzme hareketinin gösterilmesi

Kazanımlar

1. III. pozisyonda parmak numaralarını tanır.
2. III. pozisyonda kalıcı olarak diziler çalar.
3. III. pozisyonda kalıcı etütler çalar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme: Kemanda sol elimizin yerini değiştirerek farklı sesler elde ederiz. Bugüne kadar yaptığımız çalışmalarda I.pozisyonda çalışmıştınız. Öğretmenin III. pozisyonu kullanarak bir ezgi çalması I-III. pozisyonlar arasındaki sol el hareketini öğrencilerin dikkatle izlemesini ister.

Hedeften Haberdar Etme: Çocuklar bugün kemanda III. pozisyonu öğreneceğiz. III. pozisyon keman eğitimi için yazılan eserlerde çok kullanılan ve sık karşımıza çıkan pozisyondur.

Güdüleme: Bu dersimiz sayesinde III. pozisyonda kalıcı olarak alıştırmalar yaparak, bir etüt çalacağız. Aynı zamanda keman çalmada önemli bir yere sahip olan pozisyonda çalmayı öğreneceksiniz. Sizler kendinizi hazır hissediyor musunuz? Sorusunun yöneltilmesi.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Çocuklar la telinde 3.parmağımızla hangi sesi çalıyorduk? Re sesi aynı şekilde re telinde hangi sesi çalıyorduk? Sol sesi cevabı alınır. Sol telinde 3.parmağımızla do sesini, mi telinde 3.parmağımızla la sesini çalıyorduk. O halde 1.pozisyonda tüm tellerde 3.parmağımızla çaldığımız sesleri 1.parmağımızla çalacağız. diyerek etkinliklere geçilmesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

1. ETKİNLİK

Aşağıda La ve Re tellerinde gösterilen sesleri ve parmak numaralarını inceleyiniz.



Sol el I. pozisyonda tutuş şekli bozulmadan dirsekten yapılan gevşek bir kol hareketi ile tuşe/tel üzerinde kaydırılarak III. pozisyona getirilir. Bu harekette tutuş bozulmadan sol kol, el ve parmaklar aynı anda hareket etmelidir.

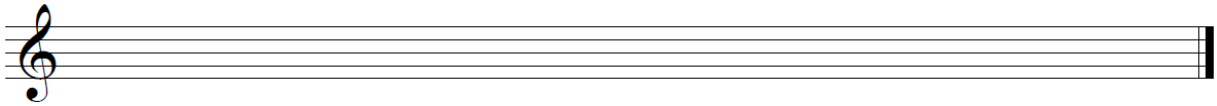
III. pozisyon, tüm tellerde I. pozisyonda 3. parmağımızla bastığımız sesleri 1. parmağımızla bastığımız yerden başlar.

Aşağıda sizden istenen uygulamaları yapınız.

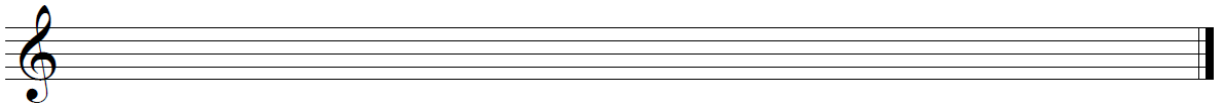
1. Yukarıda yer alan örneklerdeki I. pozisyon ile gösterilen ifadeleri daire içine alınız.

2. Yukarıda yer alan örneklerdeki III. pozisyon ile gösterilen ifadelerin altını çiziniz.

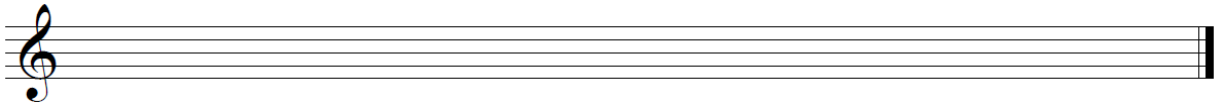
3. Dizek üzerinde mi telindeki III. pozisyondaki sesleri ve parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



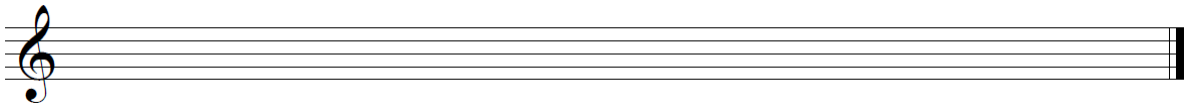
4. Aşağıdaki dizek üzerinde sol telinde yer alan III. pozisyondaki sesleri ve parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



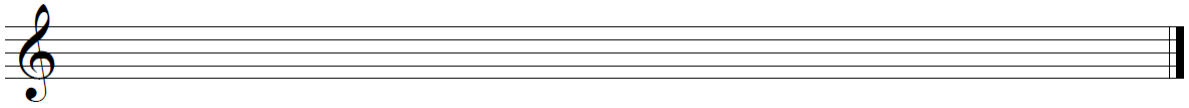
5. III. pozisyonda Re ve La tellerini kapsayacak şekilde ikilik nota değerleri ile 4/4 ölçüde 1 oktav sol majör diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



6. III. pozisyonda Sol ve Re tellerini kapsayacak şekilde dörtlük nota değerleri ile 2/4 ölçüde 1 oktav do majör diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



7. III. pozisyonda La ve Mi tellerini kapsayan sekizlik nota değerleri ile 2/4 ölçüde re majör tonda 1 oktav diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.

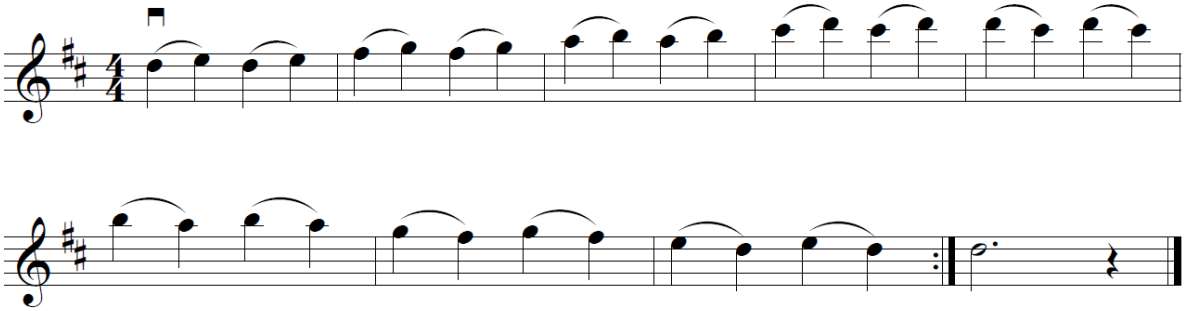


8. III. pozisyonda kalıcı durumda tüm tellerde yukarıda uygulama yaptığınız tonları düşünerek 1,2,3 ve 4. parmağımızın bastığı sesleri aşağıda verilen tablo üzerinde doldurarak, gruplandırınız.

III. Pozisyon	Sol Teli	Re Teli	La Teli	Mi Teli
1.parmak	Do			
2.parmak				
3.parmak				
4.parmak				

2. ETKİNLİK

Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen çalışmalarla ilgili sizden istenen uygulamaları yapınız.



1. Verilen alıştırmayı yavaş tempoda birkaç kez çalınız.
2. Alıştırmada her ölçü başındaki notanın üzerine parmak numarasını yazınız.
3. Çalarken bastığınız sesleri kontrol ediniz.
4. Alıştırmayı bağsız by (bütün yay) kullanarak çalınız.
5. Alıştırmayı dört bağlı olacak şekilde yay şekli çiziniz ve bütün yay kullanarak çalınız.
6. Dört bağlı çalarken her nota için eşit yay uzunluğu kullanmaya dikkat ediniz.



7. Verilen alıştırmayı birkaç kez çalınız.
8. Her ölçüdeki ilk seslerin üzerine parmak numarasını yazınız.
9. Alıştırmada tel değişimi tapılan notaları daire içine alınız.
10. Alıştırmanın hangi tellerde çalınacağını üzerine not ediniz.



11. Alıştırmada tel değişimi yapacağımız notaları daire içine alınız.
12. Alıştırmada sol telinde çalmamız gereken seslerin üzerine parmak numaralarını yazınız.
13. Alıştırmayı birkaç kez çalınız.
14. Alıştırmayı üy (üst yarı) da bağsız olarak çalınız.
15. Alıştırmayı ay (alt yarı) da bağsız olarak çalınız.





16. Ölçü sayısına yıldız işareti koyunuz.
17. Donanımda ve alıştırma içinde yer alan ses değiştirici işaretleri daire içine alınız.
18. Alıştırmanın tonunu not ediniz.
19. Alıştırmanın farklı yay şekilleri ile çalınabileceğini gösteren örnekleri ayırarak belirtiniz.
20. Alıştırmayı yay şekillerine dikkat ederek birkaç kez çalınız.
21. Alıştırmanın ilk iki ölçüsündeki yay hareketlerini üzerinde çizerek yay şekillerini yazınız.
22. Alıştırmada 1---------- biçiminde gösterilen bölümlerin üzerine 1. parmak tutacak ifadesini kırmızı kalemle yazınız.
23. Bugün dersimizde çalıştığımız alıştırmaları hepinizin doğru ve güzel çalacağına inanıyorum.
24. Kemanda pozisyonlar kaça ayrılır? Size yapılan açıklmalar doğrultusunda aşağıya yazarak sıflandırınız.

Ara Özet: Buraya kadar yaptığımız etkinliklerde III. pozisyonu tanıma, III. pozisyonda parmaklarımıza karşılık gelen notaları ve parmak numaralarını yazma çalışmaları yaptık. Aynı zamanda III. pozisyonda yazılmış alıştırma ve etütler üzerinde uygulamalar yaparak incelemiş olduk. Bu çalışmalarımız III. pozisyonu tanımanızda sizlere faydalı olacaktır.

Ara Geçiş: Şimdi sizlerle III. pozisyonda kalıcı olarak yazılmış bir etüdü birlikte çalarak çalışacağız diyerek aşağıdaki etkinliğin yapılması.

3. ETKİNLİK

Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen etüt üzerinde istenen uygulamaları yapınız.

Etüt

Alberto Curci



1. Öğretmen tarafından “Çocuklar bu etüdü hepiniz doğru ve güzel bir şekilde çalabilirsiniz. Hepinize güveniyorum. Siz de kendinize güvenin.” şeklinde cümlelerin söylenmesi.
2. Etüt hangi tondadır? yazınız……
3. Ölçü sayısını yazınız……..
4. Donanımda yer alan ses değiştirici işaretleri daire içine alınız.
5. Etüt nedir? Üzerine öğretmeninizin yaptığı açıklamaları kendi cümlelerinizle aşağıya not ediniz.
6. Etüt üzerinde bulunan gürlük (nüans) işaretini renkli kalemle belirtiniz.
7. Gürlük işaretinin anlamını etüt üzerine not ediniz.
8. Hız terimini işaretleyerek karşılığını üzerinde yazınız.
9. Öğretmeninizden çalmasını isteyerek dikkatle dinleyiniz.
10. Etüdün sizin için zorluk derecesini tahmin ediniz.
11. Etüdü iki bölüme ayırınız. İlk 12 ölçüyü renkli kalemle daire içine alınız. Diğer ölçüleri farklı renkte kalemle daire içine alınız. Her bölümü kendi içinde birkaç kez tekrar ederek çalınız. Son olarak etüdün tamamını baştan sona çalınız.
12. Etüt üzerinde (-) kısa çizgi ile gösterilen notaları işaretleyiniz.
13. Etüt üzerinde daha önce öğrendiğiniz yay tekniklerinden hangileri kullanılmıştır? Aşağıya isimlerini not ediniz.
14. Etüt üzerinde ilk iki ölçünün yay şekillerini yazınız.

15. Etüdü hızına uygun olacak şekilde tekrar ediniz.
16. Etüdü gürlük işaretine uygun olarak temiz seslerle çalmaya dikkat ederek birkaç kez tekrar ediniz.
17. Forte çalarken yaya uyguladığımız basıncın yeterli düzeyde olmasına ve yayın tele sürüş noktasına dikkat ediniz.
18. Çalarken bastığınız sesleri kontrol ediniz.
19. Kemanda pozisyon çalmanın sizin için önemini aşağıya kendi düşüncelerinizle yazınız.
20. Çalıştığımız etütle ilgili kendi performansınızı değerlendirerek düşüncelerinizi aşağıya yazınız.
21. Çalışılan etüdü bireysel çalışma anınızda kaydediniz ve dinleyiniz. Daha güzel çalabilmek için yapmanız gerekenleri düşününüz.

D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Yaptığımız tüm etkinliklerde III. pozisyon ile ilgili uygulamalar yaptık. Bu uygulamalar sizlerin III. pozisyonda doğru ve temiz çalabilmesi, çalarken nelere dikkat etmesi, nasıl ve ne tür çalışmalar yapmanızla ilgiliydi. Bu çalışmalarımızın sizlerin III. pozisyonda daha güzel keman çalabilmeniz için yararlı olacaktır.

Tekrar Güdüleme: Sizler bu yaptığımız çalışmalara dikkat ederek düzenli bir şekilde çalışırsanız III. pozisyonda yazılmış diğer etütleri de doğru ve temiz olarak çalabilirsiniz.

Kapanış: Bir sonraki dersimizde I-III. pozisyonlar arası geçişli çalışmalar yapacağız.

Sınama ve Ölçme Durumları

1. III. pozisyonda re telinde 2. parmağımızla bastığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?
   a) Si b) Sol c) La d) Do
2. III. pozisyonda mi telinde 3. parmağımızla çaldığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?
   a) La b) Do c) Fa d) Re
3. Kemanda III. pozisyonda kalarak çalınan iki oktav do majör dizi hangi telleri kapsar?
   a) Sol- Re b) Sol-Re-La c) Sol-Re-La-Mi d) Re-La-Mi
4. Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide parmak numaralarını üzerine yazarak belirtiniz.



III

5. Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide tel değişimi yapılması gereken notaları işaretleyiniz.



6. Dersimizde çalıştığımız etüdü çalınız.

E.DEĞERLENDİRME

Bireysel performansların izlenerek süreç performansı etkinlik değerlendirme gözlem formunun puanlanması

Öğrencinin Adı Soyadı: Konu: III. Pozisyonda Kalıcı Dizi ve Etütler			**Gerçekleşti (3) puan**	**Kısmen (2) puan**	**Gerçekleşmedi (1) Puan**
Teknik davranışlar	Hazır bulunma	Hazır bulunuşluk (Doğru tutuş, duruş, parmakların durumu)			
	Sağ ve Sol El Tekniği	Yay tekniklerini uygulama			
	Yay şekillerine uygunluk	Yayın bölümlerini doğru kullanma			
	Doğru ve Temiz Çalma	Notaları doğru seslendirme (Entonasyon)			
		III. Pozisyonda kalıcı durumda parmak numaralarına uygun çalma			
	Ritmik Doğruluk	Notaları tartımına uygun çalma			
Müzikal davranışlar	Bütünlük	Etüt ve eseri duraklamadan çalma			
	Ton kalitesi	Güzel ve etkili bir ton			
	Hız ve Gürlük (Nüans)	Uygun hızda çalma			
		Uygun gürlükte çalma			
TOPLAM					

4.4.3.4.Kontrol Grubu Ders Planı

Kontrol grubu ders planında öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik çalışmalar kullanılmamıştır. Kullanılan etkinlikler kontrol ve deney grupları için aynı olmasına rağmen deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak etkinliklerin işlenişinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Kontrol grubunda öğretmen kılavuzluğunda etüt, eser ve egzersizler çalışılmış öğretmen tarafından geri dönüt ve pekiştireçler verilmiş uygulamalar öğretmen tarafından örneklendirilmiştir.

Ders planlarında yer alan etüt ve eserler aynıdır. Sınama ölçme soruları her iki grup içinde aynı olup eşit sayıda kullanılmıştır. 2016 keman dersi öğretim programının öğrenme öğretme yaklaşımı bölümünde “programda yer alan bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için aktif öğrenme yöntemlerinin ve öğretim etkinliklerinin kullanımı gerekmektedir.” ifadesi yer almakta olup programa göre keman derslerinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımına dikkat çekilmektedir.

Hazırlanan günlük plan örneği aşağıdaki gibidir;

Kontrol Grubu İçin Örnek Ders Planı

A.BİÇİMSEL BÖLÜM

Ders: Türk ve Batı Müziği Çalgıları (Keman)

Sınıf: Müzik-11

Süre:40+40 dk.

Öğrenme Alanı: Kemanda Pozisyonlar

Ünite: Üçüncü Pozisyonda Kalıcı ve Geçişli Çalışmalar

Konu: Üçüncü Pozisyonda Kalarak Etütler Çalma

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi: Anlatım, Soru-cevap, Gösterip yaptırma, Uygulama

Kaynak kitaplar: Darendelioğlu, H.& Tabrızı, Mojarrabı, G. (2017). Türk ve Batı müziği çalgıları keman ders Kitabı 11. Sınıf (Birinci Baskı).Ankara: MEB

Öksüz, O. & Öksüz, Ö. (2018). Ortaöğretim çalgı eğitimi keman 11 ders kitabı devlet kitapları (Birinci Baskı).Ankara: MEB

Öksüz, O. & Öksüz, Ö. (2017). Ortaöğretim çalgı eğitimi keman 10 ders kitabı devlet kitapları (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uçan, A. (2005a). Keman ders kitabı lise 1 (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uçan, A. (2005b). Keman ders kitabı lise 2 (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Araç ve Gereçler: Keman, metronom, çalışma yaprakları, nota sehpası

Konunun Örüntüsü

1.III. pozisyonda sesler

2.III. pozisyonda parmakların alması gereken durumlar

3.III. pozisyonda kalıcı durumda etüt çalma

Ana Nokta

III. pozisyonda parmakların doğru konumlanması, tüm tellerde parmaklara karşılık gelen seslerin kavranması, doğru ve temiz çalma açısından önemlidir.

Yardımcı Noktalar

III. pozisyonda parmakların teller üzerine konumlanmasının öğretmen tarafından örneklenerek gösterilmesi

Her telde III. pozisyona sol elin sap üzerinde yumuşak bir kayma hareketinin gösterilmesi

Tuşe/ tel üzerinde hafif yüzme hareketinin gösterilmesi

Kazanımlar

1.III. pozisyonda parmak numaralarını tanır.

2.III. pozisyonda kalıcı olarak diziler çalar.

3.III. pozisyonda kalıcı etütler çalar.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme: Kemanda sol elimizin yerini değiştirerek farklı sesler elde ederiz. Bugüne kadar yaptığımız çalışmalarda I.pozisyonda çalışmıştınız. Öğretmenin III. pozisyonu kullanarak bir ezgi çalması I-III. pozisyonlar arasındaki sol el hareketini öğrencilerin dikkatle izlemesini ister.

Hedeften Haberdar Etme: Çocuklar bugün kemanda III. pozisyonu öğreneceğiz. III. pozisyon keman eğitimi için yazılan eserlerde çok kullanılan ve sık karşımıza çıkan pozisyondur.

Güdüleme: Bu dersimiz sayesinde III. pozisyonda kalıcı olarak alıştırmalar yaparak, bir etüt çalacağız. Aynı zamanda keman çalmada önemli bir yere sahip olan pozisyonda çalmayı öğreneceksiniz. Sizler kendinizi hazır hissediyor musunuz? Sorusunun yöneltilmesi.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Çocuklar la telinde 3.parmağımızla hangi sesi çalıyorduk? Re sesi aynı şekilde re telinde hangi sesi çalıyorduk? Sol sesi cevabı alınır. Sol telinde 3.parmağımızla do sesini, mi telinde 3.parmağımızla la sesini çalıyorduk. O halde 1.pozisyonda tüm tellerde 3.parmağımızla çaldığımız sesleri 1.parmağımızla çalacağız diyerek etkinliklere geçilmesi.

C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

1.ETKİNLİK

Aşağıda La ve Re tellerinde gösterilen sesleri ve parmak numaralarını inceleyiniz.



Sol el I. pozisyonda tutuş şekli bozulmadan dirsekten yapılan gevşek bir kol hareketi ile tuşe/tel üzerinde kaydırılarak III. pozisyona getirilir. Bu harekette tutuş bozulmadan sol kol, el ve parmaklar aynı anda hareket etmelidir.

III. pozisyon, tüm tellerde I. pozisyonda 3. parmağımızla bastığımız sesleri 1. parmağımızla bastığımız yerden başlar. Öğretmen tarafından la telinde III.pozisyonda 1.parmakla re sesinin çalınması. Pozisyonda diğer parmaklarla çalınan seslerin gösterilmesi.

Aynı çalışmanın öğrencilerle birlikte yapılması. La telinde si, do diyez ve re seslerinin çalınıp si sesinden sonra re sesine 1.parmakla geçişin yapılması doğru ve temiz olması için gerekli düzeltmelerin yapılması.

2.ETKİNLİK

III. pozisyonda kalıcı olarak verilen re majör, sol majör ve do majör tondaki dizileri çalınız. Sol elin konumu parmakların konumlanması pozisyondaki ses aralıklarının daraldığına dikkatin çekilmesi. 4.parmağın yuvarlak basması gerektiğini öğretmenin uygulamalı olarak göstermesi.



3. ETKİNLİK

Aşağıdaki etüdü doğru ve temiz çalmaya dikkat ediniz. Birkaç kez çalınız.

Etüt

Alberto Curci



D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Sizlerle III. pozisyonu tanıdık ve III. pozisyonda kalıcı çalabilmeyi öğrendik.

Tekrar Güdüleme: Kemanda pozisyon çalmak önemlidir.

Kapanış: Bir sonraki dersimizde I-III. pozisyonlar arası geçişli çalışmalar yapacağız.

Sınama ve Ölçme Durumları

1.III. pozisyonda re telinde 2. parmağımızla bastığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a)Si b) Sol c) La d) Do

2.III. pozisyonda mi telinde 3. parmağımızla çaldığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a) La b) Do c) Fa d) Re

3.Kemanda III. pozisyonda kalarak çalınan iki oktav do majör dizi hangi telleri kapsar?

a) Sol- Re b) Sol-Re-La c) Sol-Re-La-Mi d) Re-La-Mi

4.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide parmak numaralarını üzerine yazarak belirtiniz.



III

5.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide tel değişimi yapılması gereken notaları işaretleyiniz.



6.Dersimizde çalıştığımız etüdü çalınız.

E.DEĞERLENDİRME

Bireysel performansların izlenerek süreç performansı etkinlik değerlendirme gözlem formunun puanlanması

Öğrencinin Adı Soyadı: Konu: III. Pozisyonda Kalıcı Dizi ve Etütler			**Gerçekleşti (3) puan**	**Kısmen (2) puan**	**Gerçekleşmedi Puan**
Teknik davranışlar	Hazır bulunma	Hazır bulunuşluk (Doğru tutuş, duruş, parmakların durumu)			
	Sağ ve Sol El Tekniği	Yay tekniklerini uygulama			
	Yay şekillerine uygunluk	Yayın bölümlerini doğru kullanma			
	Doğru ve Temiz Çalma	Notaları doğru seslendirme (Entonasyon)			
		III. Pozisyonda kalıcı durumda parmak numaralarına uygun çalma			
	Ritmik Doğruluk	Notaları tartımına uygun çalma			
Müzikal davranışlar	Bütünlük	Etüt ve eseri duraklamadan çalma			
	Ton kalitesi	Güzel ve etkili bir ton			
	Hız ve Gürlük (Nüans)	Uygun hızda çalma			
		Uygun gürlükte çalma			
TOPLAM					

4.4.3.5.Deney Grubu Öğrenme Stratejileri İle Desenlenmiş Çalışma Yaprağı

Deneysel süreçte belirlenmiş olan konulara ilişkin hazırlanan etkinliklerde yer alan öğrenme stratejilerinin deney grubu öğrencileri tarafından kullanılması amacıyla çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları her çalışma öncesine deney grubu öğrencilerine dağıtılarak çalışma yaprağındaki uygulamalar sırasıyla her öğrencinin aktif katılımı ile öğretmen kılavuzluğunda adım adım gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprağında yer alan öğrenme stratejilerinin kullanımında bilgi ve uygulama düzeyinde çalışma örnekleri kullanılmıştır. Örneğin Staccato (Kemanda kesik kesik çalma) tekniği konusu işlenirken çalışma yapraklarında staccato tekniğini açıklayan bir metin verildi. Öğretmen eşliğinde metin okunarak metin üzerinde öğrencilere dikkat stratejilerine ilişkin uygulamalar yaptırılmıştır(altını çizmek, daire içine almak gibi). (Dikkat stratejisi) Öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarına yönelik yapılan çalışmalara ilişkin uygulama örneklerinden bazıları şunlardır;

III. pozisyonda kalıcı dizi ve etüt çalma konusunda, III. pozisyonda parmakların her telde çaldığı seslerin neler olduğuna ilişkin verilen tablo üzerinde gruplandırma yapılmıştır (Örgütleme stratejisi),

Öğrencilerden etkinlik sonunda kendi performansına ilişkin değerlendirme yapması istenmiştir (Anlamayı izleme stratejisi),

Öğrencilere sözel olarak *"Çocuklar bu alıştırmayı hepiniz doğru ve güzel çalabilirsiniz. Sizlere güveniyorum sizler de kendinize güveniniz"* ifadelerinde bulunulmuştur (Duyuşsal strateji),

Staccato ve martele yay tekniklerinin benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi (Anlamlandırma stratejisi),

Çalışılan etüt üzerinde zor olan bir bölümün işaretlenerek doğru ve temiz çalana kadar tekrar edilmesi (Tekrar-yineleme stratejisi).

Deney ve kontrol grupları için hazırlanan çalışma yapraklarında her konu için etkinlik sayısı eşittir. Ayrıca ölçme sınama durumlarında yer alan soruların aynı ve eşit olmasına dikkat edilmiştir.

Deney grubu için hazırlanan çalışma yaprağı aşağıdaki gibidir;

Ders: Türk ve Batı Müziği Çalgıları (Keman)

Sınıf: Müzik-11

Süre: 40+40 dk.

Öğrenme Alanı: Kemanda Pozisyonlar

Ünite: Üçüncü Pozisyonda Kalıcı ve Geçişli Çalışmalar

Konu: Üçüncü Pozisyonda Kalarak Etütler Çalma

1.ETKİNLİK

Aşağıda La ve Re tellerinde gösterilen sesleri ve parmak numaralarını inceleyiniz.



Sol el I. pozisyonda tutuş şekli bozulmadan dirsekten yapılan gevşek bir kol hareketi ile tuşe/tel üzerinde kaydırılarak III. pozisyona getirilir. Bu harekette tutuş bozulmadan sol kol, el ve parmaklar aynı anda hareket etmelidir.

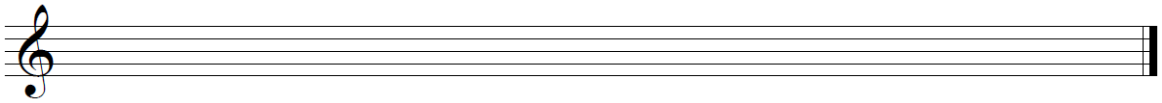
III. pozisyon, tüm tellerde I. pozisyonda 3. parmağımızla bastığımız sesleri 1. parmağımızla bastığımız yerden başlar.

Aşağıda sizden istenen uygulamaları yapınız.

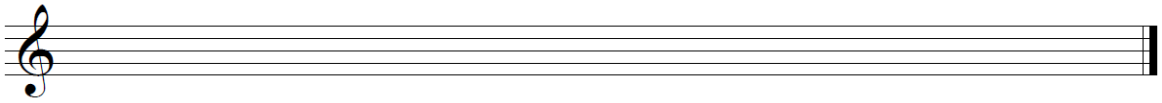
1.Yukarıda yer alan örneklerdeki I. pozisyon ile gösterilen ifadeleri daire içine alınız.

2.Yukarıda yer alan örneklerdeki III. pozisyon ile gösterilen ifadelerin altını çiziniz.

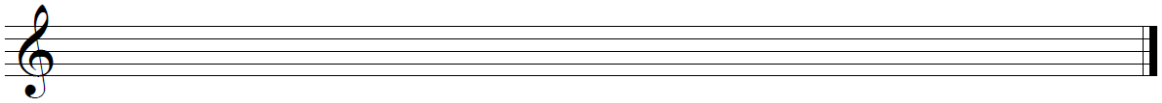
3.Dizek üzerinde mi telindeki III. pozisyondaki sesleri ve parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



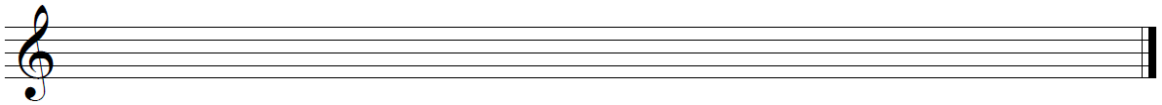
4.Aşağıdaki dizek üzerinde sol telinde yer alan III. pozisyondaki sesleri ve parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



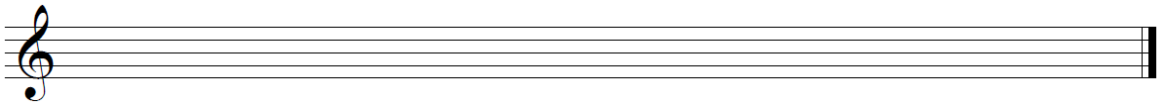
5.III. pozisyonda Re ve La tellerini kapsayacak şekilde ikilik nota değerleri ile 4/4 ölçüde 1 oktav sol majör diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



6.III. pozisyonda Sol ve Re tellerini kapsayacak şekilde dörtlük nota değerleri ile 2/4 ölçüde 1 oktav do majör diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.



7.III. pozisyonda La ve Mi tellerini kapsayan sekizlik nota değerleri ile 2/4 ölçüde re majör tonda 1 oktav diziyi çıkıcı ve inici olarak yazarak parmak numaralarını üzerinde gösteriniz.

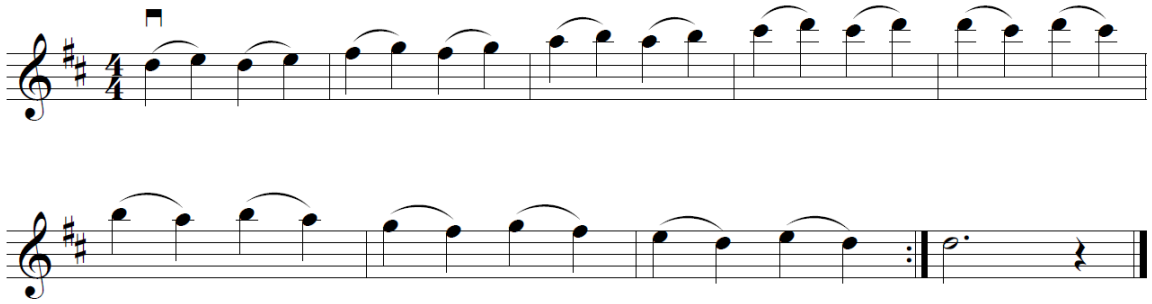


8. III. pozisyonda kalıcı durumda tüm tellerde yukarıda uygulama yaptığınız tonları düşünerek 1,2,3 ve 4. parmağımızın bastığı sesleri aşağıda verilen tablo üzerinde doldurarak, gruplandırınız.

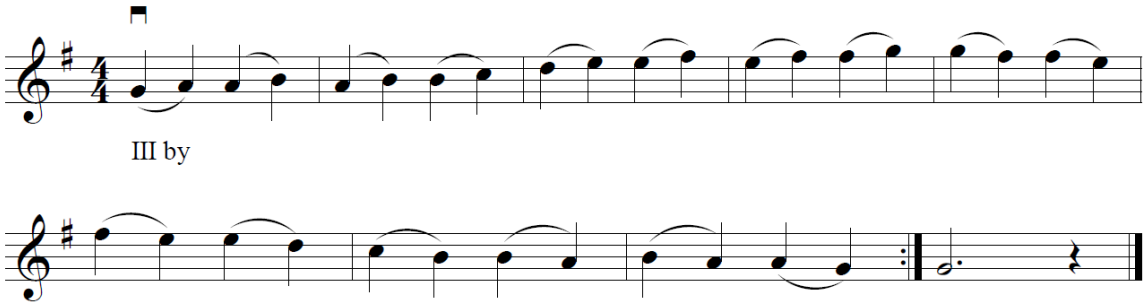
III. Pozisyon	Sol Teli	Re Teli	La Teli	Mi Teli
1.parmak	Do			
2.parmak				
3.parmak				
4.parmak				

2.ETKİNLİK

Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen çalışmalarla ilgili sizden istenen uygulamaları yapınız.



1. Verilen alıştırmayı yavaş tempoda birkaç kez çalınız.
2. Alıştırmada her ölçü başındaki notanın üzerine parmak numarasını yazınız.
3. Çalarken bastığınız sesleri kontrol ediniz.
4. Alıştırmayı bağsız by (bütün yay) kullanarak çalınız.
5. Alıştırmayı dört bağlı olacak şekilde yay şekli çiziniz ve bütün yay kullanarak çalınız.
6. Dört bağlı çalarken her nota için eşit yay uzunluğu kullanmaya dikkat ediniz.

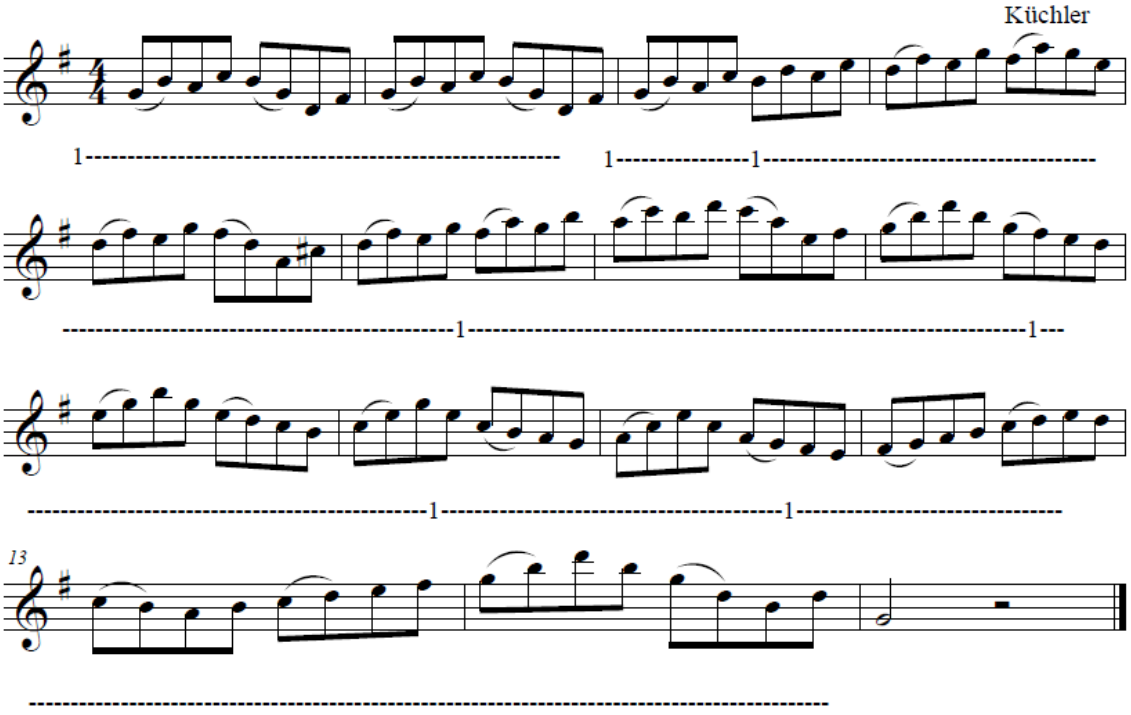


7. Verilen alıştırmayı birkaç kez çalınız.
8. Her ölçüdeki ilk seslerin üzerine parmak numarasını yazınız.
9. Alıştırmada tel değişimi tapılan notaları daire içine alınız.
10. Alıştırmanın hangi tellerde çalınacağını üzerine not ediniz.



11. Alıştırmada tel değişimi yapacağımız notaları daire içine alınız.
12. Alıştırmada sol telinde çalmamız gereken seslerin üzerine parmak numaralarını yazınız.
13. Alıştırmayı birkaç kez çalınız.
14. Alıştırmayı üy (üst yarı) da bağsız olarak çalınız.
15. Alıştırmayı ay (alt yarı) da bağsız olarak çalınız.





16. Ölçü sayısına yıldız işareti koyunuz.
17. Donanımda ve alıştırma içinde yer alan ses değiştirici işaretleri daire içine alınız.
18. Alıştırmanın tonunu not ediniz.
19. Alıştırmanın farklı yay şekilleri ile çalınabileceğini gösteren örnekleri ayırarak belirtiniz.
20. Alıştırmayı yay şekillerine dikkat ederek birkaç kez çalınız.
21. Alıştırmanın ilk iki ölçüsündeki yay hareketlerini üzerinde çizerek yay şekillerini yazınız.
22. Alıştırmada 1---------- biçiminde gösterilen bölümlerin üzerine 1. parmak tutacak ifadesini kırmızı kalemle yazınız.
23. Bugün dersimizde çalıştığımız alıştırmaları hepinizin doğru ve güzel çalacağına inanıyorum.
24. Kemanda pozisyonlar kaça ayrılır? Size yapılan açıklmalar doğrultusunda aşağıya yazarak sıflandırınız.

3.ETKİNLİK

Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen etüt üzerinde istenen uygulamaları yapınız.



1. Çocuklar bu etüdü hepiniz doğru ve güzel şekilde çalabilirsiniz. Hepinize güveniyorum. Sizlerde kendinize güvenin.
2. Etüt hangi tondadır? yazınız……
3. Ölçü sayısını yazınız……..
4. Donanımda yer alan ses değiştirici işaretleri daire içine alınız.
5. Etüt nedir? Üzerine öğretmeninizin yaptığı açıklamaları kendi cümlelerinizle aşağıya not ediniz.

6. Etüt üzerinde bulunan gürlük (nüans) işaretini renkli kalemle belirtiniz.
7. Gürlük işaretinin anlamını etüt üzerine not ediniz.
8. Hız terimini işaretleyerek karşılığını üzerinde yazınız.
9. Öğretmeninizden çalmasını isteyerek dikkatle dinleyiniz.
10. Etüdün sizin için zorluk derecesini tahmin ediniz.
11. Etüdü 2 bölüme ayırınız. İlk 12 ölçüyü renkli kalemle daire içine alınız. Diğer ölçüleri farklı renkte kalemle daire içine alınız. Her bölümü kendi içinde birkaç kez tekrar ederek çalınız. Son olarak etüdün tamamını baştan sona çalınız.
12. Etüt üzerinde (-) kısa çizgi ile gösterilen notaları işaretleyiniz.
13. Etüt üzerinde daha önce öğrendiğiniz yay tekniklerinden hangileri kullanılmıştır? Aşağıya isimlerini not ediniz.

14. Etüt üzerinde ilk iki ölçünün yay şekillerini yazınız.
15. Etüdü hızına uygun olacak şekilde tekrar ediniz.
16. Etüdü gürlük işaretine uygun olarak temiz seslerle çalmaya dikkat ederek birkaç kez tekrar ediniz.
17. Forte çalarken yaya uyguladığımız basıncın yeterli düzeyde olmasına ve yayın tele sürüş noktasına dikkat ediniz.
18. Çalarken bastığınız sesleri kontrol ediniz.
19. Kemanda pozisyon çalmanın sizin için önemini aşağıya kendi düşüncelerinizle yazınız.
20. Çalıştığımız etütle ilgili kendi performansınızı değerlendirerek düşüncelerinizi aşağıya yazınız.
21. Çalışılan etüdü bireysel çalışma anınızda kaydediniz ve dinleyiniz. Daha güzel çalabilmek için yapmanız gerekenleri düşününüz.

Sınama ve Ölçme Durumları

1. III. pozisyonda re telinde 2. parmağımızla bastığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a) Si b) Sol c) La d) Do

2.III. pozisyonda mi telinde 3. parmağımızla çaldığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a) La b) Do c) Fa d) Re

3.Kemanda III. pozisyonda kalarak çalınan iki oktav do majör dizi hangi telleri kapsar?

a) Sol- Re b) Sol-Re-La c) Sol-Re-La-Mi d) Re-La-Mi

4.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide parmak numaralarını üzerine yazarak belirtiniz.



5.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide tel değişimi yapılması gereken notaları işaretleyiniz.



6. Dersimizde çalıştığımız etüdü çalınız.

E.DEĞERLENDİRME

Bireysel performansların izlenerek süreç performansı etkinlik değerlendirme gözlem formunun puanlanması

4.4.3.6.Kontrol Grubu Çalışma Yaprağı

Deneysel süreçte belirlenmiş olan konuların işlenişinde kontrol grubu öğrencileri için hazırlanan çalışma yapraklarında öğrenme stratejilerine yer verilmemiştir. Hazırlanan çalışma yaprakları çalışma öncesinde öğrencilere dağıtılmış ve konunun işlenişi buradan takip edilmiştir. Konular açıklama, soru cevap, uygulama, tümevarım yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerin dışına çıkılmamıştır.

Kontrol grubu için hazırlanan çalışma yaprağı aşağıdaki gibidir;

Ders: Türk ve Batı Müziği Çalgıları (Keman)

Sınıf: Müzik-11

Süre:40+40 dk.

Öğrenme Alanı: Kemanda Pozisyonlar

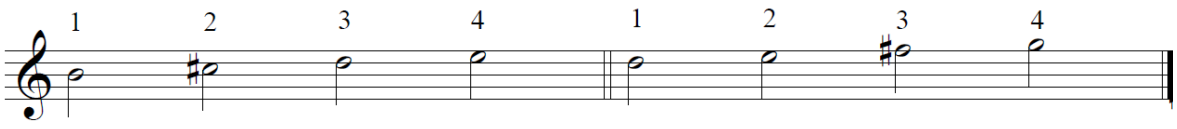
Ünite: Üçüncü Pozisyonda Kalıcı ve Geçişli Çalışmalar

Konu: Üçüncü Pozisyonda Kalarak Etütler Çalma

1.ETKİNLİK

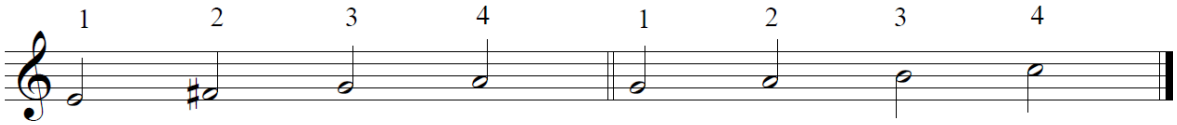
Aşağıda La ve Re tellerinde gösterilen sesleri ve parmak numaralarını inceleyiniz.

La teli



I. pozisyon III. pozisyon

Re teli



I. pozisyon III. pozisyon

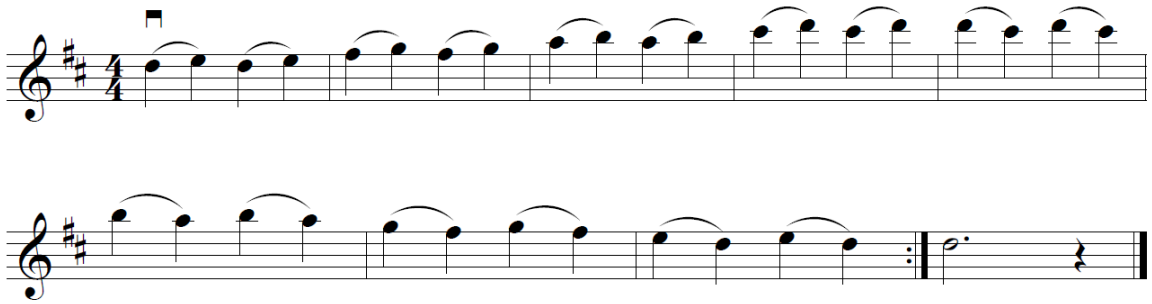
Sol el I. pozisyonda tutuş şekli bozulmadan dirsekten yapılan gevşek bir kol hareketi ile tuşe/tel üzerinde kaydırılarak III. pozisyona getirilir. Bu harekette tutuş bozulmadan sol kol, el ve parmaklar aynı anda hareket etmelidir.

III. pozisyon, tüm tellerde I. pozisyonda 3. parmağımızla bastığımız sesleri 1. parmağımızla bastığımız yerden başlar. Öğretmen tarafından la telinde III.pozisyonda 1.parmakla re sesinin çalınması. Pozisyonda diğer parmaklarla çalınan seslerin gösterilmesi.

Aynı çalışmanın öğrencilerle birlikte yapılması. La telinde si, do diyez ve re seslerinin çalınıp si sesinden sonra re sesine 1.parmakla geçişin yapılması doğru ve temiz olması için gerekli düzeltmelerin yapılması.

2.ETKİNLİK

III. pozisyonda kalıcı olarak verilen re majör, sol majör ve do majör tondaki dizileri çalınız. Sol elin konumu parmakların konumlanması pozisyondaki ses aralıklarının daraldığına dikkatin çekilmesi. 4.parmağın yuvarlak basması gerektiğini öğretmenin uygulamalı olarak göstermesi.





3.ETKİNLİK

Doğru ve temiz çalmaya dikkat ediniz. Birkaç kez çalınız.

Etüt

Alberto Curci



Sınama ve Ölçme Durumları

1. III. pozisyonda re telinde 2. parmağımızla bastığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a) Si b) Sol c) La d) Do

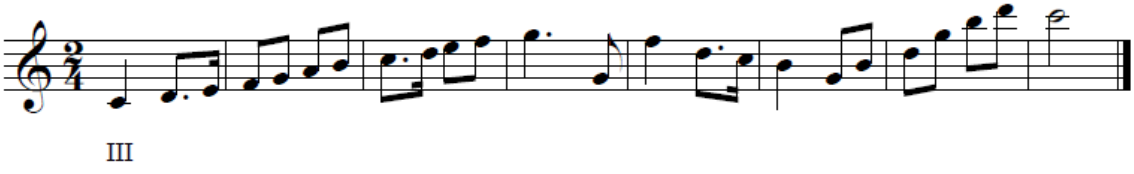
2.III. pozisyonda mi telinde 3. parmağımızla çaldığımız ses aşağıdakilerden hangisidir?

a) La b) Do c) Fa d) Re

3.Kemanda III. pozisyonda kalarak çalınan iki oktav do majör dizi hangi telleri kapsar?

a) Sol-Re b) Sol-Re-La c) Sol-Re-La-Mi d) Re-La-Mi

4.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide parmak numaralarını üzerine yazarak belirtiniz.



5.Aşağıda III. pozisyonda kalıcı olarak verilen ezgide tel değişimi yapılması gereken notaları işaretleyiniz.



6.Dersimizde çalıştığımız etüdü çalınız.

E.DEĞERLENDİRME

Bireysel performansların izlenerek süreç performansı etkinlik değerlendirme gözlem formunun puanlanması

4.4.4.Performans Değerlendirme Gözlem Formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen bir diğer veri toplama aracı ise öğrencilerin keman performans becerilerini ölçmeyi sağlayan "Performans Değerlendirme Gözlem Formu" dur.

Süreç performansının değerlendirildiği deneysel süreçte, deney ve kontrol gruplarında her etkinlik sonunda bireysel performansları değerlendirmek için performans değerlendirme gözlem formu kullanılmıştır. 3 lü likert tipinde hazırlanan formda gözlenecek davranışlar Gerçekleşti (3) Kısmen (2) Gerçekleşmedi (1) şeklinde değerlendirilmiştir. Toplam 10 maddeden oluşan form maksimum 30 puan üzerinden değerlendirilerek alınan puanlar yüzlük sisteme çevrilmiştir. Performans gözlem formun aşağıda belirlenen kriterlerden oluşmuştur;

1. Hazır bulunuşluk
2. Yay tekniklerini uygulama
3. Yayın bölümlerini doğru kullanma
4. Notaları doğru ve temiz seslendirme (Entonasyon)
5. a) III.pozisyonda kalıcı parmak numaralarına uygun çalma
   b) I-III.pozisyonlar arası geçişli parmak numaralarına uygun çalma
   c) I.pozisyonda parmak numaralarına uygun çalma (etkinliklerde işlenen konulara göre 5.maddede bu kriterlerden bir tanesi kullanılmıştır.)
6. Notaları tartımına uygun çalma
7. Ritmik bütünlük
8. Ton kalitesi

9. Uygun hızda çalma
10. Uygun gürlükte çalma

Performans testleri ile performansın niteliği, süreç ve ürün yönlerinin taşıdığı özellikler, eğitimle gerçekleştirilebilirlik ve ölçülebilirlik dereceleri daha iyi çözümlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme düzeyi, eksikliği, güçlüğü, öğretimin etkililiği, programın sağlamlığı ve öğretim sürecine dair daha geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilir (Uçan, 1987). Performans gözlem formundaki maddeler ile keman dersi içeriğinin paralellik göstermesine, ölçme aracının öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurularak düzenlenmesine ve puanlamanın açık ve anlaşılır bir şekilde yapılmasına dikkat edilerek performans gözlem formunun geçerli olması sağlanmıştır (Çepni, 2012, s.282).

Performans ölçütleri belirlemede öncelikle yöntem (süreç) yoksa ürünü mü (sonucu) gözlemleneceğine ya da her ikisinibirden gözlenip izleneceğine karar verilmesi gereklidir. Performans ölçütlerini belirlemede anahtar, performans veya ürünün içindeki unsurları ayrıntılı olarak saptanmalıdır. Bu unsurlar gözlenebilmeli ve ölçülebilmelidir (Dalkıran, 2006, s.8). Performans gözlem formu hazırlanırken öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerde belirlenen konular, kazanımlar göz önüne alınarak öğrenme öğretme durumları tamamlandıktan sonra her öğrencinin kemandaki bireysel performanslarında gözlenmesi beklenen davranışlar belirlenmiş ve kriterler üç keman eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Performans gözlem formunun ölçütleri belirlendikten sonra etkinliklerin uygulandığı deneysel çalışmada hem süreç performansları hem de deneysel çalışma sonucunda sonuç performansları deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı gözlenip değerlendirilmiştir.

Performans gözlem formu deneysel çalışma öncesi ve sonrasında kullanılmak üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerde keman çalma becerilerinin gözlenmesi amacıyla 3'lü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Toplam 10 maddeden oluşan formdan alınabilecek en yüksek 240 puan ve formdan alınabilecek en düşük 80 puandır. Elde edilen toplam puan 100'lük sisteme çevrilmiştir. Formda öğrencilerin keman çalmadaki teknik ve müzikal performanslarını değerlendirmeye yönelik maddeler yer almaktadır. Deneysel süreçte 8 konuya ilişkin performans gözlem formundaki her kriter için toplam 8 uygulama örneği yazılmıştır. Her madde 8 farklı konuda belirlenmiş uygulama örneği ile gözlemlenerek puanlanmıştır. Seçilen etüt ve eserlerin bir kesiti verilerek kısaltılmıştır.

Öğrencilerin ön test puanları; ön-test son-test performans değerlendirme formundan aldıkları puan ile yazılı sınav (ön-test) sorularından aldığı puanların aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bu şekilde deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları belirlenmiştir.

Öğrencilerin son-test puanları; ön-test son-test performans değerlendirme formundan aldıkları puanların, yazılı sınav (son-test) sorularından aldıkları puanların ve süreç performanslarının (deneysel çalışma) ortalama puanlarının toplamının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Ön-test ve son-testte kullanılan etüt ve eserler ve yazılı sınav soruları aynıdır.

Performans değerlendirilmesinde güvenirliği sağlamak ve gözlemlerin objektifliğini artırmak için (Çepni, 2012, s.284) araştırmanın yapıldığı güzel sanatlar lisesinde keman öğretmeni olarak görev yapan iki keman öğretmeni ve araştırmacı ile birlikte 3 farklı gözlemci tarafından her bir öğrenci için performans gözlem formu doldurulmuştur.

Daha sonra, üç uzman bir araya gelerek öğrenciler için verdikleri puanları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* tespit edilerek gözlem formu güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) *Güvenirlik* =görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır (s.64). Miles ve Huberman (1994) araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirliğin sağlanmış olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında uzmanlar arasında %95 oranında bir *uzlaşma* (güvenirlik) sağlanmıştır.

Ön-test ve son-test için belirlenen etüt ve eserler şu şekildedir;

- Sitt, H. D-Dur III. pozisyon kalıcı etüt
- Wohlfahrt, F. d-moll I-III. pozisyon geçişli etüt
- Ries, H. B es-Dur etüt
- Joachim, J. & Moser, A. g-moll etüt
- Afacan, Ş. Nihavent ezgi
- Duran, G. Muhayyerkürdi Şarkı
- Sevcik, O. C-Dur Staccato etüt
- Gamel, G. D-Dur Martele etüt

4.4.5.Yazılı Sınav Soruları

Yazılı sınavlar esnek ve farklı biçimlerde maddelerin kullanılabildiği cevaplayıcının cevabı kendine özgü bir şekilde tasarlayarak sunma imkânı sağladığı sınavlardır (Oosterhof'tan aktaran, Yılmaz, 2012, s.169).

Deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön-test ve son-testte etkinliklerin hazırlandığı konulara ilişkin bilişsel başarılarını ölçmek amacıyla 13 adet yazılı sınav sorusu hazırlanmıştır. Deneysel çalışma için MEB (2016) "Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programı" incelenmiştir. Ünite ve konuların seçiminde temel beceriler ve kazanımların en fazla olduğu üniteler alınmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama seviyeleri dikkate alınarak konulara ilişkin örneklerin belirlenmesinde farklı kaynaklardan seçilmesine dikkat edilmiştir.

Keman dersi öğretim programında da etüt ve eser seçiminde öğrenci seviyesinin göz önüne alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu düşüncelerden hareketle deneysel çalışma için 10. sınıf programında yer alan iki ünite, 11. sınıftan bir ünite olmak üzere toplam üç ünite ve buna bağlı 8 konu seçilmiştir. Bunlar;

1. Ünite: III. Pozisyonda Kalışlı ve Geçişli Çalışmalar

   Konular: 1: III. Pozisyonda kalarak dizi, etüt ve eser çalma

   2: I-III. Pozisyonlar arası geçişli dizi, etüt ve eser çalma

2. Ünite: Tonal-Makamsal Dizi, Etüt ve Eserler

   Konular: 1: Si bemol majör tonunda dizi, etüt ve eserler

   2: Sol minör tonunda dizi, etüt ve eserler

   3: Nihavent makamında dizi, etüt ve eserler

   4: Muhayyerkürdi makamında dizi, etüt ve eserler

3. Ünite: Keman Çalmada Temel Yay Teknikleri

   Konular 1: Martele çalma tekniği

   2: Staccato (kısa ve kesik) çalma tekniği

Soruların hazırlandıktan sonra 3 keman eğitimcisi alan uzmanının görüşleri alınarak sorularla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın formülü kullanılarak uyum yüzdesi hesaplanmış ve güvenirlik %95

çıkmıştır. Yazılı sınav sorularının her biri 10 puan olup sorular 130 puan üzerinden değerlendirilmiş, öğrencinin aldığı puan daha sonra 100'lük sisteme çevrilmiştir.

4.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın ölçek geliştirme kısmının pilot uygulamasında örneklemde yer alan toplam 34 güzel sanatlar lisesine ölçek formları gönderilmiş ve toplam 32 okuldan geri dönüt alınmıştır. Ölçek maddelerinin hepsinin cevaplandırılmadığı ya da sürekli aynı seçeneğin işaretlendiği formlar analiz aşamasında araştırmanın güvenilirliğini olumsuz etkilememesi için değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmada taslak ölçeğin son hali Türkiye genelindeki 32 güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencilerinden toplam 391 güzel sanatlar lisesi öğrencisine uygulanmış daha sonra da geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Bu analizler, madde-toplam puan korelâsyonu, alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, faktör analizi, betimselanaliz ve korelâsyon şeklindedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının belirlenmesine ilişkin betimsel analiz yapılmıştır.

Veri toplama araçları ile elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 paket programına aktarılmıştır. Büyüköztürk (2003)'ün örneklem sayısının n=6 kadar küçük olduğu ve evrenin yapısının tam olarak bilinmediği durumlarda non-parametriktestlerin kullanılmasının bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir (s.8). Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine kolmogorov-smirnov testi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir.

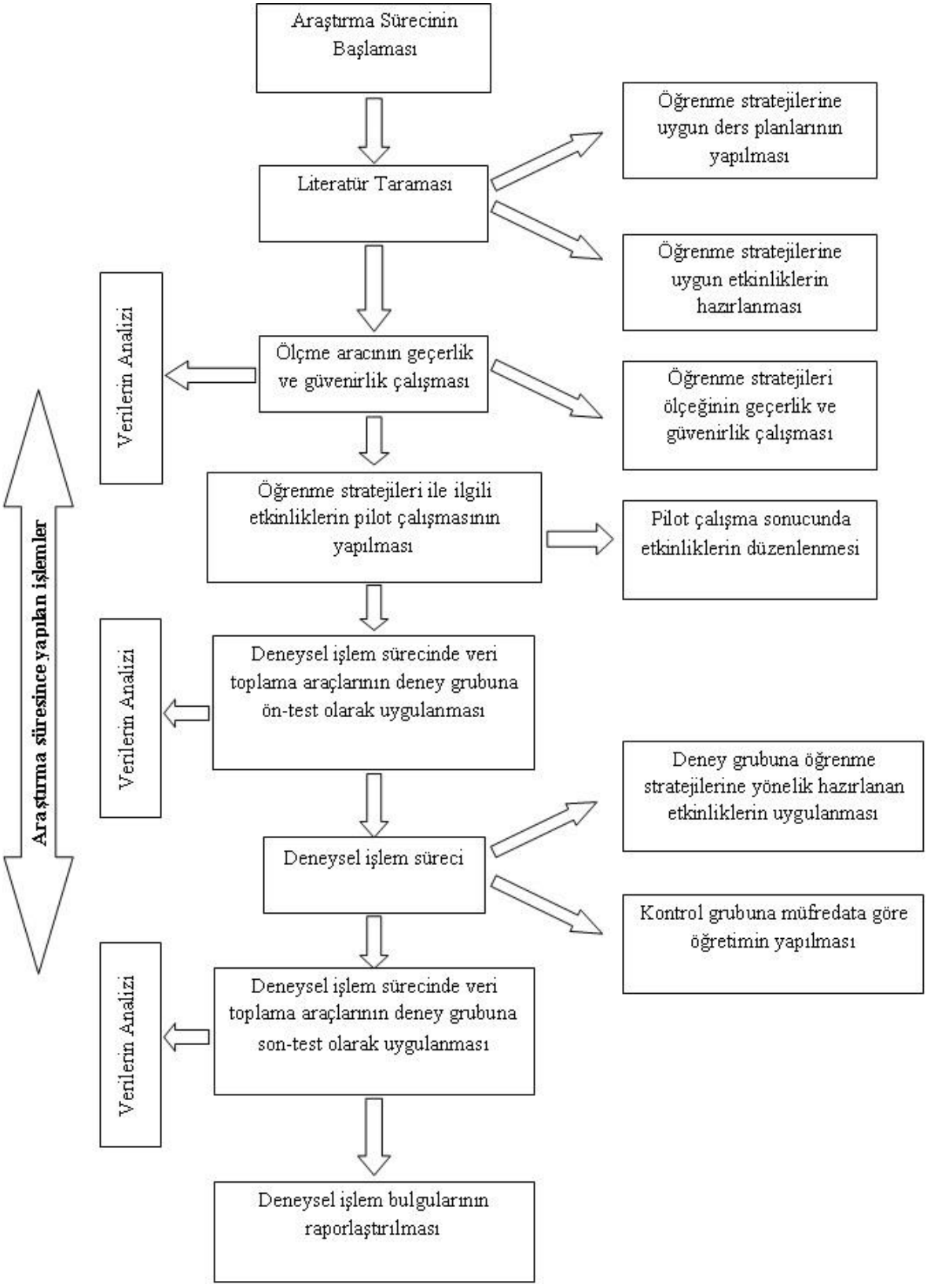
Tablo 9

Kolmosgorov-Smirnov Testi Sonuçları

Veriler	Statistic	df	p
Deney ön-test	0,306	6	0,047
Deney son-test	0,195	6	0,001
Kontrol ön-test	0,224	6	0,034
Kontrol son-test	0,191	6	0,002

Tablo 9'da belirtildiği gibi *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden* elde edilen verilerin deney ve kontrol grubu ön-test ve son-test kolmosgorov-smirnov testi sonuçları $p<0,05$ olduğu için normal dağılım göstermemektedir. Veriler analiz edilirken non-parametrik testlerden İlişkili Ölçümler İçin "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ile İlişkisiz Ölçümler İçin "Mann Whitney U-Testi" kullanılmıştır.

4.6.Araştırma Süresince Yapılan İşlemler



Şekil 3. Araştırma Süresince Yapılan İşlemler

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde güzel sanatlar lisesi müzik bölümü keman öğrencileri için geliştirilen *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin* geçerlik ve güvenirlik analizi aşamaları ile diğer alt problemlere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

5.1.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri ölçeğinin hazırlanmasında izlenen aşamalar şu şekildedir;

- *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği* Maddelerini Oluşturma Aşaması
- Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması
- Ön Uygulama Aşaması
- Geçerlik Çalışması
- Güvenirlik Hesaplama Aşaması

"Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği" Maddelerini Oluşturma Aşaması

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak keman eğitiminde öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatürde yer alan ölçekler incelenmiştir (Akın, 2007; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci & Demirel, 2004; Ertem, 2003; Güven, 2008; Kılınçer, 2013; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Tay, 2002; H.Yokuş, 2009). Literatür incelemesi sonucunda öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla Weinstein ve Mayer (1986) ile Gagné ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada ölçeğin madde havuzunun

hazırlanmasında Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki "Tekrar (Yineleme), Anlamlandırma, Örgütleme, Anlamayı İzleme ve Duyuşsal Öğrenme Stratejleri" ile Gagné ve Driscoll'ün (1988) sınıflandırmasındaki "Dikkat Stratejilerindeki" maddelere yer verilmiştir. Daha sonra keman eğitiminde öğrenme stratejileri içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda 111 madde bulunmaktadır. Oluşturulan maddelerin karşısına öğrencilerin öğrenme stratejilerini içeren ifadelere katılma derecelerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler sunulmuştur. Bu seçenekler sırasıyla "Her zaman (5)", "Sık sık (4)", "Bazen (3)", "Nadiren (2)", "Hiç (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçmek istediği alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup, "uzman görüşü"ne göre saptanmaktadır (Karasar, 2005,s.151). Bu amaçla 111 maddeden oluşan aday ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla 8 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara gönderilen "Uzman Görüş Formu"nda ölçekte yer alan her bir madde yazılarak uzmanlardan, Uygun/Uygun Değil/Düzeltilmeli seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu uzmanların alan ve üniversite bilgilerine tablo 10'da yer verilmektedir.

Tablo 10

Görüşleri Alınan Uzman Grubunun Özellikleri

Üniversitesi	**Alanı**
Gazi Üniversitesi	Keman Eğitimi
Gazi Üniversitesi	Keman Eğitimi
Nevşehir Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi	Müzik Eğitimi
Anadolu Üniversitesi	Eğitim Bilimleri
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Gazi Üniversitesi	Keman Eğitimi
Gazi Üniversitesi	Müzik Eğitimi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türk Dili ve Edebiyatı

Uzmanlardan alınan görüşlere dayalı olarak aday ölçekte yer alan maddelerden 11 madde çıkartılmış, bazı maddenin anlatım biçimi yeniden düzenlenerek ölçek uygulamaya hazır hale gelmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen taslak ölçek 100 maddeye düşürülmüştür.

Ön Uygulama Aşaması

Taslak ölçeğin güzel sanatlar lisesi keman öğrencileri tarafından anlaşılır olmasını sağlamak için Kırşehir Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Keman öğrencilerinden 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 4 keman öğrencisine *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'*ni okumaları istenmiş ve öğrenme stratejileri maddelerine yönelik fikirleri alınmıştır.

Araştırmada taslak ölçeğin son hali Türkiye genelindeki 32 güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf keman öğrencilerinden toplam 391 öğrenciye uygulanmıştır.

Geçerlik Çalışması

5'li Likert tipinde hazırlanan *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği*'nin hem kapsam geçerliğine hem de yapı geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçme aracının ve ölçme aracındaki her bir maddenin amaca ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 1993, s.45). Hazırlanan *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'*nin kapsam geçerliliği Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Keman 11 ve Keman 12 derslerinin içerikleri incelenerek ve kazanımlara ilişkin maddeler oluşturularak sağlanmıştır. Yapı geçerliliği ise; sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklamaktadır. Bir başka deyişle ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002, s.45). Psikolojik testlerde yapı geçerliliği birinci derecede önem taşımaktadır (Tezbaşaran, 1996, s.51). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için ise faktör analizinden yararlanılmıştır.

Güvenilirlik Çalışması

Faktör analizi ve madde-toplam korelasyon değerlerine bakılarak ölçekten çıkartılması gereken maddelere karar verilmiştir. Bu maddeler çıkartılarak geriye kalan maddeler ile ölçek için cronbachalpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

5.1.1.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Madde Analizi

Taslak ölçekten elde edilen verilere değişik madde analizleri uygulayarak, her maddenin nihai ölçeğe alınıp alınmayacağına karar verilebilmektedir (Tezbaşaran, 1996, s.51). 100 maddelik hazırlanmış olan *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'*nin maddelerini analiz etmek amacıyla alt ve üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ile madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır.

5.1.1.1.Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemeye yönelik her bir madde için üst grup ve alt grup müzik okuryazarlığı puanları, ortalamaları arasındaki farkın t-değeri hesaplanmıştır. Öncelikle öğrencilerin öğrenme stratejileri puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış; alt ve üst gruplar tüm ölçeğin %27'sini oluşturan 106'şar öğrenciden oluşturulmuştur.

Tablo 11

Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

	Grup	**N**	**X**	**S**	**sd**	**p**		**Grup**	**N**	**X**	**S**	**sd**	**p**
m1	Alt	106	3.27	.83	210	. 000	m51	Alt	106	2.80	1.06	210	. 000
	Üst	106	4.59	.67				Üst	106	4.50	.77		
m2	Alt	106	2.96	1.09	210	. 001	m52	Alt	106	2.81	1.11	210	. 000
	Üst	106	5.01	5.93				Üst	106	4.60	.71		
m3	Alt	106	3.19	.95	210	. 000	m53	Alt	106	3.02	1.06	210	. 000
	Üst	106	4.70	.51				Üst	106	4.71	.59		
m4	Alt	106	3.06	1.03	210	. 000	m54	Alt	106	3.03	1.17	210	. 000
	Üst	106	4.58	.77				Üst	106	4.57	.68		
m5	Alt	106	3.27	1.00	210	. 000	m55	Alt	106	2.69	1.04	210	. 000
	Üst	106	4.49	.65				Üst	106	4.45	.70		
m6	Alt	106	3.21	1.02	210	. 000	m56	Alt	106	2.82	1.11	210	. 000
	Üst	106	4.45	.67				Üst	106	4.40	.83		
m7	Alt	106	2.77	1.25	210	. 000	m57	Alt	106	3.36	1.15	210	. 000
	Üst	106	4.12	.88				Üst	106	4.73	.57		
m8	Alt	106	2.64	.97	210	. 000	m58	Alt	106	3.77	1.08	210	. 000
	Üst	106	4.33	.93				Üst	106	4.78	.49		
m9	Alt	106	3.42	1.12	210	. 000	m59	Alt	106	3.47	1.13	210	. 000
	Üst	106	4.49	.91				Üst	106	4.75	.45		
m10	Alt	106	3.66	1.04	210	. 000	m60	Alt	106	3.53	1.08	210	. 000
	Üst	106	4.58	.67				Üst	106	4.72	.50		
m11	Alt	106	3.26	.97	210	. 000	m61	Alt	106	3.29	1.12	210	. 000
	Üst	106	4.72	.50				Üst	106	4.64	.63		
m12	Alt	106	3.09	1.27	210	. 000	m62	Alt	106	2.90	1.03	210	. 000
	Üst	106	4.21	1.05				Üst	106	4.61	.68		
m13	Alt	106	3.51	1.19	210	. 000	m63	Alt	106	2.81	.94	210	. 000
	Üst	106	4.44	.79				Üst	106	4.47	.62		
m14	Alt	106	2.44	1.33	210	. 000	m64	Alt	106	3.57	1.01	210	. 000
	Üst	106	3.88	1.31				Üst	106	4.77	.46		
m15	Alt	106	2.99	1.02	210	. 000	m65	Alt	106	3.29	1.05	210	. 000
	Üst	106	4.57	.61				Üst	106	4.68	.55		
m16	Alt	106	2.82	1.09	210	. 000	m66	Alt	106	3.31	1.09	210	. 000
	Üst	106	4.47	.69				Üst	106	4.60	.61		
m17	Alt	106	3.25	1.09	210	. 000	m67	Alt	106	3.21	1.12	210	. 000

	Üst	106	4.66	.51				Üst	106	4.64	.57	
m18	Alt	106	2.76	1.07	210	. 000	m68	Alt	106	2.66	1.01	210 . 000
	Üst	106	4.62	.60				Üst	106	4.48	.69	
m19	Alt	106	2.70	1.08	210	. 000	m69	Alt	106	3.11	1.03	210 . 000
	Üst	106	4.25	.84				Üst	106	4.56	.67	
m20	Alt	106	2.41	1.12	210	. 000	m70	Alt	106	2.54	1.07	210 . 000
	Üst	106	4.19	.93				Üst	106	4.33	.82	
m21	Alt	106	2.62	1.13	210	. 000	m71	Alt	106	2.46	1.07	210 . 000
	Üst	106	4.52	.74				Üst	106	4.16	1.18	
m22	Alt	106	2.45	1.16	210	. 000	m72	Alt	106	2.08	.95	210 . 000
	Üst	106	4.40	.83				Üst	106	4.01	1.22	
m23	Alt	106	2.71	1.14	210	. 000	m73	Alt	106	2.29	1.08	210 . 000
	Üst	106	4.51	.72				Üst	106	3.89	1.32	
m24	Alt	106	2.51	1.12	210	. 000	m74	Alt	106	2.23	1.15	210 . 000
	Üst	106	4.34	.85				Üst	106	3.80	1.28	
m25	Alt	106	2.53	1.11	210	. 000	m75	Alt	106	2.22	1.14	210 . 000
	Üst	106	4.38	.85				Üst	106	3.89	1.24	
m26	Alt	106	2.62	1.07	210	. 000	m76	Alt	106	2.23	1.11	210 . 000
	Üst	106	4.35	.85				Üst	106	3.97	1.23	
m27	Alt	106	2.74	1.06	210	. 000	m77	Alt	106	2.15	1.07	210 . 000
	Üst	106	4.49	.74				Üst	106	4.06	1.18	
m28	Alt	106	2.73	1.11	210	. 000	m78	Alt	106	2.48	1.21	210 . 000
	Üst	106	4.34	.87				Üst	106	4.10	1.12	
m29	Alt	106	2.70	1.11	210	. 000	m79	Alt	106	2.36	1.20	210 . 000
	Üst	106	4.19	1.03				Üst	106	4.32	1.00	
m30	Alt	106	2.20	1.08	210	. 000	m80	Alt	106	2.48	1.22	210 . 000
	Üst	106	4.03	1.07				Üst	106	4.05	1.25	
m31	Alt	106	2.84	1.09	210	. 000	m81	Alt	106	2.32	1.23	210 . 000
	Üst	106	4.48	.77				Üst	106	3.87	1.24	
m32	Alt	106	2.59	1.08	210	. 000	m82	Alt	106	2.66	1.26	210 . 000
	Üst	106	4.24	.89				Üst	106	4.22	1.09	
m33	Alt	106	2.73	1.31	210	. 000	m83	Alt	106	2.38	1.23	210 . 000
	Üst	106	4.22	1.04				Üst	106	3.39	1.43	
m34	Alt	106	2.43	1.17	210	. 000	m84	Alt	106	2.33	1.19	210 . 000
	Üst	106	4.20	1.04				Üst	106	3.68	1.28	
m35	Alt	106	2.21	1.11	210	. 000	m85	Alt	106	2.77	1.06	210 . 000
	Üst	106	3.86	1.29				Üst	106	4.44	.81	
m36	Alt	106	2.50	1.31	210	. 000	m86	Alt	106	2.83	1.06	210 . 000
	Üst	106	3.81	1.16				Üst	106	4.56	.56	
m37	Alt	106	2.38	1.20	210	. 000	m87	Alt	106	2.92	1.09	210 . 000
	Üst	106	3.83	1.09				Üst	106	4.67	.52	
m38	Alt	106	2.52	1.11	210	. 000	m88	Alt	106	2.98	1.06	210 . 000
	Üst	106	4.12	.92				Üst	106	4.62	.59	
m39	Alt	106	2.48	1.09	210	. 000	m89	Alt	106	2.59	1.03	210 . 000
	Üst	106	4.10	1.00				Üst	106	4.37	.79	
m40	Alt	106	2.45	1.16	210	. 000	m90	Alt	106	3.25	1.03	210 . 000
	Üst	106	4.19	.98				Üst	106	4.44	.92	
m41	Alt	106	2.56	1.12	210	. 000	m91	Alt	106	3.01	1.18	210 . 000
	Üst	106	4.30	.87				Üst	106	4.75	.54	
m42	Alt	106	3.35	1.19	210		m92	Alt	106	2.88	1.17	210 . 000

	Üst	106	4.68	.57		. 000		Üst	106	4.64	.60		
m43	Alt	106	2.49	1.08	210		m93	Alt	106	2.58	1.18	210	. 000
	Üst	106	4.33	.80		. 000		Üst	106	4.41	.80		
m44	Alt	106	2.44	1.03	210		m94	Alt	106	2.70	1.27	210	. 000
	Üst	106	4.17	.94		. 000		Üst	106	4.18	.99		
m45	Alt	106	2.55	1.08	210		m95	Alt	106	3.63	1.27	210	. 000
	Üst	106	4.30	.90		. 000		Üst	106	4.83	.41		
m46	Alt	106	2.34	.90	210		m96	Alt	106	3.24	1.24	210	. 000
	Üst	106	4.17	.89		. 000		Üst	106	4.69	.60		
m47	Alt	106	2.94	1.09	210		m97	Alt	106	2.85	1.00	210	. 000
	Üst	106	4.40	.77		. 000		Üst	106	4.61	.64		
m48	Alt	106	2.42	1.10	210		m98	Alt	106	3.02	1.33	210	. 000
	Üst	106	4.16	.98		. 000		Üst	106	4.33	1.02		
m49	Alt	106	3.65	1.14	210		m99	Alt	106	3.86	1.18	210	. 000
	Üst	106	4.53	.75		. 000		Üst	106	4.84	.40		
m50	Alt	106	2.94	1.15	210		m100	Alt	106	3.84	1.20	210	. 000
	Üst	106	4.47	.78		. 000		Üst	106	4.93	.28		

Yapılan analizde madde ortalamaları için t-testi sonuçları p<0,05 olduğu için ölçek maddelerinin ölçülmek istenen durumun ölçülmesine katkıda bulunduklarına karar verilmiştir.

5.1.1.2.Madde-Toplam Puan Korelâsyonu

Öncelikle 100 maddelik öğrenme stratejileri ölçeğindeki her bir maddenin madde-toplam korelâsyon değerine bakılmıştır. Tablo 12 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelâsyon değerlerinin 0,261 ile 0,678 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2003) bir ölçekte yer alan madde-toplam korelâsyon katsayıları için 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini belirtmiştir (s. 165). Madde-toplam korelâsyonlarının negatif olması veya 0,30 değerinden düşük olması istenilmeyen bir durumdur. Çünkü bu değerlere sahip maddelerin ölçek maddelerine olumlu görüş bildirenler ile bildirmeyenleri iyi şekilde ayırt edemedikleri kabul edilmektedir. Madde-toplam korelâsyonlarının pozitif ve 0,30 değerinden yüksek olması gereklidir. Bu sebepten ölçekte madde-toplam korelâsyon değeri 0,30'dan küçük olan m2 öğrenme stratejileri maddesi çıkartılmıştır. *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nde* 99 madde kalmıştır.

Tablo 12

Madde-Toplam Korelâsyon Değerleri

Madde Numarası	Madde-Toplam Korelâsyon Değeri	Madde Numarası	Madde-Toplam Korelâsyon Değeri	Madde Numarası	Madde-Toplam Korelâsyon Değeri	Madde Numarası	Madde-Toplam Korelâsyon Değeri
1	.584	**26**	.596	**51**	.608	**76**	.502
2	**.261**	**27**	.605	**52**	.656	**77**	.541
3	.623	**28**	.547	**53**	.618	**78**	.473
4	.557	**29**	.508	**54**	.546	**79**	.570
5	.495	**30**	.557	**55**	.598	**80**	.468
6	.518	**31**	.596	**56**	.557	**81**	.459
7	.421	**32**	.560	**57**	.510	**82**	.458
8	.573	**33**	.486	**58**	.444	**83**	.334
9	.441	**34**	.554	**59**	.510	**84**	.433
10	.473	**35**	.504	**60**	.494	**85**	.586
11	.626	**36**	.422	**61**	.558	**86**	.628
12	.367	**37**	.495	**62**	.631	**87**	.655
13	.308	**38**	.547	**63**	.647	**88**	.615
14	.405	**39**	.544	**64**	.478	**89**	.617
15	.572	**40**	.546	**65**	.529	**90**	.462
16	.601	**41**	.584	**66**	.523	**91**	.598
17	.569	**42**	.494	**67**	.576	**92**	.573
18	.678	**43**	.625	**68**	.658	**93**	.594
19	.556	**44**	.601	**69**	.575	**94**	.455
20	.555	**45**	.601	**70**	.619	**95**	.447
21	.606	**46**	.638	**71**	.542	**96**	.522
22	.604	**47**	.561	**72**	.533	**97**	.607
23	.597	**48**	.563	**73**	.432	**98**	.333
24	.610	**49**	.343	**74**	.460	**99**	.417
25	.612	**50**	.542	**75**	.478	**100**	.452

5.1.2.Faktör Analizi

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, s.472). Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenebilir. KMO' nun 0,60'dan yüksek, Barlett Testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003, s.120).

*Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'*nin faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0,948 olarak bulunmuştur. Kaiser 0.90'ın üzerindeki değerleri "mükemmel" olarak nitelendirmektedir (Riviera& Ganaden'den aktaran, Afacan & Aydoğdu, 2006, s.193). Benzer şekilde Sharma da (1996) KMO katsayısı değerinin 0,90 olduğu durumları "mükemmel" olarak değerlendirmiştir (Akt. Eroğlu, 2008, s.322). Dolayısıyla hazırlanan öğrenme stratejileri ölçeği mükemmel olarak nitelendirilebilir.

Ayrıca Barlett Testi (χ^2=26555,059; df=4851; p<0,05) anlamlı olarak bulunmuştur (Tablo 13).

Tablo 13

KMO ve Bartlett's Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,948
Bartlett Testi	26555,059
df	4851
Sig	,000

p<0,05

Madde analizleri yapıldıktan ve ölçeğin faktör analizi için uygunluğu araştırıldıktan sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemlerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

5.1.2.1.Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı (explanatory) faktör analizinde varimax dik döndürme tekniği yapılmıştır. 1. Döndürme yapıldıktan sonra ölçek 6 faktörlü olarak bulunmuştur. Faktör yük değerleri 0,30'un altında olan m13 ile yüksek iki faktör yük değeri arasındaki fark 0,10'dan az olan m91, m63, m86, m35, m55, m68, m31, m32, m72, m10, m17, m3, m85, m1, m89 ve m20olmak üzere toplam 17 madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra 2. kez varimax dik döndürme işlemi yapıldığında iki faktörde birden yer alan m70, m29, m33, m18 maddeleri ölçekten atılmıştır. Ayrıca faktörler isimlendirilirken m100, m99, m95, m96, m88, m87, m90, m42, m14, m62, m30 öğrenme stratejileri maddelerifarklı faktörlerin altında yer aldığı için ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra 67 maddelik ölçek üzerinden 3. kez varimax dik döndürme yapılmıştır. Tablo 14'te döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 14

Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi

Öğrenme Stratejileri Maddeleri	FAKTÖRLER VE FAKTÖR YÜKLERİ					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
m60					0,687	
m49					0,677	
m59					0,674	
m58					0,658	
m61					0,656	
m53					0,640	
m57					0,620	
m50					0,619	
m66					0,596	
m65					0,590	
m52					0,560	
m51					0,554	
m54					0,551	
m67					0,534	
m64					0,533	
m69					0,502	
m56					0,483	
m76	0,841					
m75	0,820					
m74	0,804					
m81	0,793					
m77	0,793					
m80	0,747					
m83	0,684					
m84	0,679					
m78	0,678					
m82	0,669					
m73	0,660					
m79	0,614					
m71	0,471					
m39				0,724		
m38				0,709		
m37				0,691		
m45				0,649		
m46				0,636		
m36				0,632		
m43				0,628		
m44				0,607		
m48				0,566		
m40				0,552		
m34				0,547		
m47				0,481		
m41				0,449		
m24			0,793			
m22			0,749			
m28			0,746			
m23			0,719			
m27			0,718			
m26			0,697			
m21			0,690			
m25			0,680			

m9	0,721			
m8	0,658			
m4	0,650			
m12	0,551			
m11	0,505			
m19	0,450			
m5	0,447			
m16	0,446			
m6	0,446			
m15	0,445			
m7	0,340			
m93				0,621
m98				0,608
m94				0,601
m97				0,573
m92				0,556
Açıklanan Toplam Varyans %54,099				

Analize alınan 67 öğrenme stratejisi maddeleri öz değeri birden büyük olan (21,144, 5,627, 3,847, 2,143, 1,964, 1,522) 6 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler tablo 15'te gösterilmiştir.

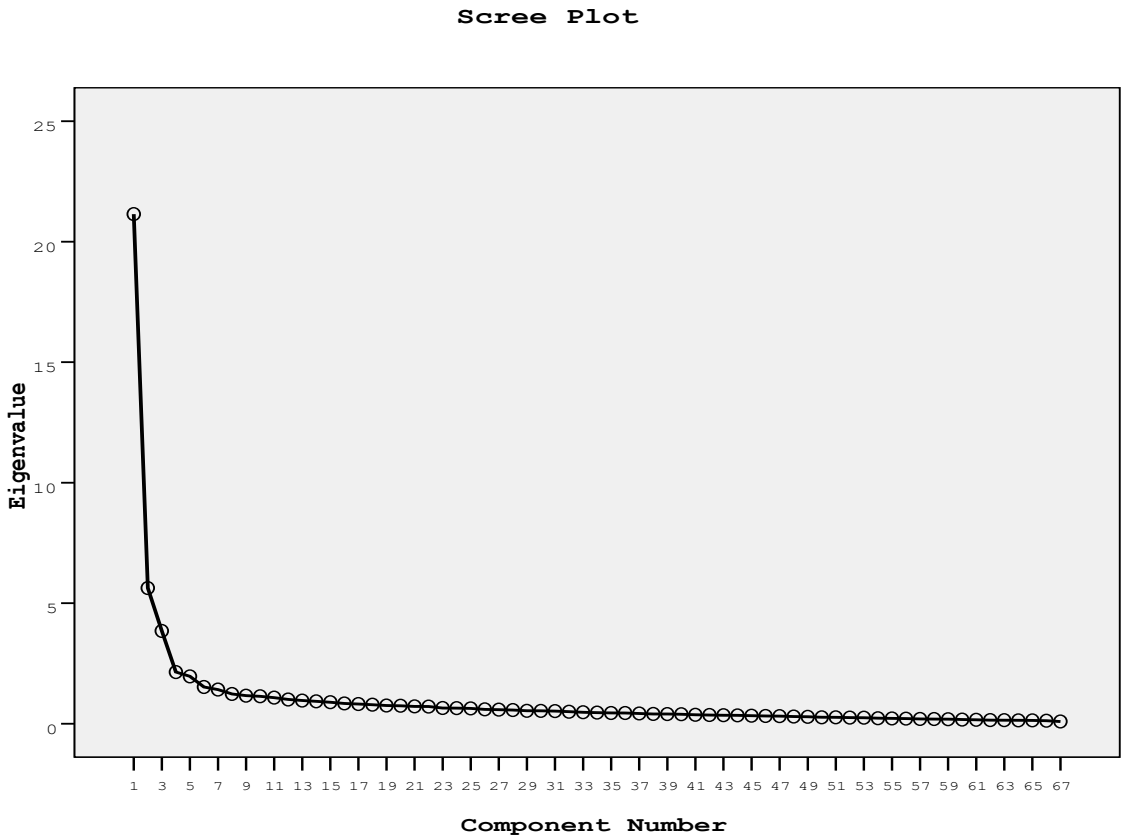
Tablo 15

Altı Faktörlü Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Faktörlerinin Özdeğerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri ÖlçeğininFaktörleri	**Özdeğerler**	**Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı**	**Faktör Varyansları**	**Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri**
I	5,627	13	11,836	11,836
II	1,964	11	6,639	18,475
III	2,143	8	9,248	27,723
IV	3,847	13	9,764	37,487
V	21,144	17	12,158	49,645
VI	1,522	5	4,454	54,099

Tablo 15'e göre faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri I. Faktör 5,6272, %11.836; II. Faktör 1,964, %6.639; III. Faktör 2,143, %9.248; IV. Faktör 3,847, %9.764; V. Faktör 21,144, %12.158; VI. Faktör 1,522, % 4.454'tür. Bu 6 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %54.099'dur. Ölçeğin genel varyansın en az %40'ının açıklanması, davranış bilimleri açısından yeterli görülmektedir (Kline, 1994; Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988). %40'ın üstünde olan bu varyans değeri ile ölçek, 6 faktörden oluşan bir

ölçek olarak kabul edilebilir (Tablo 15). Şekil 4'te 6 faktöre ilişkin özdeğerler gösterilmektedir.



*Şekil 4.*Özdeğerler Grafiği (ScreePlot)

I.Faktör

I.Faktör toplam varyansın %11.836'sını oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,471 ile 0,841 arasında değişen 13 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu I. Faktörün verileri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Birinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

I.Faktör Cronbach Alpha: 0,938	Eski Madde No	Yeni Madde No	Öğrenme Strateji Maddeleri	Faktör Yükleri
DİKKAT STRATEJİLERİ	m76	m1	Eser ya da etütte yer alan süslemeleri (trill, grupetto, mordan) işaretlerim.	0,841
	m75	m2	Eser ya da etütte geçen gürlük terimlerini işaretlerim.	0,820
	m74	m3	Etüt ya da eserde geçen hız terimlerini işaretlerim.	0,804
	m81	m4	Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim.	0,793
	m77	m5	Eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları işaretlerim.	0,793
	m80	m6	Eser ya da etütte kullanılacak yay tekniğine ilişkin açıklamaları işaretlerim.	0,747
	m83	m7	Eser ya da etütün ölçü sayısını daire içine alırım.	0,684
	m84	m8	Eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları işaretlerim.	0,679
	m78	m9	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim.	0,678
	m82	m10	Eser ya da etütte zorlandığım yerlerde parmak numaralarını işaretlerim veya yazarım.	0,669
	m73	m11	Etüt ya da eserin aldığı ses değiştirici işaretleri daire içine alırım.	0,660
	m79	m12	Zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretlerim.	0,614
	m71	m13	Etüt ya da eserin tonunu üzerinde belirtirim.	0,471

I. Faktör içinde bulunan 13 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde öğrenme stratejilerinin dikkate yönelik maddeleri içerdiği görülmüştür. I. Faktör *"Dikkat Stratejileri"* olarak isimlendirilmiştir. I. Faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,938 olarak bulunmuştur.

II.Faktör

II. Faktör toplam varyansın %6.639'ini oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,340 ile 0,721 arasında değişen 11 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu II. Faktörün verileri tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

İkinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

II.Faktör Cronbach Alpha: 0,859	**Eski Madde No**	**Yeni Madde No**	**Öğrenme Strateji Maddeleri**	**Faktör Yükleri**
TEKRAR (YİNELEME) STRATEJİLERİ	m9	m14	Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim.	0,721
	m8	m15	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.	0,658
	m4	m16	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri temiz (entonasyon) çalana kadar tekrar ederim.	0,650
	m12	m17	Pozisyon geçişlerinin sık yapıldığı yerlerde parmak numaralarını ezberlerim.	0,551
	m11	m18	Eser ya da etütü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım.	0,505
	m19	m19	Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim.	0,450
	m5	m20	Eser ya da etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim.	0,447
	m16	m21	Detaşe tekniğinde aynı gürlükte eşit yay uzunluğunda sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.	0,446
	m6	m22	Eser ya da etütte yay şekillerini doğru (by, sp,fr, üy,ay) uygulayıncaya kadar tekrar ederim.	0,446
	m15	m23	Eser ya da etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim.	0,445
	m7	m24	Eser ya da etütün bir bölümünü ya da tamamını sanki gerçekten çalıyormuş gibi zihnimde canlandırırım.	0,340

II. Faktör içinde bulunan 11 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde tekrar (yineleme) stratejilerini içeren maddelerden oluştuğu görülmüştür. II. Faktör *"Tekrar (Yineleme)*

Stratejileri" olarak isimlendirilmiştir. II. Faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,859 olarak bulunmuştur.

III.Faktör

III. Faktör toplam varyansın %9.248'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,680 ile 0,793 arasında değişen 8 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu IV. Faktörün verileri tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Üçüncü Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

III.Faktör Cronbach Alpha: 0,934	**Eski Madde No**	**Yeni Madde No**	**Öğrenme StratejiMaddeleri**	**Faktör Yükleri**
ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ	m24	m25	Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurarım.	0,793
	m22	m26	Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında farklılık ilişkisi kurarım.	0,749
	m28	m27	Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında farklılık ilişkisi kurarım.	0,746
	m23	m28	Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında benzerlik ilişkileri kurarım.	0,719
	m27	m29	Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurarım.	0,718
	m26	m30	Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile farklılık ilişkisi kurarım.	0,697
	m21	m31	Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım.	0,690
	m25	m32	Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile benzerlik ilişkisi kurarım.	0,680

III. Faktör içinde bulunan 8 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde anlamlandırma stratejilerini içeren maddelerden oluştuğu görülmüştür. III. Faktör *"Anlamlandırma Stratejileri"* olarak isimlendirilmiştir. III. Faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,934 olarak bulunmuştur.

IV.Faktör

IV. Faktör toplam varyansın %9.764'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,449 ile 0,724 arasında değişen 13 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu IV. Faktörün verileri tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Dördüncü Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

IV.Faktör Cronbach Alpha: 0,924	**Eski Madde No**	**Yeni Madde No**	**Öğrenme Stratejileri Maddeleri**	**Faktör Yükleri**
ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ	m39	m33	Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları farklılıklarına göre gruplandırarak öğrenirim.	0,724
	m38	m34	Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları benzerliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.	0,709
	m37	m35	Çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırırım.	0,691
	m45	m36	Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları benzerliklerine göre gruplandırırım.	0,649
	m46	m37	Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım.	0,636
	m36	m38	Çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by, üy,ay,sp,fr) gruplandırırım.	0,632
	m43	m39	Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları benzerliklerine göre gruplandırırım.	0,628
	m44	m40	Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım.	0,607
	m48	m41	Kemanda çalıştığım makamsal dizileri benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırırım.	0,566
	m40	m42	Etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım.	0,552
	m34	m43	Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/ makamlarına göre gruplandırırım.	0,547

	m47	m44	Etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenirim.	0,481
	m41	m45	Etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabile vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım.	0,449

IV. Faktör içinde bulunan 13 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde örgütleme stratejilerini içeren maddelerden oluştuğu görülmüştür. IV. Faktör *"Örgütleme Stratejileri"* olarak isimlendirilmiştir. IV. Faktörün cronbachalpha iç tutarlılık katsayısı 0,924 olarak bulunmuştur.

V.Faktör

V.Faktör toplam varyansın %12.158'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,483 ile 0,686 arasında değişen 17 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu V. Faktörün verileri tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Beşinci Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

V.Faktör Cronbach Alpha: 0,919	Eski Madde No	Yeni Madde No	Öğrenme Strateji Maddeleri	Faktör Yükleri
ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ	m60	m46	Etüt ya da eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim. (Örneğin temiz ses çalamama, teknik, pozisyon değiştirme, tel değiştirme gibi.)	0,687
	m49	m47	Yeni bir etüt ya da eseri çalmamın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini ayırt edebilirim.	0,677
	m59	m48	Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım.	,0 674
	m58	m49	Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim.	0,658
	m61	m50	Çalıştığım etüt ya da eserde yaşadığım güçlükleri nasıl aşabilirim? Nasıl daha güzel çalabilirim? gibi sorular sorarak cevaplamaya çalışırım.	0,656
	m53	m51	Etüt ya da eserin müzikal gelişimime sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	0,640
	m57	m52	Öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenir ve o doğrultuda çalışırım.	0,620
	m50	m53	Yeni bir etüt ya da eseri çalışmam gerektiğinde ne kadar zaman ayıracağımı planlarım.	0,619
	m66	m54	Keman çalışırken yaptığım hataları o an düzeltmeye çalışırım. (Örneğin temiz çalmaya ilişkin farklı tonlarda sürekli gam çalışmaları yapmak gibi)	0,596
	m65	m55	Etüt ya da eserde çalışmam sonucunda ne tür hatalar yaptığımı gördüğümde neden yapamadığımı sorgularım.	0,590
	m52	m56	Çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	0,560
	m51	m57	Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	0,554
	m54	m58	Etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular sorarım.	0,551
	m67	m59	Çalıştığım etüt ya da eseri nasıl daha etkili çalabilirim konusunda düşünürüm.	0,534
	m64	m60	Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim.	0,533
	m69	m61	Çalıştığım etüdü ya da eseri olması gereken tempoya uygun çalıp çalmadığımı kontrol ederim.	0,502
	m56	m62	Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım.	0,483

V.Faktör içinde bulunan 17 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde anlamayı izleme boyutlarını ölçen maddeler olduğu görülmüştür. V. Faktör *"Anlamayı İzleme Stratejileri"* olarak isimlendirilmiştir. V. Faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,919 olarak bulunmuştur.

VI.Faktör

VI. Faktör toplam varyansın % 4.454'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değerleri 0,556 ile 0,621 arasında değişen 5 öğrenme strateji maddelerinin oluşturduğu VI. Faktörün verileri tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Altıncı Faktörde Yer Alan Öğrenme Strateji Maddeleri ve Faktör Yükleri

VI.Faktör Cronbach Alpha: 0,788	Eski Madde No	Yeni Madde No	Öğrenme Strateji Maddeleri	Faktör Yükleri
DUYUŞSAL STRATEJİLER	m93	m63	Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım.	0,621
	m98	m64	Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam.	0,608
	m94	m65	Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam.	0,601
	m97	m66	Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem.	0,573
	m92	m67	Keman çalışırken kendimi mutlu hissederim.	0,556

VI. Faktör içinde bulunan 5 öğrenme strateji maddeleri incelendiğinde duyuşsal stratejileri içeren maddelerden oluştuğu görülmüştür. VI. Faktör *"Duyuşsal Stratejiler"* olarak isimlendirilmiştir. VI. Faktörün cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.788 olarak bulunmuştur.

5.1.3.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Birbiriyle Korelâsyonlarına Yönelik Bulgular

Faktör analizinden sonra belirlenen alt faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin tümü ile olan korelâsyonları incelenerek sonuçlar tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Faktörleri ve Ölçeğin Tamamına İlişkin Korelâsyon

	Ölçeğin Tamamı	Faktör I	Faktör II	Faktör IIII	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI
Faktör I	.736(**)	1					
Faktör II	.790(**)	.654(**)	1				
Faktör III	.770(**)	.515(**)	.404(**)	1			
Faktör IV	.845(**)	.512(**)	.567(**)	.681(**)	1		
Faktör V	.779(**)	.376(**)	.415(**)	.572(**)	.581(**)	1	
Faktör VI	.675(**)	.597(**)	.364(**)	.461(**)	.448(**)	.595(**)	1

** p< 0.01, N=391

Ölçeğin tamamında yer alan maddelerin genel ortalamaları ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için yapılan korelâsyon analizinde, korelâsyon katsayılarının 0,364 ile 0,845 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2003) korelâsyon katsayısının, mutlak değer anlamında, 0,70-1,00 arasında değer almasını "yüksek düzeyde"; 0,69-0,30 arasında değer alması ise "orta düzeyde" bir ilişki olarak yorumlamıştır (s.32). Faktör I ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü "yüksek düzeyde", faktör II ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü "yüksek düzeyde", faktör II ile faktör I arasında pozitif yönlü "orta düzeyde", faktör III ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü "yüksek düzeyde", faktör III ile faktör I ve faktör II arasında pozitif yönlü "orta düzeyde", faktör IV ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü "yüksek düzeyde", faktör IV ile faktör I, faktör II ve faktör III arasında pozitif yönlü "orta düzeyde", faktör V ile ölçeğin tamamı arasında pozitif yönlü "yüksek düzeyde", faktör V ile faktör I, faktör II, faktör III ve faktör IV arasında pozitif yönlü "orta düzeyde", faktör VI ile ölçeğin tamamı, faktör I, faktör II, faktör III, faktör IV ve faktör V arasında pozitif yönlü "orta düzeyde" bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar her bir faktörün ortak bir amaç doğrultusunda olduğunu göstermektedir.

5.1.4.Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

5.1.4.1.İç Tutarlılık Düzeyi

Faktör analizi yapıldıktan sonra 67 maddelik *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği* için güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,966 olarak tespit edilmiştir. Kayış'a (2008) göre, hesaplanan

Cronbach alpha katsayısı, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. *Cronbachalpha* katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (s.405):

$0{,}00 \leq \alpha < 0{,}40$ ise; ölçek *güvenilir değildir*,

$0{,}40 \leq \alpha < 0{,}60$ ise; ölçeğin *güvenilirliği düşük*,

$0{,}60 \leq \alpha < 0{,}80$ ise; ölçek *oldukça güvenilir* ve

$0{,}80 \leq \alpha < 1{,}00$ ise; ölçek *yüksek derecede güvenilir* bir ölçektir. Bu bilgilerden yola çıkarak;

Dikkat Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,938) *yüksek derecede güvenilir; Tekrar (Yineleme) Stratejileri* alt boyutunun (α_2=0,859) *yüksek derecede güvenilir; Anlamlandırma Stratejileri* alt boyutunun (α_2=0,934) *yüksek derecede güvenilir; Örgütleme Stratejileri* alt boyutunun (α_2=0,924) *yüksek derecede güvenilir; Anlamayı İzleme Stratejileri* alt boyutunun (α_2=0,919) *yüksek derecede güvenilir ve Duyuşsal Stratejiler* alt boyutunun (α_2=0,788) *oldukça güvenilir* olduğu tespit edilmiştir.

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ise *"yüksek derecede güvenilir"* bir ölçektir (α=0,966). Ölçeğin her bir faktörü için tespit edilen güvenirlik analizi değerleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile Faktörlerinin Güvenilirlik Analiz Değerleri

Faktörler	**Madde Sayısı**	**Cronbach Alpha**
Dikkat Stratejileri	13	0,938
Tekrar (Yineleme) Stratejileri	11	0,859
Anlamlandırma Stratejileri	8	0,934
Örgütleme Stratejileri	13	0,924
Anlamayı İzleme Stratejileri	17	0,919
Duyuşsal Stratejiler	5	0,788
Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği	67	0,966

5.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Derslerinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere, *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği* uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler, "betimsel analiz" ile yorumlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test son-test ortalamalarına her bir faktöre ait maddeler için bakılmıştır.

Tablonun yorumlanması için;

Ölçeğin aralık genişliği a=dizi genişliği/yapılacak grup sayısı, formülü ile hesaplanıp (Tekin, 1993, s.262) aralık genişliği a=[(5-1)/5]=0,8 olarak bulunmuş, buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Ölçeğin Aralık Genişliği, Seçenekler ve Sınır Değerleri

AĞIRLIK	SEÇENEKLER	SINIR
5	Her zaman	4.21-5.00
4	Sık sık	3.41-4.20
3	Bazen	2.61-3.40
2	Nadiren	1.81-2.60
1	Hiç	1.00-1.80

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği*'nin alt faktörlerinden aldıkları ön-test ve son-test ortalama puanlarının ve bu faktörlere ait maddelerin, tablo 24'te yer alan sınır değerlerine göre bulguları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkat Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol grubu Sontest
DİKKAT STRATEJİSİ	1	Eser ya da etütte yer alan süslemeleri (trill, grupetto, mordan) işaretlerim.	1,33	1,16	4,16	1,33
	2	Eser ya da etütte geçen gürlük terimlerini işaretlerim.	1,50	2,00	4,00	2,00
	3	Etüt ya da eserde geçen hız terimlerini işaretlerim.	1,50	2,00	4,16	2,16
	4	Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim.	1,16	1,16	4,00	1,33
	5	Eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları işaretlerim.	1,83	1,33	4,00	1,50
	6	Eser ya da etütte kullanılacak yay tekniğine ilişkin açıklamaları işaretlerim.	1,66	2,16	4,33	2,16
	7	Eser ya da etütün ölçü sayısını daire içine alırım.	1,16	2,33	4,16	2,66
	8	Eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları işaretlerim.	1,50	2,83	4,33	2,83
	9	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim.	1,83	2,66	4,16	2,66
	10	Eser ya da etütte zorlandığım yerlerde parmak numaralarını işaretlerim veya yazarım.	1,50	2,50	4,00	2,50
	11	Etüt ya da eserin aldığı ses değiştirici işaretleri daire içine alırım.	1,66	2,33	4,00	2,33
	12	Zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretlerim.	2,00	2,16	3,66	2,33
	13	Etüt ya da eserin tonunu üzerinde belirtirim.	1,66	3,33	3,83	3,33
		GENEL ORTALAMA	1,56	2,15	4,06	2,24

Tablo 25'e göre deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre dikkat stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 1,56 olduğu ve buna göre dikkat stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Hiç" kullanmadıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretlerim." (2,00=Nadiren) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip "Eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları işaretlerim." "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim." (1,83=Nadiren) maddeleri

izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim." (1,16=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 25'e göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre dikkat stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,15 olduğu ve buna göre dikkat stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları belirlenmiştir. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eserin tonunu üzerinde belirtirim." (3,33=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları işaretlerim." (2,83=Bazen), "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim." (2,66=Bazen), Eser ya da etütte zorlandığım yerlerde parmak numaraları işaretlerim veya yazarım." (2,50=Nadiren) maddelerinin takip ettiği görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya iki madde "Eser ya da etütte yer alan süslemeleri (trill, grupetto, mordan) işaretlerim."ve "Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim." (1,16=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 25'e göre deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre dikkat stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 4,06 olduğu ve buna göre dikkat stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Sık sık" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Eser ya da etütte kullanılacak yay tekniğine ilişkin açıklamaları işaretlerim" ve "Eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları işaretlerim" (4,33=Her zaman) olduğu görülmektedir. Bu maddeleri aynı ortalamaya sahip "Etüt ya da eserde geçen hız terimlerini işaretlerim" "Eser ya da etütte yer alan süslemeleri (trill, grupetto, mordan) işaretlerim" "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim" "Eser ya da etüdün ölçü sayısını daire içine alırım" (4,16=Sık sık) maddeleri izlemektedir.

Tablo 25'e göre kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre dikkat stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,24 olduğu ve buna göre dikkat stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür.

Tablo 25 incelendiğinde en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretlerim" (2,00=Nadiren) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip "Eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları işaretlerim" "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim." (1,83=Nadiren) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip

maddenin “Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim” (1,16=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tekrar (Yineleme) Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol Grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol Grubu Sontest
TEKRAR (YİNELEME) STRATEJİSİ	14	Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim.	4,00	3,66	4,33	3,66
	15	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.	2,83	2,83	3,66	3,00
	16	Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri temiz (entonasyon) çalana kadar tekrar ederim.	3,16	2,66	4,83	2,66
	17	Pozisyon geçişlerinin sık yapıldığı yerlerde parmak numaralarını ezberlerim.	3,00	3,00	3,83	3,16
	18	Eser ya da etütü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım.	3,83	3,83	4,50	3,83
	19	Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim.	2,50	1,83	4,00	1,83
	20	Eser ya da etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim.	3,33	3,33	4,50	3,33
	21	Detaşe tekniğinde aynı gürlükte eşit yay uzunluğunda sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.	3,00	3,00	4,16	3,00
	22	Eser ya da etütte yay şekillerini doğru (by, sp, fr, üy, ay) uygulayıncaya kadar tekrar ederim.	3,16	3,16	4,50	3,16
	23	Eser ya da etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim.	2,50	2,50	4,33	2,50
	24	Eser ya da etütün bir bölümünü ya da tamamını sanki gerçekten çalıyormuş gibi zihnimde canlandırırım.	3,16	3,00	4,33	3,00
		GENEL ORTALAMA	3,13	2,98	4,27	3,01

Tablo 26’a göre deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 3,13 olduğu ve buna göre tekrar (yineleme) stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre “Bazen” kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin“Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim” (4,00=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi “Eser ya da etüdü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım” (3,83=Sık sık) maddesi izlemektedir. En

düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Eser ya da etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim" ve "Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim" (2,50=Nadiren) olduğu görülmektedir. Bu maddeleri "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim" (2,83=Bazen) maddesi izlemektedir.

Tablo 26'a göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,98 olduğu ve buna göre tekrar stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları belirlenmiştir. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ya da etüdü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım" (3,83=Sık sık) bu maddeyi "Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim." (3,66=Sık sık) "Eser ya da etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim." (3,33=Bazen) maddeleri izlemektedir" En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim." (1,83=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Tablo 26'a göre deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 4,27 olduğu ve buna göre tekrar stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Her zaman" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri temiz (entonasyon) çalana kadar tekrar ederim" (4,83=Her zaman) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip "Eser ya da etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim" "Eser ya da etütte yay şekillerini doğru (by, sp, fr, üy, ay)" (4,50=Her zaman) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ya da etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim." (3,66=Sık sık) olduğu görülmektedir.

Tablo 26'a göre kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 3,01 olduğu ve buna göre tekrar stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ya da etüdü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım" (3,83=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim" (3,66=Sık sık), "Eser ya da etütte yay tekniğini doğru

uygulayıncaya kadar tekrar ederim" (3,33=Bazen) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim" (1,83=Nadiren) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Eser ya da etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim" (2,50=Nadiren) maddesi izlemektedir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlamlandırma Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol Grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol Grubu Sontest
ANLAMLANDIRMA STRATEJİSİ	25	Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılıkilişkileri kurarım.	3,00	3,00	3,83	2,66
	26	Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında farklılık ilişkisi kurarım.	2,83	3,16	3,83	2,83
	27	Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurarım.	2,16	2,00	4,16	2,00
	28	Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılıkilişkileri kurarım.	2.50	1,66	4,00	1,83
	29	Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında farklılıkilişkisi kurarım.	2,50	2,33	4,00	2,33
	30	Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile farklılık ilişkisi kurarım.	2,33	1,83	3,66	2,00
	31	Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım.	3,00	3,33	4,16	3,33
	32	Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile benzerlik ilişkisi kurarım.	2,16	2,16	3,83	2,16
		GENEL ORTALAMA	2,56	2,43	3,93	2,39

Tablo 27'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,56 olduğu ve buna göre anlamlandırma stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım" ve "Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurarım" (3,00=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu maddeleri (2,83=Bazen) ortalamaya sahip "Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında farklılık ilişkisi kurarım" maddesi izlemektedir.

En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile benzerlik ilişkisi kurarım" ve "Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurarım" (2,16=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Tablo 27'e göre kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,43 olduğu ve buna göre anlamlandırma stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları belirlenmiştir. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım" (3,33=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında farklılık ilişkisi kurarım" (3,16=Bazen), "Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurarım" (3,00=Bazen) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurarım" (1,66=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 27'de deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 3,93 olduğu ve buna göre anlamlandırma stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Sık sık" kullandıkları

görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin “Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım” “Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurarım” (4,16=Sık sık) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin “Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile farklılık ilişkisi kurarım” (3,66=Sık sık) olduğu görülmektedir.

Tablo 27’de kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,39 olduğu ve buna göre anlamlandırma stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin “Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında benzerlik ilişkisi kurarım” (3,33=Bazen) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin“Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında farklılık ilişkileri kurarım”(1,83=Nadiren) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip “Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile farklılık ilişkisi kurarım”, “Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında benzerlik ilişkisi kurarım” (2,00=Nadiren) maddeleri izlemektedir.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Örgütleme Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol Grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol Grubu Sontest
ÖRGÜTLEME STRATEJİSİ	33	Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları farklılıklarına göre gruplandırarak öğrenirim.	2,16	1,66	3,83	1,66
	34	Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları benzerliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.	2,66	1,83	3,50	1,83
	35	Çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırırım.	2,66	2,50	3,83	2,50
	36	Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları benzerliklerine göre gruplandırırım.	2,33	2,33	3,33	2,33
	37	Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım.	2,00	2,16	3,50	2,16
	38	Çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by, üy, ay, sp, fr) gruplandırırım.	2,66	2,50	3,83	2,50
	39	Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları benzerliklerinegöre gruplandırırım.	2,66	1,66	3,66	1,66
	40	Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım.	2,16	1,83	3,83	1,83
	41	Kemanda çalıştığım makamsal dizileri benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırırım.	3,00	2,00	3,83	2,16
	42	Etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım.	2,33	1,50	3,66	1,50
	43	Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/ makamlarına göre gruplandırırım.	3,00	2,83	3,83	2,83
	44	Etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenirim.	2,66	2,66	3,33	2,66
	45	Etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabilevb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım.	2,66	1,50	3,83	1,66
		GENEL ORTALAMA	2,53	2,07	3,67	2,09

Tablo 28'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre örgütleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,53 olduğu ve buna göre örgütleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/makamlarına göre gruplandırırım", "Kemanda çalıştığım makamsal dizileri benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırırım" (3,00=Bazen) olduğu görülmektedir. En

düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım" (2,00=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Tablo 28'de kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına göre örgütleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,07 olduğu ve buna göre örgütleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları belirlenmiştir. "Eserleri tonlarına/makamlarına göre gruplandırırım" (2,83=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenirim" (2,66=Bazen) maddesi izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip iki maddenin "Etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım" ve "Etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabile vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım" (1,50=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 28'de deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre örgütleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 3,67 olduğu ve buna göre örgütleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Sık sık" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler sırasıyla "Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/makamlarına göre gruplandırırım","Çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by, üy, ay, sp, fr) gruplandırırım", "Çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırırım", "Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları farklılıklarınagöre gruplandırarak öğrenirim", "Etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabile vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım" ,"Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları farklılıklarına göre gruplandırırım", "Kemanda çalıştığım makamsal dizileri benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırırım" (3,83=Sık sık) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları benzerliklerine göre gruplandırırım" "Etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenirim" (3,33=Bazen) olduğu görülmektedir.

Tablo 28'de kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre örgütleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,09 olduğu ve buna göre örgütleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/makamlarına göre gruplandırırım" (2,83=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu

maddeyi “Çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by, üy, ay, sp, fr) gruplandırırım” “Çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırırım” (2,50=Nadiren) aynı ortalamaya sahip maddeler izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin“Etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım” (1,50=Hiç) olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejisi Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol Grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol Grubu Sontest
ANLAMAYI İZLEME STRATEJİSİ	46	Etüt ya da eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim. (Örneğin temiz ses çalamama, teknik, pozisyon değiştirme, tel değiştirme gibi.)	3,33	3,00	4,33	3,00
	47	Yeni bir etüt ya da eseri çalmamın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini ayırt edebilirim.	3,50	3,00	4,50	3,00
	48	Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım.	3,66	3,66	4,50	3,66
	49	Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim.	4,00	4,00	4,50	4,00
	50	Çalıştığım etüt ya da eserde yaşadığım güçlükleri nasıl aşabilirim? Nasıl daha güzel çalabilirim? gibi sorular sorarak cevaplamaya çalışırım.	3,00	3,00	4,16	3,00
	51	Etüt ya da eserin müzikal gelişimime sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	3,50	3,16	4,00	3,16
	52	Öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenir ve o doğrultuda çalışırım.	3,66	3,16	4,50	3,33
	53	Yeni bir etüt ya da eseri çalışmam gerektiğinde ne kadar zaman ayıracağımı planlarım.	3,50	2,66	4,00	2,66
	54	Keman çalışırken yaptığım hataları o an düzeltmeye çalışırım. (Örneğin temiz çalmaya ilişkin farklı tonlarda sürekli gam çalışmaları yapmak gibi)	3,33	3,33	4,00	3,50
	55	Etüt ya da eserde çalışmam sonucunda ne tür hatalar yaptığımı gördüğümde neden yapamadığımı sorgularım.	3,00	3,50	4,00	3,50
	56	Çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	3,00	2,16	3,66	2,16
	57	Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.	2,66	2,00	3,50	2,16
	58	Etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular	3,00	2,16	4,50	2,16

	sorarım.				
59	Çalıştığım etüt ya da eseri nasıl daha etkili çalabilirim konusunda düşünürüm.	3,33	3,00	4,16	3,00
60	Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim.	3,66	3,83	4,50	3,83
61	Çalıştığım etütü ya da eseri olması gereken tempoya uygun çalıp çalmadığımı kontrol ederim.	3,33	2,66	4,00	2,66
62	Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım.	2,16	1,66	4,33	1,83
	GENEL ORTALAMA	3,27	2,93	4,24	2,97

Tablo 29'da deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 3,27 olduğu ve buna göre anlamayı izleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin"Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim" (4,00=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip "Öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenir ve o doğrultuda çalışırım", "Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım", "Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim." (3,66=Sık sık) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip "Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım" (2,16=Nadiren) maddesini "Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" (2,66=Bazen) maddesinin izlediği görülmektedir.

Tablo 29'da kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,93 olduğu ve buna göre anlamayı izleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları belirlenmiştir. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim" (4,00=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim" (3,83=Sık sık) "Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım" (3,66=Sık sık) maddeleri izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım" (1,66=Hiç) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" (2,00=Nadiren) maddesi izlemektedir.

Tablo 29'da deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 4,24 olduğu ve buna göre anlamayı izleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Her zaman" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler sırasıyla "Yeni bir etüt ya da eseri çalmamın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini ayırt edebilirim", "Etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular sorarım" "Öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenir ve o doğrultuda çalışırım. Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim. Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım. Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim" (4,50=Her zaman) olduğu görülmektedir. Bu maddeleri "Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım" "Etüt ya da eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim." (Örneğin temiz ses çalamama, teknik, pozisyon değiştirme, tel değiştirme gibi.) (4,33=Her zaman) aynı ağırlıklı ortalamaya sahip maddeler izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip madde "Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" (3,50=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" (3,66=Sık sık) maddesi izlemektedir.

Tablo 29'da kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları genel ortalamasının 2,97 olduğu ve buna göre anlamayı izleme stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim" (4,00=Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim" (3,83=Sık sık) ve "Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım" (3,66=Sık sık) maddesi izlemektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım" (1,83=Nadiren) maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ağırlıklı ortalamaya sahip "Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" "Çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm" "Etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular sorarım" (2,16=Nadiren) maddeleri izlemektedir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Strateji Maddelerinin Ön-test Son-test Ortalamaları

Faktörün Adı	Madde No	Madde	Deney Grubu Öntest	Kontrol Grubu Öntest	Deney Grubu Sontest	Kontrol Grubu Sontest
DUYUŞSAL STRATEJİ	63	Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım.	2,16	2,00	4,83	2,16
	64	Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam.	2,66	2,83	3,83	3,00
	65	Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam.	2,50	3,00	4,50	3,00
	66	Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem.	2,66	2,16	4,33	2,16
	67	Keman çalışırken kendimi mutlu hissederim.	2,83	2,66	4,50	2,66
		GENEL ORTALAMA	2,56	2,53	4,39	2,59

Tablo 30'da deney grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları genel ortalamasının 2,56 olduğu ve buna göre duyuşsal stratejileri ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Keman çalışırken kendimi mutlu hissederim" (2,83=Bazen) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi aynı ortalamaya sahip "Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem" ve "Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam" (2,66=Bazen) maddeleri izlemektedir. "Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam" (2,50=Nadiren), maddesi de bu maddeleri takip etmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım" (2,16=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları genel ortalamasının 2,53 olduğu ve buna göre duyuşsal stratejileri ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip "Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam" (3,00=Bazen) olduğu görülmüştür. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım" (2,00=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da deney grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları genel ortalamasının 3,66 olduğu ve buna göre duyuşsal stratejileri ölçeğin sınır değerlerine göre "Sık sık" kullandıkları görülmektedir. Deney grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Keman çalışırken kendimi mutlu hissederim","Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam", "Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem","Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam" (3,83=Sık sık) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddenin "Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım" (3,00=Bazen) olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da kontrol grubu öğrencilerinin son-test sonuçlarına göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları genel ortalamasının 2,59 olduğu ve buna göre duyuşsal stratejileri ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmektedir. Kontrol grubu için en yüksek ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam" "Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam" (3,00=Bazen) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip maddelerin "Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım" "Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem" (2,16=Nadiren) olduğu görülmektedir.

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin her bir maddesinin ortalamalarının incelendiği, Tablo 25 ile Tablo 30 arasındaki tablolar özetle Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu	
Strateji	**N**	**Ön-test** $\bar{x}$	**Son-test** $\bar{x}$	**N**	**Ön-test** $\bar{x}$	**Son-test** $\bar{x}$
Dikkat Stratejisi	6	1,56 (Hiç)	4,06 (Sık sık)	6	2,15 (Nadiren)	2,24 (Nadiren)
Tekrar (Yineleme) Stratejisi	6	3,13 (Bazen)	4,27 (Her zaman)	6	2,98 (Bazen)	3,01 (Bazen)
Anlamlandırma Stratejisi	6	2,56 (Nadiren)	3,93 (Sık sık)	6	2,43 (Nadiren)	2,39 (Nadiren)
Örgütleme Stratejisi	6	2,53 (Nadiren)	3,67 (Sık sık)	6	2,07 (Nadiren)	2,09 (Nadiren)
Anlamayı İzleme Stratejisi	6	3,27 (Bazen)	4,24 (Her zaman)	6	2,93 (Bazen)	2,97 (Bazen)
Duyuşsal Stratejisi	6	2,56 (Nadiren)	3,66 (Sık sık)	6	2,53 (Nadiren)	2,59 (Nadiren)
Genel Ortalama		2,60 (Nadiren)	3,97 (Sık sık)		2,51 (Nadiren)	2,54 (Nadiren)

Tablo 31'e göre deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarında ön-test sonuçlarının ($\bar{x}$=2,60) son-testte ($\bar{x}$=3,97) belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. Genel ortalama değerlerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön-test puanlarının ortalaması 2,60 olduğu ve öğrenme stratejilerini "Nadiren" kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin son-test puanlarının genel ortalaması 3,97 olduğu ve öğrenme stratejilerini "Sık sık" kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin boyutlarına bakıldığında dikkat stratejilerini kullanma durumları ön-test ortalamasının 1,56 ölçeğin sınır değerlerine göre "Hiç" kullanmadıkları son-test ortalama puanına göre 4,06 olduğu ve dikkat stratejilerini "Sık sık" kullandıkları görülmektedir. Tekrar (yineleme) stratejilerinin deney grubu öğrencileri tarafından kullanılma durumları ön-test sonucuna göre 3,13 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları görülmekte olup son-test ortalama puanına göre 4,27 olup tekrar stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre "Her zaman" kullandıkları görülmektedir. Anlamlandırma boyutunda yer alan stratejilerin deney grubu tarafından ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,56 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine

göre “Nadiren” kullanıldığı görülmektedir. Son-test puanlarının ortalamasına göre 3,93 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Sık sık” kullandıkları görülmektedir.

Deney grubunun örgütleme stratejilerini ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,53 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullanıldığı görülmektedir. Örgütleme stratejilerinin son-test puanlarının ortalamasına göre 3,67 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Sık sık” kullandıkları görülmektedir.

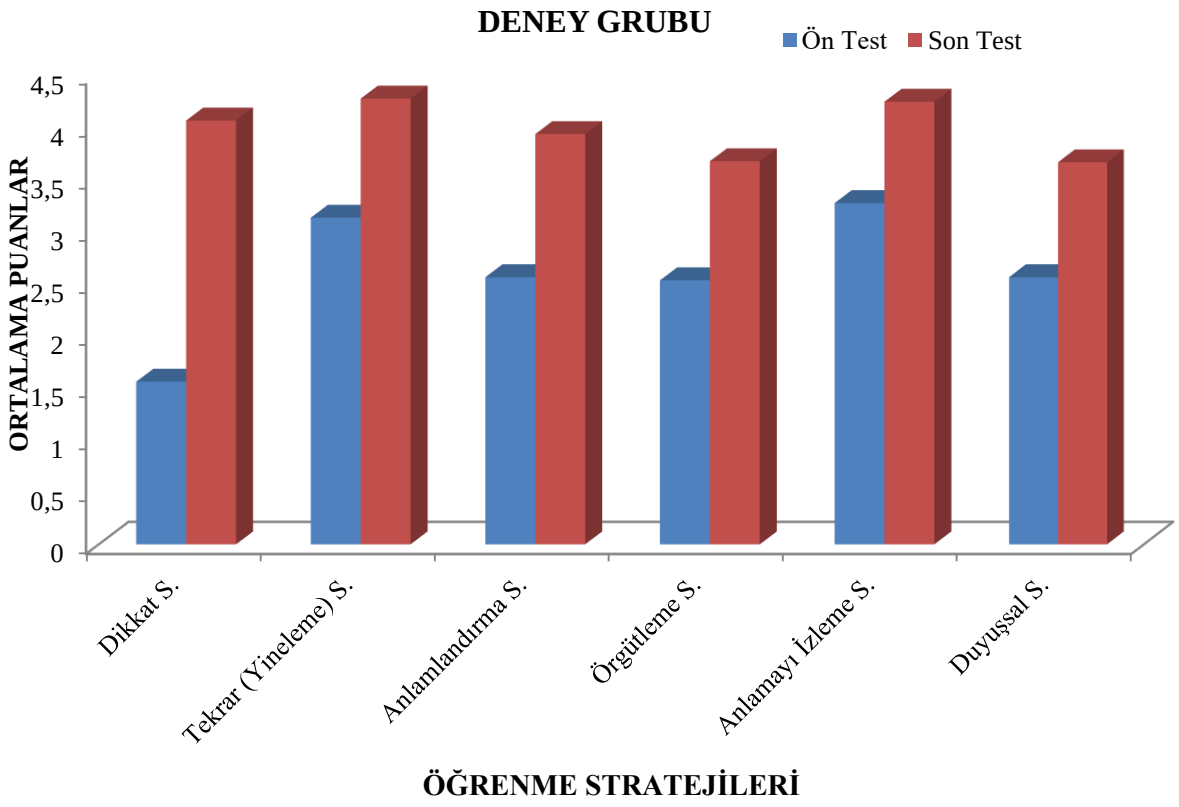
Deney grubunun anlamayı izleme stratejilerini ön-test puanlarının ortalamasına göre 3,27 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Bazen” kullanıldığı görülmektedir. Anlamayı izleme stratejilerinin son-test puanlarının ortalamasına göre 4,24 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Her zaman ” kullandıkları görülmektedir.

Deney grubunun duyuşsal stratejileri kullanma durumları ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,56 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullanıldıkları görülmektedir. Duyuşsal stratejileri kullanma durumları son-test puanlarının ortalamasına göre 3,66 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Sık sık” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 31’e göre kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarının genel ortalama değerlerine bakıldığında ön-test ortalamasının 2,51 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre öğrenme stratejilerini “Nadiren” kullandıkları görülmektedir. Son-test genel ortalamasının 2,54 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre öğrenme stratejilerini “Nadiren” kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin boyutlarına bakıldığında dikkat stratejilerini kullanma durumları ön-test ortalamasına göre 2,15 olduğu ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullandıkları görülmektedir. Son-test puanların ortalamasına göre 2,24 olduğu ve “Nadiren” kullandıkları görülmektedir. Tekrar (yineleme) stratejilerinin kontrol grubu öğrencileri tarafından kullanılma durumları ön-test ortalamasına göre 2,98 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Bazen” kullandıkları görülmekte olup son-test ortalama puanına göre 3,01 olup tekrar stratejilerini ölçeğin sınır değerlerine göre “Her zaman” kullandıkları görülmektedir. Anlamlandırma boyutunda yer alan stratejilerin kontrol grubu tarafından ön test puanlarının ortalamasına göre 2,43 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullanıldığı görülmektedir. Son-test puanlarının ortalamasına göre 2,39 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullandıkları görülmektedir.

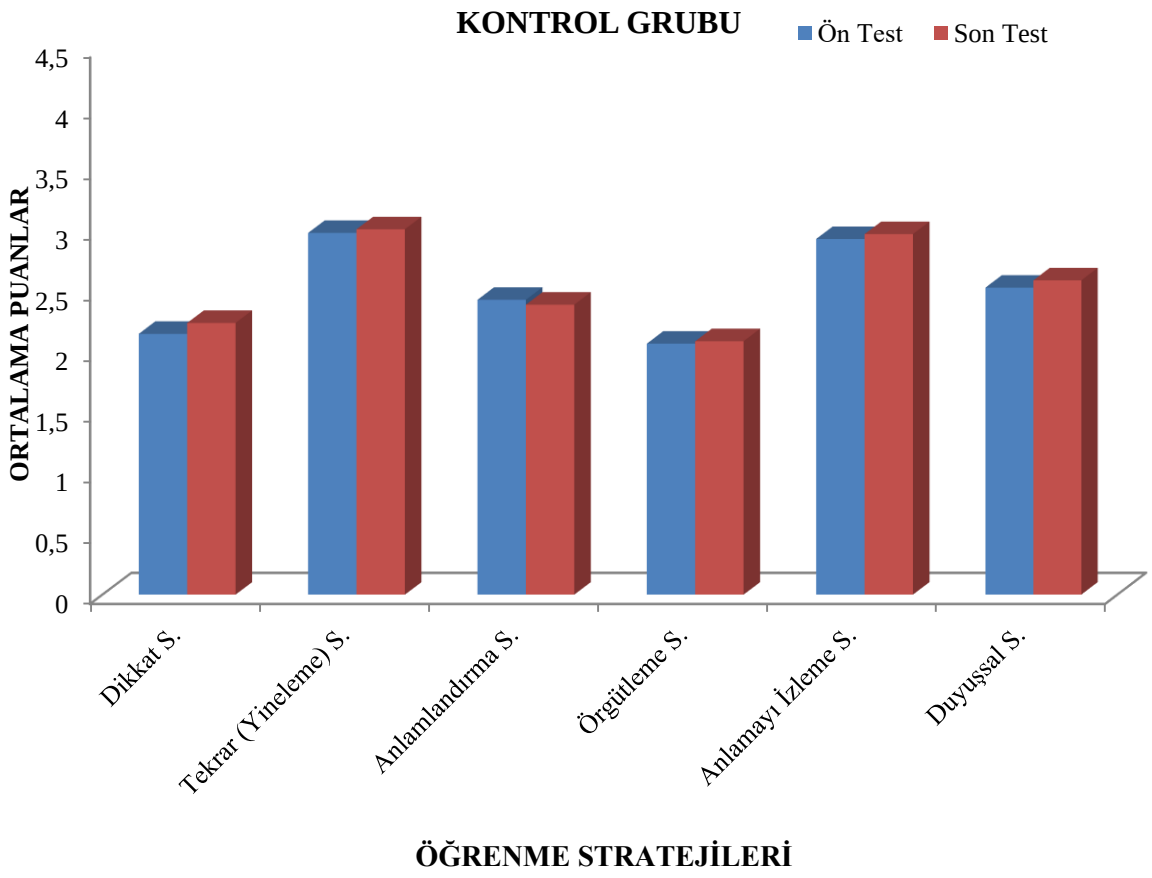
Kontrol grubunun örgütleme stratejilerini kullanma durumları ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,07 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre “Nadiren” kullanıldığı

görülmektedir. Örgütleme stratejilerinin son-test puanlarının ortalamasına göre 2,09 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmektedir. Kontrol grubunun anlamayı izleme stratejilerini ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,93 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullanıldığı görülmektedir. Anlamayı izleme stratejilerinin son-test puanlarının ortalamasına göre 2,97 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Bazen" kullandıkları görülmektedir. Kontrol grubunun duyuşsal stratejileri kullanma durumları ön-test puanlarının ortalamasına göre 2,53 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullanıldıkları görülmektedir. Duyuşsal stratejileri kullanma durumları son-test puanlarının ortalamasına göre 2,59 olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre "Nadiren" kullandıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerine ait ön-test ve son-test ortalama puanları Şekil 5'te gösterilmiştir.



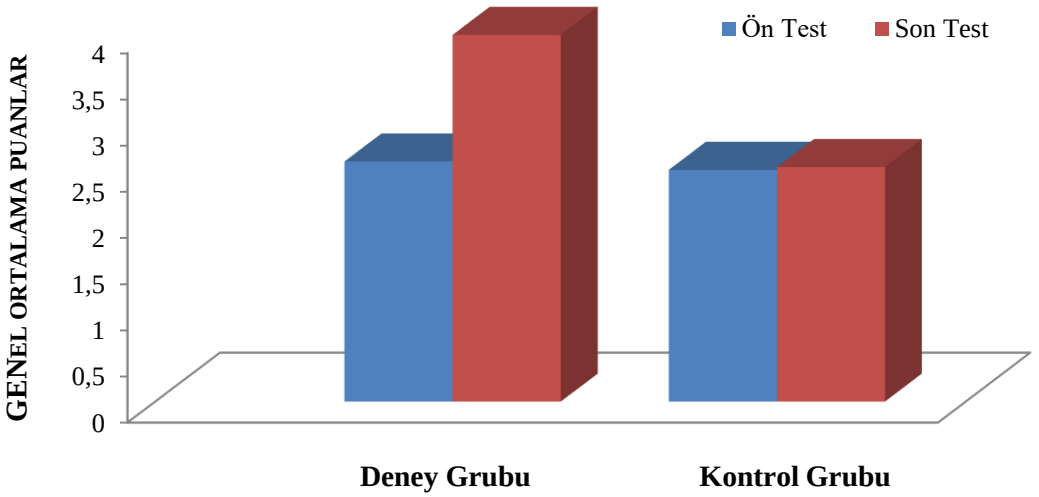
*Şekil 5.*Deney grubu öğrencilerinin alt faktörlere ait ön-test ve son-test ortalama puanları

Kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerine ait ön-test ve son-test ortalama puanları Şekil 6'da gösterilmiştir.



*Şekil 6.*Kontrol grubu öğrencilerinin alt faktörlere ait ön-test ve son-test ortalama puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneline ait ön-test ve son-test ortalama puanları Şekil 7'de gösterilmiştir.



*Şekil 7.*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin geneline ait ön-test ve son-test ortalama puanları

5.3.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin, Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma DurumlarınaYönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına etkisini belirlemek için, deney grubunda bulunan öğrencilerinin"Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri" ölçeğinden aldığı ön-test ve son-test ortalama puanları arasında ilişkili ölçümler için "Wilcoxon işaretli sıralar testi"yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası keman eğitimi öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,201*	0,028
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

“Wilcoxon işaretli sıralar testi” sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği ön-test ve son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,201, p<0,05).

5.3.1.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Dikkat Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinindikkat stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin “Wilcoxon işaretli sıralar testi” sonuçları tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Dikkat Stratejileri Ortalama Puanlarının “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,201*	0,028
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

“Wilcoxon işaretli sıralar testi” sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin dikkat stratejileri kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,201, p<0,05).

5.3.2.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Tekrar (Yineleme) Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin “Wilcoxon işaretli sıralar testi” sonuçları tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Tekrar (Yineleme) Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00	1,997*	0,046
Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin tekrar (yineleme) stratejileri kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z=1,997$, $p<0,05$).

5.3.3.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Anlamlandırma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Anlamlandırma Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,214*	0,027
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin anlamlandırma stratejileri kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z=2,214$, $p<0,05$). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin anlamlandırma stratejileri kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir.

5.3.4.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Örgütleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası örgütleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Örgütleme Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00	1,992*	0,046
Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin örgütleme stratejileri kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z=1,992$, $p<0,05$).

5.3.5.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası keman eğitimi öğrenme stratejilerinin anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Anlamayı İzleme Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,201*	0,028
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,201, p<0,05).

5.3.6.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Deney Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejilerini Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası keman eğitimi öğrenme stratejilerinin duyuşsal stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçları tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Duyuşsal Stratejileri Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,070*	0,038
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin duyuşsal stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,070, p<0,05).

5.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubu öğrencilerinin keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için "Wilcoxon işaretli sıralar testi" yapılarak sonuçları tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön-test Son-test Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4,50	18,00	1,581*	0,114
Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

"Wilcoxon işaretli sıralar testi" sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (z=1,581, p>0,05).

5.5.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

5.5.1.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için "Mann Whitney-U testi" yapılmıştır.

Tablo 40

Deney Grubu Öğrencilerin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Cinsiyete" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Stratejiler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Erkek	3	2,00	6,00		
Tekrar (Yineleme)	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,02
	Erkek	3	2,00	6,00		
Anlamlandırma	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Erkek	3	2,00	6,00		
Örgütleme	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Erkek	3	2,00	6,00		
Anlamayı İzleme	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Erkek	3	2,00	6,00		
Duyuşsal	Kız	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Erkek	3	2,00	6,00		

"Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejilerini kullanma durumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; kız öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejilerini ($\bar{x}$=5,00) erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir ($\bar{x}$=2,00).

5.5.2.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi Çalışmasına Ayırdıkları Haftalık Zaman Dilimine" Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son test ortalama puanlarının *"keman dersi çalışmasına ayırdıkları haftalık zaman dilimine"* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz ölçümler için "Mann Whitney-U testi" yapılmıştır.

Tablo 41

Deney Grubu Öğrencilerin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi Çalışmasına Ayırdıkları Haftalık Zaman Dilimine" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Stratejiler	Haftalık zaman dilimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,04
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		
Tekrar (Yineleme)	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,02
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		
Anlamlandırma	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,04
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		
Örgütleme	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,04
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		
Anlamayı İzleme	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,04
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		
Duyuşsal	Günde 1 saatten az	3	2,00	6,00	0,00	0,04
	Günde 1-2 saat arası	3	5,00	15,00		

"Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejilerini kullanma durumları *keman dersi çalışmasına ayırdıkları haftalık zaman dilimine* göre farklılık göstermektedir. Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; "günde 1-2 saat" keman dersi için çalışma zamanı ayıran öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri düzeyleri ($\bar{x}$=5,00), "günde 1 saatten az" zaman ayıran öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00).

5.5.3.Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi İçin Okul Dışında Destek Alma Durumlarına" Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının *"keman dersi için okul dışında destek alma durumlarına"* göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için "Mann Whitney-U testi" yapılmıştır.

Tablo 42

Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersi İçin Okul Dışında Destek Alma Durumlarına" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Stratejiler	Destek Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Hayır	3	2,00	6,00		
Tekrar (Yineleme)	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,02
	Hayır	3	2,00	6,00		
Anlamlandırma	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Hayır	3	2,00	6,00		
Örgütleme	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Hayır	3	2,00	6,00		
Anlamayı İzleme	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Hayır	3	2,00	6,00		
Duyuşsal	Evet	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Hayır	3	2,00	6,00		

"Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejilerini kullanma durumları *"keman dersi için okul dışında destek alma durumlarına"* göre anlamlı farklılık göstermektedir. Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; keman dersi için okul dışında destek alan öğrencilerin keman eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ($\bar{x}$=5,00), okul dışından destek almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00).

5.5.4. Deney Grubu Öğrencilerin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Ailede Müzik Eğitimcisi ya da Müzikle İlgilenen Bir Bireyin Bulunma Durumuna" Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının "*ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen bir bireyin bulunma durumuna"*göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için "Mann Whitney-U testi" yapılmıştır.

Tablo 43

Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Ailede Müzik Eğitimcisi ya da Müzikle İlgilenen Bir Bireyin Bulunma Durumuna" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Stratejiler	Birey Bulunma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat	Evet	2	4,00	8,00	3,00	0,64
	Hayır	4	3,25	13,00		
Tekrar (Yineleme)	Evet	2	3,50	7,00	4,00	1,00
	Hayır	4	3,50	14,00		
Anlamlandırma	Evet	2	3,00	6,00	3,00	0,64
	Hayır	4	3,75	15,00		
Örgütleme	Evet	2	3,50	7,00	4,00	1,00
	Hayır	4	3,50	14,00		
Anlamayı İzleme	Evet	2	2,50	5,00	2,00	0,35
	Hayır	4	4,00	16,00		
Duyuşsal	Evet	2	4,00	8,00	3,00	0,63
	Hayır	4	3,25	13,00		

"Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=3,00, p>0,05), "tekrar (yineleme)" (U=4,00, p>0,05), "anlamlandırma" (U=3,00, p>0,05), "örgütleme" (U=4,00, p>0,05), "anlamayı izleme" (U=2,00, p>0,05) ve "duyuşsal"(U=3,00, p>0,05) stratejilerini kullanma durumları *ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen bir bireyin bulunma durumuna"* göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.5.5.Deney Grubu Öğrencilerinin, Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersine Çalışma Zamanını Planlama Durumuna" Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının "*keman dersine çalışma zamanını planlama durumuna"* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz ölçümler için "Mann Whitney-U Testi" yapılmıştır.

Tablo 44

Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Son-test Ortalama Puanlarının "Keman Dersine Çalışma Zamanını Planlama Durumuna" Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Stratejiler	Planlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		
Tekrar (Yineleme)	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,02
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		
Anlamlandırma	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		
Örgütleme	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		
Anlamayı İzleme	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		
Duyuşsal	Her gün	3	5,00	15,00	0,00	0,04
	Ders dışı zamanlarda	3	2,00	6,00		

"Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal"(U=0,00, p<0,05) stratejilerini kullanma durumları *"keman dersine çalışma zamanını planlama durumuna"* göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Belirtilen

stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; keman dersine her gün çalışma planı yapan öğrencilerin keman eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ($\bar{x}$=5,00), ders dışı zamanlarda plan yapan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00).

5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Performanslarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin keman performanslarına etkisi olup olmadığını anlamak için "Wilcoxon işaretli sıralar testi" yapılmıştır.

Tablo 45

Deney Grubu Öğrencilerinin Keman Performansları Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,201*	0,028
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası keman performanslarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (z=2,201, p<0,05). Bu anlamlı farklılığın deney grubu öğrencilerinin keman performanslarında öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanılmasının etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için "Wilcoxon işaretli sıralar testi" yapılmıştır.

Tablo 46

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Performansları Ortalama Puanlarının "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son-test Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,070*	0,038
Pozitif Sıra	6	3,00	15,00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test keman performansları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z=2,070$, $p<0,05$).

5.7.Öğrenme Stratejileri ile Desenlenmiş Etkinliklerin Kullanıldığı Deney Grubu ile Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmadığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Keman Performanslarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin keman performansı son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz ölçümler için "Mann Whitney-U testi" yapılmıştır.

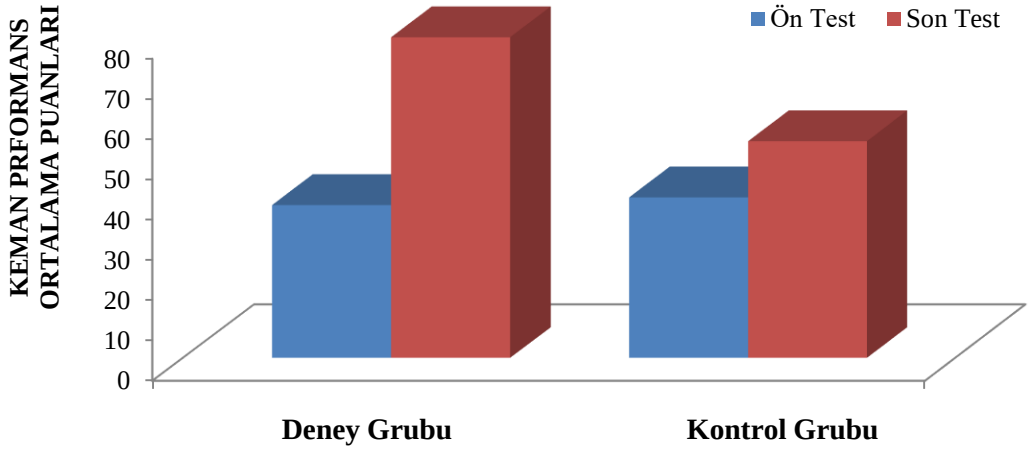
Tablo 47

Öğrencilerin Keman Performansı Son-test Ortalama Puanlarının Gruba Göre "Mann Whitney-U Testi" Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	6	9,00	54,00	3,00	0,016
Kontrol	6	4,00	24,00		

"Mann Whitney-U testi" sonucuna göre 12 haftalık deneysel çalışma sonucunda öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=3,00$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin ($\bar{x}=9,00$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{x}=4,00$) göre keman performanslarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrenme stratejileri ile

desenlenmiş etkinliklerin, öğrencilerin keman performanslarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman performans ortalama puanları Şekil 8'de gösterilmiştir.



*Şekil 8.*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin keman performans ortalama puanları

BÖLÜM VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, bu sonuçların ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar ile karşılaştırılmalı olarak maddeler halinde tartışılmasına yer verilmiştir.

1.Çalışmanın birinci bölümünde güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerine yönelik geliştirilen Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'*nin Dikkat Stratejileri, Tekrar (Yineleme) Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütleme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler olmak üzere 6 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.966 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer ölçeğin "yüksek derecede" güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Dikkat Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,938) "yüksek derecede" güvenilir; Tekrar (Yineleme) Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,859) "yüksek derecede" güvenilir Anlamlandırma Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,934) "yüksek derecede" güvenilir; Örgütleme Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,924) "yüksek derecede" güvenilir; Anlamayı İzleme Stratejileri alt boyutunun (α_2=0,919) "yüksek derecede" güvenilir ve Duyuşsal Stratejiler alt boyutunun (α_2=0,788) "oldukça güvenilir" olduğu tespit edilmiştir.

2.Çalışmanın ikinci bölümü, nicel araştırma türlerinden gerçek deneysel desen içerisinde yer alan *ön-test ve son-test kontrol gruplu seçkisiz desen* şeklindedir. Çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği* ön-test ve son-test sonuçları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarında son-test sonuçlarının ($\bar{x}$=3,97) ön-test sonuçlarından ($\bar{x}$=2,60) belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. Genel ortalama değerlerine

bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön-test puanlarının ortalaması 2,60 olduğu ve öğrenme stratejilerini "Nadiren" kullanmakta iken son-test puanlarının genel ortalamasının 3,97 olduğu ve öğrenme stratejilerini "Sık sık" kullandıkları belirlenmiştir (Tablo 31).

Çalışma kapsamında hazırlanan öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarının kullanılma durumlarında belirgin bir artış göstermiştir. Buradan hareketle planlı ve programlı bir şekilde uygulanan deneysel süreç çalışmalarının öğrencilerin strateji kullanımını önemli ölçüde artırdığı söylenebilmektedir. Kocabaş (1995) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin müziği öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yaptığı deneysel çalışmada, kullanılan yöntemin geleneksel öğrenme tekniklere göre öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Z.Özer (2010) Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi müzik bölümü öğrencilerine piyano dersini öğrenme stratejilerinden anlamlandırma stratejilerini kullanılarak yürütmüş ve deneysel çalışma sonucunda anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine olumlu yönde etkide bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrenme stratejilerinin boyutlarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin dikkat stratejilerini kullanma durumları ön-test ortalama puanına ($\bar{x}$=1,56) göre "Hiç" kullanmadıklarını belirtirken, son-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=4,06) dikkat stratejilerini "Sık sık" kullandıkları görülmektedir (Tablo 31). Deney grubu öğrencilerinin eser ve etütleri çalışırken dikkat stratejileri kullanımına yönelik uygulamalar yapmış olmaları, öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumlarını geliştirmiştir. Aynı zamanda uygulanan etkinliklerin bu süreçte öğrencilerin dikkat stratejilerini kazanma ve kullanma noktasında etkili olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin diğer boyutları ile karşılaştırıldığında dikkat stratejilerinin öğrencilerde önemli bir farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Kurtuldu (2012), eser ve etüt deşifresi ve pekiştirilmesi süreçlerinde dikkatli olmanın hataları ve hataları düzeltmek için harcanacak fazla zamanı ortadan kaldıracağını belirtmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin tekrar (yineleme) stratejilerini ön-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=3,13) "Bazen" kullanmakta iken, son-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=4,27) "Her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 31). Deneysel süreç içinde uygulanan tekrar stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklerin öğrencilerin tekrar stratejilerini kullanma durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ulusal alanyazında ortaöğretim

düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda da (Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk & Demirel, 2008; Tomal, 2008; Topoğlu, 2011) öğrencilerin çalışmalarında ağırlıklı olarak tekrar (yineleme) stratejilerini kullandıkları yönünde bulgular yer almaktadır. Shih ve Gamon (2002)'da üniversite öğrencilerinin en çok "tekrar" (yineleme) öğrenme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Bemt ve Bugbee (1990) ise Amerikan Koleji'nde öğrenim gören ve uzaktan eğitim alan öğrencilerin altını çizen/vurgulayan, materyalleri ezberleme ve zihinsel olarak önemli fikirleri yeniden öğretme gibi belirli taktikleri incelediği (Tekrar stratejisi) araştırmalarında farklı başarı düzeyindeki ve bu özel taktikleri kullandıklarını belirten öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır. Buna ek olarak, yüksek başarı gösteren öğrencilerin, ezberledikleri materyalleri de anlamadıklarını belirtmişlerdir.

Kurtuldu ve Güçlü (2010) çalışmalarında parça içinde iki ölçüye eşit miktarda tekrar yapma olanağı veren planlı tekrar çalışması sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi performans gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Planlı ve eşit tekrar çalışmalarının öğrencilerin odaklanma, hızlı öğrenme ve öğrenme isteklerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Anlamlandırma boyutunda yer alan stratejilerin deney grubu tarafından ön-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=2,56) "Nadiren" kullanılmakta iken, son-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=3,93) anlamlandırma stratejisini "Sık sık" kullandıkları görülmektedir (Tablo 31). Güven (2004) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandığını belirtmiştir. Akın (2007) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin keman dersinde anlamlandırma stratejisini kullanma ve etkililik düzeyini incelemiş, anlamlandırma stratejisinin basamaklarından özetleme, çıkarım yapma, ilişkilendirme, benzerlik oluşturma, uygulama basamaklarının kullanıldığını, karşılaştırmalar yapma basamağının yaklaşık öğrencilerin yarısı tarafından kullanıldığını, not alma basamağının ise hiç kullanılmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda güzel sanatlar lisesi öğrencileri için anlamlandırma stratejilerinin keman eğitiminde kullanılabilir, yararlı bir strateji olduğu belirtilmiştir. Z.Özer (2010), yaptığı deneysel araştırmanın sonucunda anlamlandırma stratejilerinin 10. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenmelerinde başarıyı artırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Birçok çalışmada öğrencilerin etkili düzeyde anlamlandırma yapmaları sonucunda yeni öğrendikleri bilgileri daha kalıcı olarak zihinlerinde yerleştirebilecekleri kanıtlanmıştır (Stein, Morris & Bransford, 1978).

Deney grubu öğrencilerinin örgütleme stratejilerini ön-test ortalama puanına ($\bar{x}$=2,53) göre "Nadiren" kullanmakta iken, son-test ortalama puanlarına ($\bar{x}$=3,67) göre örgütleme stratejilerini "Sık sık" kullandıkları görülmektedir (Tablo 31). Deneysel çalışma sürecinde deney grubu öğrencilerinin örgütleme stratejilerini kullanmalarına yönelik olarak uygulanan etkinlikler öğrencilerin örgütleme stratejilerini kullanma düzeylerini artırmıştır. Ertem (2003) Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde yaptığı araştırmasında öğrenci görüşlerine göre örgütleme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Örgütleme stratejilerinin aynı zamanda piyano eğitiminin temel aşamasında piyano öğrenmeyi olumlu yönde ve anlamlı derecede etkilediğini ve geliştirdiğini belirtmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin anlamayı izleme stratejilerini ön-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=3,27) "Bazen" kullanmakta iken, son-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=4,24) anlamayı izleme stratejilerini "Her zaman" kullandıkları görülmektedir (Tablo 28). Şimşek ve Balaban (2010) öğrencilerin en çok anlamayı izleme yani biliş ötesi stratejileri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Nielsen (2008) müzik öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin özellikle anlamayı izleme (üstbilişsel) stratejilerini diğer stratejilerden daha fazla kullanmaya yatkın olduklarını saptamıştır. Kılınçer (2013) çalgısında başarılı olan müzisyenlerin, çalgısına yeni başlayan müzisyenden daha fazla düzeyde anlamayı izleme stratejilerini kullandığını belirtmiştir (s.140).

Deney grubunun duyuşsal stratejileri ön-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=2,56) "Nadiren" kullanmakta iken, duyuşsal stratejilerini son-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=3,66) "Sık sık" kullandıkları görülmektedir (Tablo 31). McWhaw ve Abrami (2001), bir öğrenme alanı için yüksek ilgi düzeyine sahip öğrencilerin düşük ilgi düzeyine sahip olanlardan daha fazla strateji kullandıklarını doğrulamışlardır. Bu durum öğrencilerin stratejileri üzerinde daha fazla kontrol sahibi oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Talu (1997) 10. sınıf öğrencileriyle tarama modeli kullanarak yaptığı çalışmasında öğrencilerin %52'si anlamlandırma, %41'i tekrar, %7'si örgütleme stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Güven (2004) ise ortaöğretim öğrencilerinin yineleme, duyuşsal ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıklarını saptamıştır. Özdemir'in (2004)

yaptığı araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin en çok anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları, bunları duyuşsal stratejiler ile yineleme stratejilerinin izlediği, en az da örgütleme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çelik (2016) çalışmasında 11. Sınıf öğrencilerinin anlamayı izleme ve anlamlandırma stratejilerinin yoğun olarak kullandıklarını, duyuşsal, yineleme ve örgütleme stratejilerini daha az düzeyde kullandıklarını belirtmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarının genel ortalama değerlerine bakıldığında ön-test ortalama puanına göre ($\bar{x}$=2,51) öğrenme stratejilerini "Nadiren" kullandıkları görülmektedir. Son-test genel ortalama puanının ($\bar{x}$=2,54) olduğu ve ölçeğin sınır değerlerine göre öğrenme stratejilerini "Nadiren" kullandıkları belirlenmiştir (Tablo 31).

3. Öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına etkisi vardır. Deney grubu öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (z=2,201, p<0,05) (Tablo 32). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir.

3.1.Deney grubu öğrencilerin dikkat stratejilerini kullanma durumu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,201, p<0,05) (Tablo 33). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin dikkat stratejileri kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir. Kurtuldu (2012) piyano eğitiminde uyarıcı işaretler kullanmanın dikkati önemli bazı noktalara toplamakta etkili bir uygulama olduğunu söylemiştir.

3.2.Deney grubu öğrencilerin tekrar (yineleme) stratejilerini kullanma durumu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık vardır (z=1,997, p<0,05) (Tablo 34). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin tekrar (yineleme) stratejileri kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir.

3.3.Deney grubu öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,214, p<0,05) (Tablo 35). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi,

deney grubu öğrencilerinin anlamlandırma stratejileri kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir.

3.4.Deney grubu öğrencilerin örgütleme stratejileri kullanma durumları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=1,992, p<0,05) (Tablo 36). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin örgütleme stratejilerini kullanma durumları üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir. Sünbül (1998) deneysel çalışmasında farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruptaki öğrenciler en yüksek başarıyı anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinde göstermişlerdir.

3.5.Deney grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,201, p<0,05) (Tablo 37). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir.

3.6.Deney grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin duyuşsal stratejilerini kullanma durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır (z=2,070, p<0,05) (Tablo 38). Buna göre keman dersinin, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinlikler kullanılarak yürütülmesi, deney grubu öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma durumu üzerinde anlamlı bir etki göstermiştir. Öğrencilerdeki müziksel performans kaygısı azaldıkça başarı artmaktadır (Doğan, 2017; Nalbantoğlu, 2007).

4.Kontrol grubu öğrencilerin keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (z=1,581, p>0,05) (Tablo 39).

5.1.Araştırmada deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejileri kullanma durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 40). Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; kız öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejilerini ($\bar{x}$=5,00) erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir ($\bar{x}$=2,00). Bedell (1993) homojen bir öğrenci grubunda cinsiyetin strateji seçimi ve kullanımı üzerinde etkili bir faktör olabileceğini belirtmiştir. Noguchi (1991) ve

Abou Baker El-Dib (2004) çalışmalarında kızların erkeklerden daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını bulmuşlardır. Şimşek ve Balaban (2010) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğrenme stratejilerini seçme ve kullanmada daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Akın (2013a) ise müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaları açısından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Higgins (2000) erkeklerin kızlara oranla daha başarılı olmasına rağmen kızların örgütleme (metabilişsel) stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca kızlar erkeklere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamışlardır. Özdemir (2004), öğrenme stratejilerinin tüm boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığını belirlemiştir. Benzer sonuçları İflazoğlu Saban ve Tümkaya (2008) da belirtmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarından farklı olarak Anchen'in (2009) ile Ersözlü (2010) çalışmalarında öğrenme stratejilerinin kullanılmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Cheang (2009) ise cinsiyetin öğrenme stratejilerinde çok az etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

5.2.Deney grubu öğrencilerinin keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının *keman dersi çalışmasına ayırdıkları haftalık zaman dilimi "*Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal"(U=0,00, p<0,05) stratejileri kullanma durumları *keman dersi çalışmasına ayırdıkları haftalık zaman dilimine* göre farklılık göstermektedir (Tablo 41). Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; "günde 1-2 saat" keman dersi için çalışma zamanı ayıran öğrencilerin keman eğitimi öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ($\bar{x}$=5,00), "günde 1 saatten az" zaman ayıran öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00). Hallam vd. (2012) başlangıç seviyesi ile ileri seviyedeki konservatuvar öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, öğrencilerin enstrüman çalmada uzmanlaştıkça, çalıştıkları gün sayısını ve o günlerde üstlenilen uygulama miktarını artırdıklarını saptamışlardır. Bununla birlikte Hallam vd. (2012) öğrencilerin uzmanlaşmalarına rağmen her gün düzenli olarak uygulama yapmadıklarını da belirtmişlerdir. Deniz (2015) müzik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında "günde 1 saatten fazla" piyano çalışmaya zaman ayıran öğrencilerin genel olarak biliş ötesi öğrenme stratejilerini ve planlama örgütleme stratejilerini daha yoğun olarak kullandıklarını belirlemiştir. Hallam (2001), bireyin çalgısı için ayırdığı sürenin artması durumunda, çalgısındaki bilgisi ve yetkinliğinin artmasında önemli bir rol

oynadığını vurgulamıştır. Bilen (2007), araştırmasının sonucunda stratejik planlama yapan öğrencilerin başarılı olduğunu Jorgensen (2002) ise çalgı çalışma süresi arttıkça çalgı başarısının da arttığını belirtmiştir.

5.3.Deney grubu öğrencilerin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının *"keman dersi için okul dışında destek alma durumu*" değişkenine göre Mann "Whitney-U testi" sonuçlarında deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U=0,00, p<0,05), "örgütleme" (U=0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U=0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejilerini kullanma durumları anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 42). Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; keman dersi için okul dışında destek alan öğrencilerin keman eğitiminde öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ($\bar{x}$=5,00), okul dışından destek almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00). Kılınçer (2013) ilişkisel tarama modelinde yaptığı çalışmasında, piyano eğitimi alan öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinde "okul dışında destek alma durumlarına" göre anlamlı farklılık tespit etmiştir.

5.4.Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının "*ailede müzik eğitimcisi ya da müzikle ilgilenen bir bireyin bulunma durumu"* değişkeni "Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U=3,00, p>0,05), "tekrar (yineleme)" (U=4,00, p>0,05), "anlamlandırma" (U=3,00, p>0,05), "örgütleme" (U=4,00, p>0,05), "anlamayı izleme" (U=2,00, p>0,05) ve "duyuşsal"(U= 3,00, p>0,05) stratejileri kullanma durumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 43). Kılınçer (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri düzeylerinin *"ailede müzikle ilgilenen bir yakınının bulunma durumuna"* göre anlamlı farklılık saptamamıştır. Çevik (2007) ise öğrencilerin piyano çalma becerilerinin anne ve/veya babasının mesleğinin "*müzikle ilgili olup olmama durumuna"* göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.5.Deney grubu öğrencilerinin, keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği son-test ortalama puanlarının "*keman dersine çalışma zamanını planlama durumu"* değişkeni "Mann Whitney-U testi" sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin "dikkat" (U= 0,00, p<0,05), "tekrar (yineleme)" (U=0,00, p<0,05), "anlamlandırma" (U= 0,00, p<0,05), "örgütleme" (U= 0,00, p<0,05), "anlamayı izleme" (U= 0,00, p<0,05) ve "duyuşsal" (U=0,00, p<0,05) stratejileri kullanma durumları anlamlı bir farklılık göstermektedir

(Tablo 44). Belirtilen stratejiler için sıra ortalamaları incelendiğinde; keman dersine her gün çalışma planı yapan öğrencilerin keman eğitiminde öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ($\bar{x}$=5,00), ders dışı zamanlarda plan yapan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=2,00). Miksza (2007), üflemeli çalgılar çalan lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile performans başarıları arasında bir ilişki bulunduğunu ayrıca öğrencilerin çalışmaya ayırdığı zamanın kalitesinin önemli olduğunu belirtmiştir (s.372).

Çimen'e (1994) göre, çalgı eğitiminde öğrencinin her gün planlı bir şekilde bireysel çalışma yapması gerekmektedir (s.138). Kurtuldu (2012) da verimli bir piyano çalışma sürecinin, verimli bir planlamaya ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Kocaarslan (2016) lisans düzeyi profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerin bireysel öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında müzik eğitimi açısından ilişkisini incelemiş, öğrenme stratejilerini kullanma becerisinin, çalışma süresini planlama ile doğru orantılı olarak arttığını belirtmiştir. S.Özmenteş (2007) çalışmasında müzik öğretmenliği ve konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerini çalgı performans düzeyleri ile günlük çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Doğan (2017) günlük keman çalışma süresi 1 saatten daha fazla olan öğrencilerin, daha az olan öğrencilere göre daha yüksek başarı puanına sahip olduğunu belirlemiştir. Kurtuldu (2011) planlı çalışan ve çalışma yöntemlerini bilen öğrencilerin, çalgısında başarılı, motivasyon yönünden yüksek ve olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

6. Deney grubu öğrencilerinin keman performansı ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($z=2,201$, $p<0,05$) (Tablo 45). Bu anlamlı farklılık öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin keman performansları üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise keman performansları ön-test son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z=2,070$, $p<0,05$) (Tablo 46). Pressley ve McCormick (1995) öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrenci performansını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Şimşek ve Balaban (2010) ise kullanılan öğrenme stratejileri ne kadar yüksek olursa, öğrenci performansının da o oranda yüksek olduğunu söylemişlerdir. Öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin aynı zamanda keman performansları da yükselmektedir. Aydıner, Uygun ve Kılınçer (2012) güzel sanatlar ve spor liseleri örnekli piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeylerini

karşılaştırdıkları çalışmalarında başarı düzeyi arttıkça öğrenme stratejilerinin (dikkat, yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme, duyuşsal) kullanılma düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir. Z.Özer (2010) anlamlandırma stratejisi kullanılarak yürüttüğü deneysel çalışmasında piyano derslerinde öğrencilerin piyano performanslarında artış olduğunu belirtmiştir. Guerroro'ya (2008) göre, öğrencilerin çalgı performansında ilerlemeleri için öz düzenleyici stratejileri etkili kullanmaları gereklidir. Chung (2006), ortaokulda piyano eğitimi gören başarı düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla strateji kullandıklarını belirtmiştir. Atlas, Taggart ve Goodell (2004), çalışmalarının sonucunda öğrenme stratejilerinin kullanımı ile akademik performans düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Kullanılan öğrenme stratejileri ne kadar çok olursa, öğrenci performansı o kadar fazla olmuştur. Benzer şekilde Cho ve Ahn (2003) çalışmasında öğrencilerin daha fazla strateji kullandıklarında daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Literatürde yer alan araştırmalarda genel olarak, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir (Cho & Ahn, 2003; Paris & Myers, 1981; Tait & Entwhistle, 1996).

Er ve Kuş Özer (2011) yaptıkları deneysel çalışma sonucunda piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğretmen merkezli yaklaşıma göre öğrencilerin piyano öğrenmelerindeki başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir. S.Özmenteş (2013), öğrencilerin çalgı eğitiminde performanslarını artırmak için derslerde uygun öğretim strateji ve yöntemlerin öğretmen tarafından kullanılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çalgı eğitiminde öğrenci performansının artırılmasında kullanılan yöntem, öğrencinin günlük çalışma süresi, verimli çalışması, duyuşsal özellikleri ve bilişsel stratejilerin gerekli olduğunu belirtmiştir.

7.12 haftalık deneysel çalışma sonucunda öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile öğrenme stratejilerinin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin keman performansları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=3{,}00$, $p<0{,}05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin keman performansları ($\bar{x}=9{,}00$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{x}=4{,}00$) göre daha yüksektir (Tablo 47). Bu bulgu, öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin, öğrencilerin keman performanslarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. H.Yokuş (2009) çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda piyano performans başarılarında artış olduğunu ve ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla deney grubunda daha yüksek

olduğunu belirtmiştir. Aydıner Uygun ve Kılınçer (2012), çalışmalarının sonucunda öğrencilerin başarı düzeyi ve piyano repertuvarını öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeylerinin birbirine paralel olarak artış gösterdiğini, başarı düzeyi arttıkça ilgili öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinin de arttığını saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Hallam (2001) çalgı performansının artırılmasında öğrencilerin üstbilişsel becerileri kullanabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Braten ve Olaussen (1998), motivasyonel inançlar ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve öğrencilerin bir hedefe ulaşmak için çok çalıştıklarında daha fazla ve daha iyi stratejiler kullandıklarını fark etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının belirlenebilmesi amacıyla keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek temel alınarak diğer yaylı çalgılar (viyola, viyolonsel) için de öğrenme stratejileri ölçeği geliştirilebilir. Araştırma bu yönüyle güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerindeki farklı çalgılar için de geliştirilerek uygulanabilir.
2. Öğrenme stratejileri ile desenlenen keman eğitimi dersleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını artırdığı tespit edilmiştir. 3 ünite 8 konuyu içeren bu çalışmaya göre tüm ünite ve konularını kapsayan öğrenme stratejileri ile desteklenmiş eğitim süreçleri tasarlanabilir ve uygulanabilir.
3. Deneysel süreçte uygulanan öğrenme stratejileri ile desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performanslarını artırdığı sonucu elde edilmiştir. Keman eğitiminde öğrencilerin performanslarını üst düzeylere taşımak için güzel sanatlar lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında yer alan keman dersi konularında öğrenme stratejileri kullanılarak işlenilmesi önerilebilir.
4. Öğrenme stratejileri ile desenlenen keman eğitimi öğrencilerin hem öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını hem de keman performanslarını artırmasından dolayı ders kitaplarının öğrenme stratejileri ile desenlenmesi önerilebilir.
5. Öğretmen tarafından kullanılan ve kullandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencinin öğrenme stratejileri kullanımını artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilerek bu stratejilerin kullanımı yaygınlaştırılabilir.

6. Deneysel olarak yapılan bu çalışmanın elde edilen sonuçlarına bakılarak, yapılacak çalışmaların eylem araştırması modeline göre tasarlanması önerilebilir.
7. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde program geliştirme süreçlerinde öğrenme stratejileri dikkate alınabilir.
8. Keman derslerinde öğrenme stratejileri öğretilerek öğrencilerin bireysel keman çalışmalarında kullanabilmeleri sağlanabilir. Bu sayede öğrencilere çalışmalarını, planlama, sorgulama, kontrol etme ve performansını değerlendirme gibi stratejik çalışma bilinci kazandırılabilir.
9. Çalışılacak konuyla ilgili olarak çalınacak örneklere etüt, eser ve benzeri yapıtlara nasıl yaklaşılması noktasında teorik ve uygulamalı olarak yapılacak stratejik çalışmalar öğrencinin nasıl çalışacağı noktasında yol gösterici olabilir ve öğrencilerin stratejik öğrenici olmalarını sağlayabilir. Öğrencilerde stratejilerinin kullanımında farkındalık oluşturabilir. Bu durum öğrenci performansını olumlu etkileyebilir. Bununla birlikte keman performansının artması öğrencinin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını da olumlu biçimde etkileyebilir.
10. Araştırma kapsamında geliştirilen keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği farklı örneklem grupları için de kullanılabilir ve test edilebilir.
11. Araştırma kapsamında geliştirilen keman eğitiminde öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak geniş kapsamlı güzel sanatlar lisesi müzik 9, 10 ve 12. sınıf keman öğrencilerinin demografik değişkenlere göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki ilişki incelenebilir.
12. Öğrenme stratejilerine dayalı keman eğitiminin öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, öz yeterlilik vb.) üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abbot, B. (2002). Human memory. Fort Wayne: Indiana University-Purdue University at Fort Wayne, Psychology Department. http://users.ipfw.edu/abbott/120/LongTermMemory.htmlsayfasından erişilmiştir.

Abou Baker El-Dib, M. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals, 37*(1), 85-95.

Acar, S. (2013). Performans tabanlı öğrenme yaklaşımı. G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s.541-594). Ankara: Pegem Akademi.

Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş.

Afacan, Ö. & Aydoğdu, M. (2006). Fen teknoloji toplum (FTT) dersi tutum ölçeği. *International Journal of Environmental & Science Education, 1*(2), 189-201.

Akbel, A.B. (2018). Türk müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(19), 163-184.

Akın, Ö. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisi'nin kullanımı ve etkililik düzeyi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, Ö. (2010). Anadolu güzel sanatlar liselerinde anlamlandırma stratejisinin keman öğrenmeye etkisi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy*, *5* (3), 139-149.

Akın, Ö. (2013a). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *X*(1), 1-10.

Akın, Ö. (2013b). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (Örnek bir uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*, 1551-1560.

Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde geleneksel türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alpagut, U. (2004, Nisan). *Keman eğitiminde kurul önünde gerçekleşen sınavlarda değerlendirmede standardizasyon.* 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Anchen, B. (2009). *Motivation and learning strategies used by taiwanese applied english majors in an elective english course.* Doctoral Thesis, College of Graduate Studies, Texas A&M University, Kingsville.

Arslan, M. & Senemoğlu, N. (1998). Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *22*(108), 22-29.

Arends, R. I. (1997). *Classroom ınstruction and management.* New York: The McGraw-Hill.

Atlas, G., Taggart, T.& Goodell, D. (2004). The effects of sensitivity on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, *21*(1), 81-87.

Aydıner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 966-992.

Aydıner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2018). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*, 317-339.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (Gözden Geçirilmiş Beşinci Baskı). Ankara: Nobel.

Bedell, D. A. (1993). *Crosscultural variation in the choice of language learning strategies: A mainland Chinese investigation with comparison to previous studies*. Master's Thesis. University of Alabama, Tuscaloosa, AL.

Barnes, J. (2014). Bellek, öğrenme ve amnezi. A. Altındağ (Ed.) *Temel biyolojik psikoloji.* (A. Altındağ, Çev.) içinde (s. 261-29). Ankara: Nobel.

Bernt, F. M. & Bugbee, A. C. (1990). *Study practices of adult learners in distance education: Frequency of use and effectiveness.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Takav.

Bilen, O. O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Blix, H. S. (2013). Learning strategies in ear training. I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. C. Jakhelln, G. Shetelig & I. F. Øye (Eds.), *Aural perspectives – on musical learning and practice in higher education* (pp. 97-115). Olso: Norwegian Academy.

Braten, I. & Olaussen, B. S. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology, 23,* 182-194.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol gruplu desen ve SPSS uygulamalı veri analizi.* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, B. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,*32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler içinveri analizi el kitabı*: *İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 4(2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cheang, K. I. (2009). Effect of learner-centered teaching on motivation and learning strategies in a third-year pharmacotherapy course. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73*(3), 1-8.

Cho, S. & Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and non-gifted young children. *Council for Exceptional Children, 69*(4), 497-505.

Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea*. Doctoral Dissertation, University of Columbia, Columbia.

Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., & Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-27.

Çelik, D. (2016). *11. Sınıf öğrenilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çeliköz, N., Erişen, Y. & Şahin, M. (2016). Cognitive learning theories. Z. Kaya, A. S. Akdemir (Eds.), in *Learning and teaching theories, approaches and models* (pp.31-46). Ankara: Çözüm Eğitim.

Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.233-291). Ankara: Pegem A.

Çevik, D. B. (2007). *Armoni eğitimi ile piyano çalma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çiftçi, E. & Kurtuldu, M. K. (2010). Yaylı çalgılar performans değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenirlik analizi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 177-190.

Çilden, Ş. (2006, Nisan). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi.* Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çilden, Ş. & Sever, G. (2015, Kasım). *Müzik eğitimi ana bilim dallarında yapılan bireysel çalgı eğitimi derslerinin bire bir yapılmasının önemi*. II. Uluslararası Sanat Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 2208-2220.

Çimen, G. (1994). Piyano eğitiminde bireysel çalışma süreci. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1,* 138-142.

Dalkıran, E. (2006). *Keman eğitiminde performansın ölçülmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dalkıran, E. (2008). Keman eğitiminde performansın ölçülmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 116-136.

Darendelioğlu, H. & Mojarrabı Tabrızı, G. (2017). *Türk ve Batı müziği çalgıları keman ders kitabı 11. Sınıf* (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success*: *A self-management approach.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 17*(83), 52-59.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (1. Basım). Ankara: Pegem A.

Demirel, Ö. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Anı.

Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(14), 1-14.

Deverich, R. K. (1998). *Distance education strategies for strings: A framework of violin instruction for adult amateurs.* Doctoral Thesis, Faculty of the School of Music University of Southern California, Doctor of Musical Arts (Music Education).

Doğan, M. (2017). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin keman dersindeki başarı düzeylerini yordayan öğrenmeye ilişkin özellikler*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Döğer, D. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liseleri keman ders kitaplarında yer alan süslemelerle ilgili öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Malatya.

Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi.* (Ö. F. Tutkun, S. Okay, E. Şahin, Çev.). (3. Baskıdan Çevrilmiştir). Ankara: Anı.

Duman, B. (2012). *Neden beyin temelli öğrenme?* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.

Er, K. O. & Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(26), 47-65.

Ercan, N. & Orhan, Y. Ş. (2016). Yetişkin çalgı eğitiminde öğrenme-öğretme stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi(ASOS Journal) The Journal of Academic Social Science, 4*(37), 1-12.

Erden, M. & Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme).* Ankara: Arkadaş.

Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s.321-331). Ankara: Asil.

Ersözlü, Z. N. (2010). Determining of the student teachers' learning and studying strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5147–5151.

Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve "örgütleme stratejisi"nin etkililik düzeyi.* 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.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan

Fayez, S. (2001). *Kuramdan uygulamaya başlangıç keman eğitimi teknik-ilke-yöntemler*. Ankara: Yurtrenkleri.

Fellenz, R. A. & Conti, G. J. (1989). *Learning and reality: Reflections on trends in adult learning.* Information Series No. 336. https://files. eric.ed.gov/fulltext/ED315663.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım.

Gagné, E. D., Weidemann, C., Bell, M. S., & Ander, T. D. (1984). Training 13 year olds to elaborate while studying text. *Journal of Human Learning, 3*, 281-294.

Gagné, R. M. & Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. R. M., Gagné (Ed.), in *Instructional technology: foundations* (pp. 49-83), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.*http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9013/mod_resource/content/1/driscoll-ch10%20(1).pdf sayfasından erişilmiştir.

Gagné, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design (Fourth Edition). Orlando: Harcourt Brace & Company,* https://hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf sayfasından erişilmiştir.

Galvan, M. G. (1992). Kinesthetic imagery and mental practice taeching strategies fort the piano principal. Doctoral Dissertation, Miami University, USA.

Geiersbach, F. J. (2000). *Musical Thinking in Instrumental Practice: An Investigation of Practice Strategies* Used By Experienced Musicians Columbia University Teachers College, Ed. D. ProQuest Dissertations Publishing, 9976723. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=732091991&sid=5&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VName sayfasından erişilmiştir.

Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Guerroro, A. L. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research, 10*(1), 91-106.

Gün Duru, E. (2017). Güzel sanatlar lisesi mezunu keman öğrencilerinin sol el tekniği sorunları. *İdil Dergisi, 6*(38), 2869-2877.

Günay, E. & Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi 1-birinci konum/birinci kitap.* Ankara: Yeni Dağarcık.

Günaydın, M. (2009). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde okutulmakta olan keman eğitimi ders kitaplarında yer alan yay tekniklerinin öğrenciler tarafından kullanılırlık*

durumunun incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: Study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal, 4*(1), 31-36.

Hagans, W. W. (2004). *Musicians' learning styles, learning strategies and perceptions of creativity.* Unpublished Doctoral Thesis, Universty of Oklahoma State, Oklahoma.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research, 3*(1), 7-23.

Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music,*40(5), 652-680.

Hamachek, A. L. (1990). *Memory and study strategies for optimal learning.*http://ericaz.educ.cua.edu/db/riecije/ed320347.htm adresinden erişilmiştir.

Hartley, J. (1998). *Learning and studying: A research perspective*. London: Routledge.

Hewitt, M. P. & Smith, B. P. (2004). The influence of teaching-career level and primary performance instrument on the assessment of music performance. *Journal of Research in Music Education, 52*(4), 314-327.

Higgins, B. A. (2000). *An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students.* Master's Research Project, Miami University, Ohio.

Hüseynova, L. (2014). Müzik bölümü öğrencilerinin keman çalma performanslarını etkileyen bazı değişkenler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 393-406.

İflazoğlu Saban, A. & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyodemografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(1),1-22.

Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research, 4*(1), 105-119.

Jonassen, D. H. (1985). Learning strategies: A new educational technology. *Programmed Learning and Educational Technology, 22*(1), 26-34.

Jónasson, P.& Lisboa, T. (2005). *Memorizing Contemporary Music: strategies and memory types.* Teaching of Practicing-new knowledge and change Norwegian Academy of Music, https://nmh.no/resources/.../Final-program-Teaching-of-Practicing-2-4-December.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Basım). Ankara: Nobel.

Karslı, M. D. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kayhan Bircan, E. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kayış, A. (2008). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis). Ş. Kalaycı, (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde(s.403-419). Ankara: Asil.

Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.

Kılınçer, Ö. & Aydıner Uygun, M. (2013a). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Fine Arts, 8*(2), 206-238.

Kılınçer, Ö. &Aydıner Uygun, M.(2013b). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science, 10*(1), 1303-5134.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* New York: Routledge.

Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kocabaş, A. & Sever, Z. (2011). Öğrencilerin kullandığı müziği öğrenme stratejilerinin bazı psikososyal değişkenler bakımından analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,13*(4), 9-23.

Köse, İ. A., Sözbir, S. A. & Kalender, C. (2016). Keman çalma becerilerinin çok yüzeyli Rasch Modeli ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 2339-2349.

Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yerive görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 190,* 41-53.

Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 233-254.

Kurtuldu, M. K. & Aksu, C. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının lisans programı başarılarının mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılması. *Turkish Studies,11*(14), 425-440.

Kurtuldu, M. K. & Güçlü H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 34*(34), 196-204.

Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction, 13,* 177–189.

Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach.* Boston: Little, Brown.

McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Lin, Y., & Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

McWhaw, K. & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 311- 329.

MEB (2016). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi keman dersi öğretim programı 9, 10, 11 ve 12.Sınıflarhttp://cankiriguzelsanatlar.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/18/01/325216/dosyalar/2016_10/01100914_calgikeman.pdf adresinden erişilmiştir.

Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 14-20.

Miksza, P. (2007). Effective practice an ınvestigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research Music Education, 55*(4), 359-375.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition).* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Najar, R. L. (1997). *A study of cognitive learning strategy use on reading tasks in the L2 classroom*. Paper presented at the The 8th International University ofJapan Conference on SLR in Japan.

Nalbantoğlu, E. (2007). *Yaylı çalgılar öğrencilerinin performansını etkileyen bazı faktörler ve ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Nambiar, R. R. (2009). Learning strategy research-Where are we now? *The Reading Matrix, 9*(2), 132-150.

Nielsen, G. S. (2001). Self-regulating learning strategies in ınstrumental music practice. *Music Education Research, 3*(2), 155-167.

Nielsen, G. S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music, 32*(4), 418-431.

Nielsen, G. S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research, 10*(2), 235-247.

Noguchi, T. (1991). *Review of language learning strategy research and its implications*. Master's Thesis, Tottori University, Tottori Japan.

Olgren, C. H. (1998). Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation. In C. Campbell Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional response for qualitv outcomes* (pp. 77-96). Madison, WI: Atwood.

Otacıoğlu Gürşen, S. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences),7*(23), 157-171.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Öksüz, O. & Öksüz, Ö. (2017). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi keman ders kitabı 10* (1. Baskı). Ankara: MEB.

Öksüz, O. & Öksüz, Ö. (2018). *Ortaöğretim çalgı eğitimi keman 11 ders kitabı devlet kitapları* (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*içinde (s. 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Özer, B. (2001). Bilgiyi işleme kuramı. G. Can (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* içinde (s. 157-166). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 17-32.

Özer, U. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde verilen keman eğitiminde çift ses çalma durumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Balıkesir.

Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi(Journal of Research in Education and Teaching)* 2(2), 320-331.

Özmenteş, G. (2016, Ekim). *Çalgı performansında çalışma stratejileri ve müzik özyeterliğinin rolü.* Uluslararası Müzik Sempozyumu Müzikte Performans'ında sunulmuş bildiri. Sempozyum tam metin kitabı, (s.211-224), Uludağ Üniversitesi Devlet Koservatuvarı, Bursa.

Öztürk, B (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, B. (1999). Öğrenme-öğretme de dikkat. *Milli Eğitim Dergisi, 144,* 50-58.

Öztürk, B. & Kısaç, İ. (2004). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.255-285). Ankara: Pegem A.

Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi, 15*, 19-24.

Paris, S. B. & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 13*(1), 5-22.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionaire. Michigan Universty Press.*https://docs.google.com/file/d/0B-Ii5JTAfw9bYzVlMjgyNzQtYzNkNy00M2I5LThhOTUtMjIyODk0YzcyMGIx/edit?authkey=CODoipcP&authkey=CODoipcP adresinden erişilmiştir.

Pirgon, Y. (2018). Carl Philipp Emanuel Bach'ın Solfeggio adlı eserinin öğrenme stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi, 6*(1), 37-53.

Pressley, M. & McCormick, C.B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. New York: Harper Colins Corp.

Riding, R.& Rayner, S. (1998). *Cognative styles and learning strategies.* England: David Fulton.

Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (7. Basım). Ankara: Nobel.

Saraç, G. & Şeker, H. (2008). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde çalgı öğretimindeki performansın değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 20,* 99-110.

Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C. & Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire.*Psychological Reports,* 62(3), 763-770.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla.* (5. Baskıdan Çeviri) (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2000). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 83-111). Ankara: Anı.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Gazi.

Senemoğlu, N. (2006). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 119-150). Ankara: Anı.

Sever, G. (2011). *Zihinsel hazırlık çalışmalarının keman performansına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shih, C. C. & Gamon, J. A. (2002). The relationships among learning strategies, patterns, styles and achievement in web-based courses. *Journal of Agricultural Education, 43*(4), 1–11.

Sikes, L. P. (2010). *The effects of specific practice strategy use on university string players' performance.* Doctoral Thesis, University of Houston, Houston.

Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. G. Yüksel (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22*(10), 31-39.

Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Anı.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Anı.

Stein,B. S., Morris, C. D. & Bransford, J. D. (1978). Constraintson effective elaboration. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 704-714.

Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi, 146*, 124.

Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişileri ve tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, H. & Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 164-177.

Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme-öğretme yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 145-155.

Şimşek, A. & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology, 1*(1), 36-45.

Tait, H. & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education, 31,* 97-116.

Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taşpınar M. &Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları, 2*(8), 207–215.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 1-12.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 209-225

Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 173*, 87-102.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 7. Baskı). Ankara: Yargı.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Liket tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde öğrenme stratejileri kullanma durumları [Elektronik versiyon]. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16), 113-127.

Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi, 1*(2), 114-129.

Topoğlu, O. (2011, Nisan). *Farklı düzeydeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi.* 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Trendler ve Uygulamaları Konferansı'da sunulmuş bildiri, Bahçeşehir Üniversitesi ve Georgia State Üniversitesi, Antalya.

Tufan, S. (2007, Kasım). *Okul öncesi eğitim-ilköğretim-sanat eğitimi ve şiddet.* 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

Uçan, A. (1987). Müzik eğitiminde performans testlerinin yeri, önemi ve kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 287-307.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi* (İkinci Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Uçan, A. (2002, Mayıs). *Türkiye'de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar.* Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (Üçüncü Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi

Uçan, A. (2005a). *Anadolu güzel sanatlar liseleri için keman ders kitabı lise 1* devlet kitapları (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uçan, A. (2005b). *Anadolu güzel sanatlar liseleri için keman ders kitabı lise 2* devlet kitapları (Birinci Baskı). Ankara: MEB

Uslu, M. (1996, Kasım). *Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde AGSL müzik bölümlerinin önemi.* I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Virkkula, E & Nissilä, S. P. (2017). Towards professionalism in music: self-assessed learning strategies of conservatory music students. *CEPS Journal, 7*(3),113-135.

Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vural, L.(2016). Öğrenme stratejileri ve öğretimi G. Ekici (Ed.). *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s.555-589) Ankara: Pegem Akademi.

Weinstein, C. E. (1986). Assessment and training of student learning strategies. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, ARI Research Note 86-34. www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a167271.pdfsayfasından erişilmiştir.

Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In R. R. Schmeck (Ed.), *Perspectives on individual differences. Learning strategies and learning styles* (pp. 291-316). New York, NY, US: Plenum Press.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts, 5*(32), 1-4.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan.

Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading, 30*(7), 590-595.

Willoughby, T., Porter, L. Belsito, L. & Yearsley, T. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four, and six. *The Elementary School Journal, 99*(3), 221-231.

Yağışan, N.(2008). *Keman çalmanın biomekanik analizi*. Konya: Eğitim.

Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (Ekonomik Baskı 22. Basım). Ankara: Nobel

Yayla, A. A. (2004, Nisan). *Müziksel performansın ölçülmesi.* 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem.

Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,*430-440.

Yılmaz, A. (2012). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.153-232). Ankara: Pegem A.

Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üst bilişsel farkındalığa etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,31,* 145-160.

Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31,* 161-175.

Yokuş, T. & Yürüdür, E. F. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences, 1*(1), 22-34.

Yüksel, S. (2011). Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. (Ed. S. Fer). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s.149-167). Ankara: Anı.

Yüksel, G. (2014). Bilişsel öğrenme kuramı, S. Büyükalan Filiz (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3. Baskı) içinde (s. 45-73). Ankara: Pegem A.

EKLER

EK 1. Enstitüye Verilen İzin Dilekçesi

T.C.

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ankara

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 158122505 numaralı öğrencisiyim. "Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Etkinliklerle Değerlendirilmesi" konusunda doktora tezi yapmaktayım.

Araştırmamla ilgili olarak "Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri Ölçeği" geliştirmek amacıyla aşağıda isimleri yer alan okulların müzik 11 ve 12. sınıf keman öğrencilerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. döneminde ekte yer alan anketi uygulamak, bununla birlikte Kırşehir Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü, müzik 12. sınıf keman öğrencileri üzerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı I. döneminde 02.10.2017 ile 24.11.2017 tarihleri arasında deneysel çalışma yapmak istiyorum.

Anket uygulamamın ve deneysel çalışmamın gerekli kıldığı koşulların sağlanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ile aşağıda isimleri belirtilen okulların bağlı bulundukları İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin alınması gerekmektedir.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

23.02.2017

Şenol AFACAN

EK: 1. Anketin Gönderileceği Okulların Listesi

2. Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Adres: Ahi Evran Mh. 693. Sk. Merve

Apt. No:1/8 Merkez/Kırşehir

Tel: 532 476 34 74

Uygundur.

23.02.2017

Prof. Dr. Seyda AKDAĞ

EK 2.Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : 84037561/605.99/2631399 28.02.2017
Konu: Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 23.02.2017 tarihli ve 80287700-302.08.01/475 sayılı yazısı.
b) 07/02/2013 tarihli ve B.080.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazı(Genelge No:2012/13)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şenol AFACAN'ın Prof. Şeyda ÇİLDEN'in danışmanlığında yürüttüğü "Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Durumları ve Etkinliklerle Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili olarak ilgi (a) yazı eki listede belirtilen illerdeki Güzel Sanatlar Liselerinin müzik bölümü 11.ve 12.sınıf keman öğrencilerine anket ve deneysel çalışma yapmak istemesine dair ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Gazi Üniversitesince kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 1 bölüm (Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeği 111 soru)'den oluşan veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda, eğitim ve öğretim aksatılmadan, gönüllülük esas olmak üzere, ders saatleri dışında, ilgi (a) yazı eki listede yer alan Genel Müdürlüğümüze bağlı Güzel Sanatlar Liselerinin müzik bölümü 11.ve 12.sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanmasında bir sakınca görülmemiş olup gerekli duyurunun Üniversiteniz tarafından yapılıp araştırma tamamlandıktan sonra araştırma dokümanlarının bir örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi hususunda

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Halil İbrahim TOPÇU
Bakan a.
Genel Müdür V.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
__/__/20__

Fevzi PARLAK
VHKİ

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Muammer AKSOY Şube Müdürü
Tel: (0 312) 4131513
Faks: (0 312) 4180739

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d839-43d9-3aff-a669-13c7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 1: Anketin Gönderileceği Okulların Listesi

1. Ankara Çankaya Güzel Sanatlar Lisesi
2. Eskişehir Tepebaşı Atatürk Güzel Sanatlar Lisesi
3. Kayseri Kocasinan Feyziye Memduh Güpgüpoğlu Güzel Sanatlar Lisesi
4. Konya Selçuklu Çimento Güzel Sanatlar Lisesi
5. Kırıkkale Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
6. Sivas Merkez Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi
7. Niğde Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
8. Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi
9. Antalya Kepez Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi
10. Mersin Mezitli Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi
11. Isparta Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
12. Hatay Antakya Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesi
13. Osmaniye Merkez Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi
14. İzmir Buca Işılay Saygın Güzel Sanatlar Lisesi
15. Aydın Efeler Yüksel Yalova Güzel Sanatlar Lisesi
16. Denizli Merkez Efendi Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi
17. Kütahya Merkez Ahmet Yakupoğlu Güzel Sanatlar Lisesi
18. Manisa Yunus Emre Güzel Sanatlar Lisesi
19. Muğla Menteşe Güzel Sanatlar Lisesi
20. Bursa Nilüfer Zeki Müren Güzel Sanatlar Lisesi
21. İstanbul Kadıköy Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi
22. Balıkesir Karesi TC Ziraat Bankası Güzel Sanatlar Lisesi
23. Çanakkale Merkez Hüseyin Akif Terzioğlu Güzel Sanatlar Lisesi
24. Edirne Merkez Hasan Rıza Güzel Sanatlar Lisesi
25. Tekirdağ Süleyman Paşa Güzel Sanatlar Lisesi
26. Samsun İlkadım Güzel Sanatlar Lisesi
27. Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi
28. Ordu Altınordu Penbe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi
29. Bolu Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
30. Tokat Merkez Güzel Sanatlar Lisesi
31. Malatya Yeşilyurt Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi
32. Erzurum Yakutiye Güzel Sanatlar Lisesi
33. Van Tuşba Güzel Sanatlar Lisesi
34. Elazığ Merkez Kaya Karakaya Güzel Sanatlar Lisesi

Deneysel Çalışma Yapılacak Okul

35. Kırşehir Merkez Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
___/___/20___

06 Mart 2017

Fevzi PARLAK
VHKİ

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Bu formda yer alan sorular **"Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi"** başlıklı doktora tezinin deneysel çalışma kısmında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği açısından lütfen soruları samimi ve doğru şekilde cevaplandırınız. Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Araştırmacı

Şenol AFACAN

Adı-Soyadı:

1. Cinsiyet: Kız ( ) Erkek ( )

2. Günde kaç saat keman çalışıyorsunuz?

Günde 1 saatten az ( ) Günde 1-2 saat arası ( )

Günde 1 saat ( ) Günde 3 saat ( )

Haftada 1 saatten az ( ) Haftada 1 saat ( )

Diğer (lütfen belirtiniz.) ……

3. Keman dersi için okul dışı destek alıyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

4. Ailenizde müzik eğitimcisi veya müzikle ilgilenen birey var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

5. Keman dersine çalışma zamanınızı planlama durumunuz nedir?

Her gün ( ) Ders dışı zamanlarda ( ) Keman dersinden bir gün önce ( )

Diğer (lütfen belirtiniz.) …….....

EK 4. Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler

Bu ölçek Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde keman dersi alan öğrencilerin keman eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarını belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Ölçek sayesinde sizlerin keman eğitiminde öğrenme stratejilerini keman çalışırken nasıl ve ne ölçüde kullandığınız belirlenecektir.

Sizlerin ölçek maddelerine vereceğiniz cevaplar doğrultusunda keman eğitimi alanına önemli bir katkı sağlanarak daha verimli ve etkili çalışmanız için yeni yaklaşımlar sunulacaktır. Bu nedenle vereceğiniz cevapların sizin gerçek düşüncenizi yansıtması, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Ankette yer alan soruların doğru veya yanlış cevabı **yoktur. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, seçeneklerden size uygun olan birine (X) işareti koyunuz.** Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacak olup bilimsel araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilecek ve başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmanın başarıya ulaşması, siz değerli öğrencilerimizin anketteki sorulara vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Araştırma kendi içerisinde bir bütünlük arz ettiği için soruların tamamına cevap vermeniz gerekmektedir. **Bu nedenle lütfen soruların tümünü cevaplandırınız.**

Yardımlarınız için çok teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Şenol AFACAN
Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Ens.
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

KEMAN EĞİTİMİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖLÇEK MADDELERİ	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
1.Eser ya da etütte yer alan süslemeleri (trill, grupetto, mordan) işaretlerim.					
2. Eser ya da etütte geçen gürlük terimlerini işaretlerim.					
3. Etüt ya da eserde geçen hız terimlerini işaretlerim.					
4. Eser ya da etütlerde kullanılan ifadelerin (simile, segue, ossia) altını çizerim.					
5. Eser ya da etütte geçen süslemelerin çalınışına ilişkin açıklamaları işaretlerim.					
6. Eser ya da etütte kullanılacak yay tekniğine ilişkin açıklamaları işaretlerim.					
7. Eser ya da etüdün ölçü sayısını daire içine alırım.					
8. Eser ya da etütte kullanılacak yay şekillerine ilişkin açıklamaları işaretlerim.					
9. Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri işaretlerim.					
10. Eser ya da etütte zorlandığım yerlerde parmak numaralarını işaretlerim veya yazarım.					
11. Etüt ya da eserin aldığı ses değiştirici işaretleri daire içine alırım.					
12. Zor pasajların (bölümlerin) bulunduğu yerleri işaretlerim.					
13. Etüt ya da eserin tonunu üzerinde belirtirim.					
14. Eser ya da etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim.					
15. Eser ya da etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.					
16. Eser ya da etütte pozisyon geçişlerinin yapıldığı yerleri temiz (entonasyon) çalana kadar tekrar ederim.					
17. Pozisyon geçişlerinin sık yapıldığı yerlerde parmak numaralarını ezberlerim.					
18. Eser ya da etütü temiz seslerle (entonasyon) çalıncaya kadar sürekli çalarım.					
19. Martele tekniğinde çalarken sesleri kısa ve güçlü olarak vurgulayana kadar tekrar ederim.					

ÖLÇEK MADDELERİ	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
20. Eser ya da etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim.					
21.Detaşe tekniğinde aynı gürlükte eşit yay uzunluğunda sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.					
22. Eser ya da etütte yay şekillerini doğru (by, sp,fr, üy,ay) uygulayıncaya kadar tekrar ederim.					
23. Eser ya da etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim.					
24. Eser ya da etüdün bir bölümünü ya da tamamını sanki gerçekten çalıyormuş gibi zihnimde canlandırırım.					
25. Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında **farklılık** ilişkileri kurarım.					
26. Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında **farklılık** ilişkisi kurarım.					
27. Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında **farklılık** ilişkisi kurarım.					
28. Eser ve etütte yer alan ritmik yapılarla önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde geçen ritmik yapılar arasında **benzerlik** ilişkileri kurarım.					
29. Eser ve etütte yer alan yay şekilleri ile daha önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay şekilleri arasında **benzerlik** ilişkisi kurarım.					
30. Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile **farklılık** ilişkisi kurarım.					
31. Eser ya da etütlerde kullanılan yay tekniği ile daha önce öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan yay tekniği arasında **benzerlik** ilişkisi kurarım.					
32.Eser ve etütte yer alan armonik özellikler (ton değişimi, modülasyon) önceden öğrenmiş olduğum eser ve etütlerde yer alan armonik özellikler ile **benzerlik** ilişkisi kurarım.					
33. Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları **farklılıklarına** göre gruplandırarak öğrenirim.					
34. Etüt ya da eserde yer alan ritmik kalıpları **benzerliklerine** göre gruplandırarak öğrenirim.					
35. Çalıştığım etütleri kullanılan yay tekniklerine göre gruplandırırım.					

ÖLÇEK MADDELERİ	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
36. Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları **benzerliklerine** göre gruplandırırım.					
37. Etüt ya da eserde geçen melodik yapıları **farklılıklarına** göre gruplandırırım.					
38. Çalıştığım etütleri kullanılan yay şekillerine göre (by,üy,ay,sp,fr) gruplandırırım.					
39. Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları **benzerliklerine** göre gruplandırırım.					
40. Etüt ya da eserde geçen armonik yapıları **farklılıklarına** göre gruplandırırım.					
41. Kemanda çalıştığım makamsal dizileri **benzerlik** veya **farklılıklarına** göre gruplandırırım.					
42. Etüt ya da eserin bestelendiği dönemle o etüt ya da eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım.					
43. Çalıştığım etüt ya da eserleri tonlarına/ makamlarına göre gruplandırırım.					
44. Etüt ya da eserde benzer aralıklar, tutan ses, parmak numarası gibi yapıları gruplandırarak öğrenirim.					
45. Etüt ya da eserde geçen karakter terimleri (dolce, cantabile vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
46. Etüt ya da eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim. (Örneğin temiz ses çalamama, teknik, pozisyon değiştirme, tel değiştirme gibi.)					
47. Yeni bir etüt ya da eseri çalmamın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini ayırt edebilirim.					
48. Etüt ya da eserin örnek çalınışını öğretmenimden dinler ve neler yapmam gerektiğini sorgularım.					
49. Etüt ya da eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim.					
50. Çalıştığım etüt ya da eserde yaşadığım güçlükleri nasıl aşabilirim? Nasıl daha güzel çalabilirim? gibi sorular sorarak cevaplamaya çalışırım.					
51. Etüt ya da eserin müzikal gelişimime sağlayacağı kazanımları düşünürüm.					
52. Öğretmenimden etüt ya da eserin ne şekilde çalışılması gerektiğini öğrenir ve o doğrultuda çalışırım.					
53. Yeni bir etüt ya da eseri çalışmam gerektiğinde ne kadar zaman ayıracağımı planlarım.					

ÖLÇEK MADDELERİ	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
54. Keman çalışırken yaptığım hataları o an düzeltmeye çalışırım. (Örneğin temiz çalmaya ilişkin farklı tonlarda sürekli gam çalışmaları yapmak gibi)					
55. Etüt ya da eserde çalışmam sonucunda ne tür hatalar yaptığımı gördüğümde neden yapamadığımı sorgularım.					
56. Çalıştığım etüt ya da eserin sol el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.					
57. Çalıştığım etüt ya da eserin sağ el tekniğimin gelişimine sağlayacağı kazanımları düşünürüm.					
58. Etüt ya da eseri nasıl daha iyi çalabileceğime ilişkin öğretmenime sorular sorarım.					
59. Çalıştığım etüt ya da eseri nasıl daha etkili çalabilirim konusunda düşünürüm.					
60. Keman çalarken bastığım sesleri kontrol ederim.					
61. Çalıştığım etüdü ya da eseri olması gereken tempoya uygun çalıp çalmadığımı kontrol ederim.					
62. Etüt ya da eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım.					
63. Uzun süre keman çalışmaktan zevk alırım.					
64. Keman çalışmalarımda sınav veya not kaygısı taşımam.					
65. Kemanda çalamadığım ya da zorlandığım bir bölüm olduğunda asla umutsuzluğa kapılmam.					
66. Çalıştığım parça ne kadar zor olursa olsun güzel ve doğru çalana kadar asla vazgeçmem.					
67.Keman çalışırken kendimi mutlu hissederim.					

EK 5. Yazılı Sınav Soruları

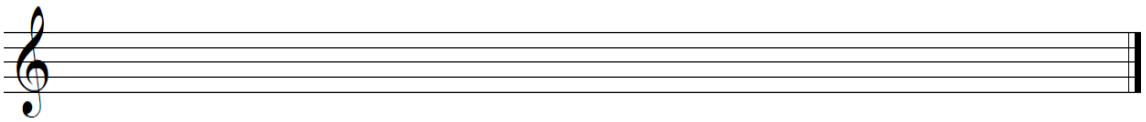
Sevgili öğrenciler

Aşağıda yer alan sorular araştırma kapsamında deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanmak üzere hazırlanmış ve sizlerin keman derslerindeki bilişsel başarılarınızı ölçmeyi amaçlayan klasik tipte bilgi sorulardır. Hazırlanan sorular deneysel çalışmada yapılacak etkinliklerdeki işlenecek konulardan oluşmaktadır. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız. Elde edilecek veriler kesinlikle sizlere not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Araştırma bulguları içinde isminize kesinlikle yer verilmeyecektir. Yapılan bu çalışmaların tamamı sizlerin keman eğitimindeki bilgi düzeyinize, teknik ve müzikal gelişiminize katkı sağlamak ve bu sayede öneriler getirmek içindir. Katılımlarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

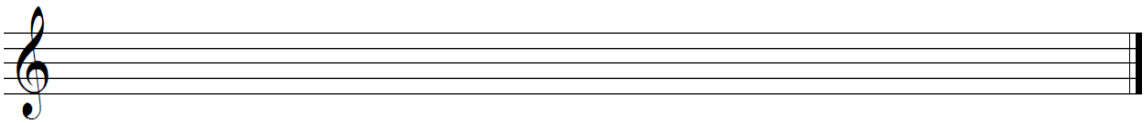
Adı Soyadı: Araştırmacı

Şenol AFACAN

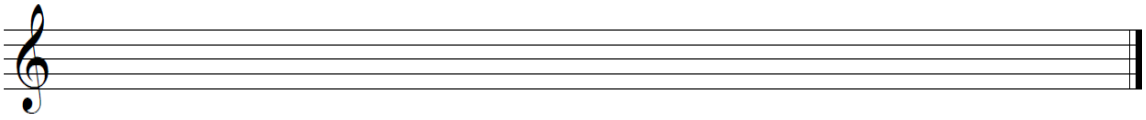
1. **Si bemol majör diziyi** ve aldığı ses değiştirici işaretleri dizek üzerinde çizerek gösteriniz.



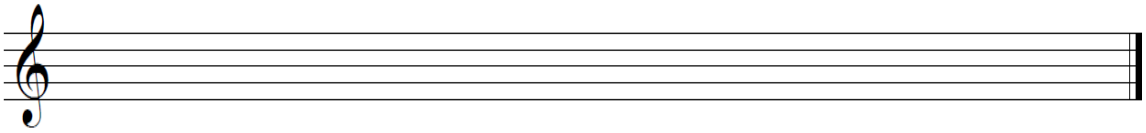
2. **Sol minör diziyi** ve aldığı ses değiştirici işaretleri dizek üzerinde çizerek gösteriniz.



3. **Re sesi üzerine Nihavent makamı dizisini** yazarak aldığı ses değiştirici işaretleri dizek üzerinde çizerek gösteriniz.



4. **Muhayyerkürdi makamı dizisini** ve aldığı ses değiştirici işaretleri dizek üzerinde çizerek gösteriniz.



5. Staccato yay tekniğini kısaca açıklayınız.

6. Martele yay tekniğini kısaca açıklayınız.

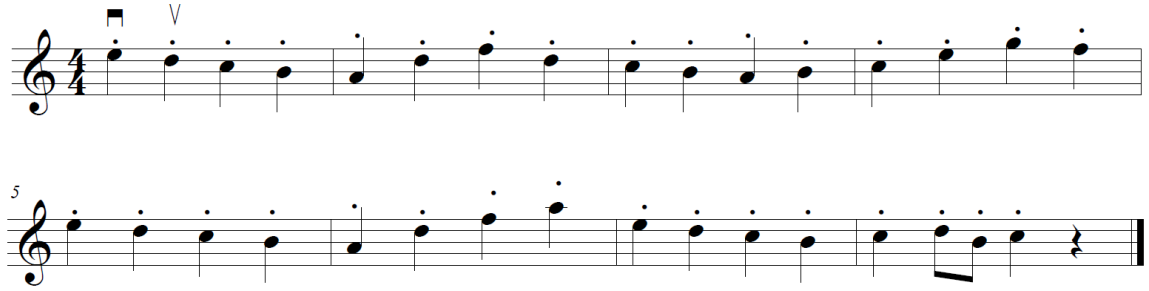
7. Aşağıdaki seçeneklerde yer alan ezgilerdeki yay tekniklerinin isimlerini altlarına yazınız.

a)



……..

b)



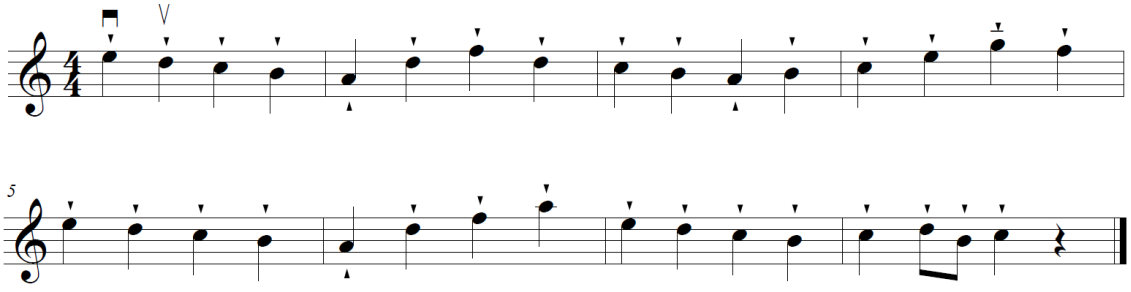
……

c)



…….....

d)



…….....

8. **Aşağıda verilen Nihavent makamı dizisi üzerinde yeden ve karar seslerinin** hangileri olduğunu üzerinde işaretleyerek belirtiniz. Yeden ve karar seslerinin Türk müziğinde kullanılan isimlerini yazınız.



9. Aşağıda parmak numaraları verilen **I.-III. pozisyon geçişli** ezgide pozisyon geçişlerinin yapıldığı ilgili notaların altına **pozisyon numarasını** yazarak belirtiniz.



10. Aşağıda **III. pozisyonda kalıcı** olarak verilen ezgide notaların üzerine **parmak numaralarını** yazarak gösteriniz.



11. Aşağıda verilen **I.-III. pozisyon geçişli** ezgide pozisyon geçişlerinin yapıldığı notaların üzerine **parmak numaralarını** yazarak belirtiniz.



12. Aşağıda verilen ezginin;



a) Ölçü sayısını yazınız……..

b) Tonunu yazınız…….

c) Hangi hızda çalınmalıdır?.....

d) Ezgide kullanılan gürlük (nüans) terimlerinin anlamlarını yazınız.....

13.Aşağıda çıkıcı ve inici olarak verilen sol dizisinin **sol minör melodik** durumda alacağı ses değiştirici işaretleri dizinin sesleri üzerinde gösteriniz.



EK 6. Ön-test ve Son-testte Kullanılan Uygulama Örnekleri




Allegro
H.Ries


Allegro
J.Joachim- A. Moser
üy


Nihavent
Andante
Ş.Afacan
rit.


Moderato
G.Duran
6
mf


Allegro
O.Sevcik
7
(M)
f
5


Moderato
G.Gamel
8
f
üy

EK 7. Deneysel Çalışma Öncesi ve Sonrası Kullanılan Ön-test Son-test Performans Değerlendirme Gözlem Formu

Öğrencinin Adı Soyadı: Konular: III. Pozisyonda kalıcı dizi, etüt ve eser çalma I-III.pozisyonlar arası geçişli dizi,etüt ve eser çalma, Si bemol majör tonda dizi, etüt ve eserler, Sol minör tonda dizi,etüt ve eserler, Nihavent makamında dizi, etüt ve eserler, Muhayyerkürdi makamında dizi, etüt ve eserler, Staccato çalma tekniği, Martele çalma tekniği			**Uygulama**	**Gerçekleşti (3) puan**	**Kısmen (2) puan**	**Gerçekleşmedi (2) puan**
Teknik davranışlar	Hazır bulunma	Hazır bulunuşluk (Doğru tutuş, duruş, parmakların durumu)	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
	Sağ ve Sol El Tekniği	Yay tekniklerini uygulama Verilen örnek ezgilerde yay tekniğini doğru kullanma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
	Yay şekillerine uygunluk	Yayın bölümlerini doğru kullanma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
	Doğru ve Temiz Çalma	Notaları doğru seslendirme (Entonasyon)	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
		III. Pozisyonda kalarak parmak numaralarına uygun çalma	1			
		I-III. Pozisyon geçişlerini doğru uygulama (boş telle geçme, aynı parmakla, farklı parmakla)	2			
		I.Pozisyonda parmak numaralarına uygun çalma	3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			

	Ritmik Doğruluk	Notaları tartımına uygun çalma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
Müzikal davranışlar	Bütünlük	Örneği duraklamadan çalma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
	Ton kalitesi	Güzel ve etkili bir ton	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
	Hız ve Gürlük (Nüans)	Uygun hızda çalma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			
		Uygun gürlükte çalma	1			
			2			
			3			
			4			
			5			
			6			
			7			
			8			

EK 8. Süreç Performanslarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Etkinlik Gözlem Formu

Öğrencinin Adı Soyadı: Konu:			**Gerçekleşti (3) puan**	**Kısmen (2) puan**	**Gerçekleşmedi (1) Puan**
Teknik davranışlar	Hazır bulunma	Hazır bulunuşluk (Doğru tutuş, duruş, parmakların durumu)			
	Sağ ve Sol El Tekniği	Yay tekniklerini uygulama			
	Yay şekillerine uygunluk	Yayın bölümlerini doğru kullanma			
	Doğru ve Temiz Çalma	Notaları doğru seslendirme (Entonasyon)			
		a.III. pozisyonda kalıcı durumda parmak numaralarına uygun çalma			
		b.I-III. pozisyon geçişlerini doğru uygulama (boş telle geçme, aynı parmakla, farklı parmakla) parmak numaralarına uygun çalma			
		c.I.pozisyonda parmak numaralarına uygun çalma			
	Ritmik Doğruluk	Notaları tartımına uygun çalma			
Müzikal davranışlar	Bütünlük	Etüt ve eseri duraklamadan çalma			
	Ton kalitesi	Güzel ve etkili bir ton			
	Hız ve Gürlük (Nüans)	Uygun hızda çalma			
		Uygun gürlükte çalma			
TOPLAM					
Not: Doğru ve temiz çalma boyutunda yer alan parmak numaralarına uygun çalma ile ilgili 3 (a,b,c) maddelerinden konuya göre 1 tanesi göz önüne alınıp puanlanacaktır.					

EK 9. 10. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımları

10.1. KEMAN ÇALMANIN TEMEL UNSURLARI

10.1.1. Kemanda Çift Ses Çalma

10.1.1.1. Çift ses çalmanın önemini açıklar.

10.1.1.2. Çift sesli etütler çalar.

10.1.2. Keman Çalmada Gürlük ve Gürlük Terimleri

10.1.2.1. Müzikte gürlük basamaklarını açıklar.

10.1.2.2. Keman çalmada gürlüğün önemini açıklar.

10.1.2.3. Etüt ve eserleri gürlük özelliklerine dikkat ederek çalar.

10.1.3. Keman Çalmada Hız ve Hız Terimleri

10.1.3.1. Müzikte hız basamaklarını açıklar.

10.1.3.2. Keman çalmada hız değişiminin önemini kavrar.

10.1.3.3. Etüt ve eserleri hız özelliklerine dikkat ederek çalar.

10.2. KEMAN ÇALMADA KONUMLAR

10.2.1. Kemanda II. Konum

10.2.1.1. II. Konumda kalarak diziler çalar.

10.2.1.2. II. Konumda kalarak etütler çalar.

10.2.1.3. II. Konumda kalarak eserler çalar.

10.2.1.4. I ve II. Konum geçişli diziler çalar.

10.2.1.5. I ve II. Konum geçişli etütler çalar.

10.2.1.6. I ve II. Konum geçişli eserler çalar.

10.3. TONAL-MAKAMSAL DİZİ, ETÜT VE ESERLER

10.3.1. Si Bemol Majör Tonunda Dizi, Etüt ve Eserler

10.3.1.1. Si bemol majör dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

10.3.1.2. Si bemol majör dizisini I ve II. konum geçişli olarak değişik yay şekilleriyle çalar.

10.3.1.3. Si bemol majör tonunda etüt ve eser çalar.

10.3.2. Sol Minör Tonunda Dizi, Etüt ve Eserler

10.3.2.1. Sol minör dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

10.3.2.2. Sol minör dizisini I ve II. konum geçişli olarak değişik yay şekilleriyle çalar.

10.3.2.3. Sol minör tonunda etüt ve eser çalar.

10.3.3. Nihavent Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

Konu Açıklaması: Nihavent makamı ile ilgili çalışmalar birinci konumda da gerçekleştirilebilir. Nihavent makamı ile ilgili çalışmalarda Türk Halk Müziği (türkü, oyun havası, zeybek vb.) Türk Sanat Müziği (şarkı, peşrev, saz semaisi, sirto, longa vb.) eser örneklerine yer verilmelidir. İlgili makama ait dizi ve eserler Türk müziğinde "yerinden" ve "4 ses"ten çalma gibi ifadelerle adlandırılan transpoze uygulamalarla pekiştirilmelidir.

10.3.3.1. Nihavent makamı dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

10.3.3.2. Nihavent makamında dizi çalar.

10.3.3.3. Nihavent makamında etüt ve eser çalar.

10.3.4. Muhayyerkürdi Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

Konu Açıklaması: Muhayyerkürdi makamı ile ilgili çalışmalar birinci konumda da gerçekleştirilebilir. Muhayyerkürdi makamı ile ilgili çalışmalarda Türk Halk Müziği (türkü, oyun havası, zeybek vb.) Türk Sanat Müziği (şarkı, peşrev, saz semaisi, sirto, longa vb.) eser örneklerine yer verilmelidir. İlgili makama ait dizi ve eserler Türk müziğinde "yerinden" ve "4 ses"ten çalma gibi ifadelerle adlandırılan transpoze uygulamalarla pekiştirilmelidir.

10.3.4.1. Muhayyerkürdi makamı dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.

10.3.4.2. Muhayyerkürdi makamında dizi çalar.

10.3.4.3. Muhayyerkürdi makamında etüt ve eser çalar.

10.4. KEMAN ÇALMADA TEMEL YAY TEKNİKLERİ

10.4.1. Kemanda Martele (Isırtmalı) ve Staccato (Kısa ve Kesik) Çalma Teknikleri

10.4.1.1. Staccato ve martele yay tekniğini açıklar.

10.4.1.2. Etütleri staccato ve martele yay tekniğine uygun çalar.

10.4.1.3. Martele yay tekniğini eser içerisinde kullanır.

10.4.1.4. Sataccato yay tekniğini eser içerisinde kullanır.

10.5. KEMAN MÜZİĞİNDE DÖNEMLER

10.5.1. Barok Dönemi

10.5.1.1. Barok dönemi bestecilerini tanır.

10.5.1.2. Barok dönemi eserlerinin stil özelliklerini açıklar.

10.5.1.3. Barok dönemi eserlerini çalar.

10.6. I ve II. KONUMDA UYGULAMA DAĞARCIĞI

10.6.1. Tonal ve Makamsal Dağar

10.6.1.1. I. konumda etüt ve eserler çalar.

10.6.1.2. I ve II. konumlar arası geçişli etüt ve eserler çalar.

Etüt ve eser seçiminde öğrenci düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.

EK 10. 11. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programı Ünite, Konu ve Kazanımları

11.1. KEMAN ÇALMADA KONUMLAR

11.1.1. Kemanda III. Konum

11.1.1.1. III. konumda kalarak diziler çalar.
11.1.1.2. III. konumda kalarak etütler çalar.
11.1.1.3. III. konumda kalarak eserler çalar.
11.1.1.4. I ve III. konum geçişli diziler çalar.
11.1.1.5. I ve III. konum geçişli etütler çalar.
11.1.1.6. I ve III. konum geçişli eserler çalar.

11.2. TONAL-MAKAMSAL DİZİ, ETÜT VE ESERLER

11.2.1. Mi Bemol Majör Tonunda Dizi, Etüt ve Eserler

11.2.1.1. Mi bemol majör dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.
11.2.1.2. Mi bemol majör dizisini I ve III. konum geçişli olarak değişik yay şekilleriyle çalar.
11.2.1.3. Mi bemol majör tonunda etüt ve eser çalar.

11.2.2. Do Minör Tonunda Dizi, Etüt ve Eserler

11.2.2.1. Do minör dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.
11.2.2.2. Do minör dizisini I ve III. konum geçişli olarak değişik yay şekilleriyle çalar.
11.2.2.3. Do minör tonunda etüt ve eser çalar.

11.2.3. Hicaz Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

Konu Açıklaması: Hicaz makamı ile ilgili çalışmalar birinci konumda da gerçekleştirilebilir. Hicaz makamı dizisi geleneksel yazılımıyla teorik olarak tanıtılmalı, daha sonra eğitim müziğine göre düzenlenmiş biçimiyle çeşitli çalışmalarla pekiştirilmelidir. Hicaz makamı ile ilgili çalışmalarda Türk Halk Müziği (türkü, oyun havası, zeybek vb.) Türk Sanat Müziği (şarkı, peşrev, saz semaisi, sirto, longa vb.) eser örneklerine yer verilmelidir. İlgili makama ait dizi ve eserler Türk müziğinde "yerinden" ve "1 ses" çalma gibi ifadelerle adlandırılan transpoze uygulamalarla pekiştirilmelidir.

11.2.3.1. Hicaz makamı dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.
11.2.3.2. Hicaz makamında dizi çalar.
11.2.3.3. Hicaz makamında etüt ve eser çalar.

11.2.4. Nikriz Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

Konu Açıklaması: Nikriz makamı ile ilgili çalışmalar birinci konumda da gerçekleştirilebilir. Nikriz makamı ile ilgili çalışmalarda Türk Halk Müziği (türkü, oyun havası, zeybek vb.) ve Türk Sanat Müziği (şarkı, peşrev, saz semaisi, sirto, longa vb.) eser örneklerine yer verilmelidir. İlgili makama ait dizi ve eserler Türk müziğinde "yerinden" ve "1 ses"ten çalma gibi ifadelerle adlandırılan transpoze uygulamalarla pekiştirilmelidir.

11.2.4.1. Nikriz makamı dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.
11.2.4.2. Nikriz makamında dizi çalar.
11.2.4.3. Nikriz makamında etüt ve eser çalar.

11.2.5. Karcığar Makamında Dizi, Etüt ve Eserler

Konu Açıklaması: Karcığar makamı ile ilgili çalışmalar birinci konumda da gerçekleştirilebilir. Karcığar makamı dizisi geleneksel yazılımıyla teorik olarak tanıtılmalı, daha sonra eğitim müziğine göre düzenlenmiş biçimiyle çeşitli çalışmalarla pekiştirilmelidir. Karcığar makamı ile ilgili çalışmalarda Türk Halk Müziği (türkü, oyun havası, zeybek vb.) ve Türk Sanat Müziği (şarkı, peşrev, saz semaisi, sirto, longa vb.) eser örneklerine yer verilmelidir. İlgili makama ait dizi ve eserler Türk müziğinde "yerinden" ve "4 ses"ten çalma gibi ifadelerle adlandırılan transpoze uygulamalarla pekiştirilmelidir.

11.2.5.1. Karcığar makamı dizisini ve aldığı değiştirici işareti açıklar.
11.2.5.2. Karcığar makamında dizi çalar.
11.2.5.3. Karcığar makamında etüt ve eser çalar.

11.3. KEMANDA SÜSLEME TEKNİKLERİ

11.3.1. Kemanda Süslemeli Çalma Biçimleri

11.3.1.1. Çarpma, mordan, grupetto ve trill tekniğini açıklar.
11.3.1.2. Etüt ve eser içerisinde çarpma, mordan, grupetto ve trill tekniğini özelliklerine uygun biçimde uygular.

11.4. KEMAN MÜZİĞİNDE DÖNEMLER

11.4.1. Klasik Dönem

11.4.1.1. Klasik Dönem bestecilerini tanır.
11.4.1.2. Klasik Dönem eserlerinin stil özelliklerini açıklar.
11.4.1.3. Klasik Dönem eserlerini çalar.

11.4.2. Keman Müziğinde Sonat ve Konçerto Formu

11.4.2.1. Sonat ve konçerto formunun genel özelliklerini açıklar.
11.4.2.2. Sonat ya da sonatin biçiminde yazılmış bir eseri çalar.
11.4.2.3. Konçerto ya da konçertino biçiminde yazılmış bir eseri çalar.

11.5. I ve III. KONUMLAR ARASI GEÇİŞLİ UYGULAMA DAĞARCIĞI

11.5.1. Tonal ve Makamsal Dağar

11.5.1.1. I ve III. konumlar arası geçişli etütler çalar.
11.5.1.2. I ve III. konumlar arası geçişli eserler çalar.

Etüt seçiminde öğrenci düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...