



**KEMAN EĞİTİMİNDE YİNELEME STRATEJİSİ VE ÖĞRENME
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Büşra İnci Şendurur

**DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Büşra İnci
Soyadı : Şendurur
Bölümü : Müzik Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisi ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi
İngilizce Adı : Repeating Strategy In Violin Education And Its Effect On Learning

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 : Büşra İnci Şendurur

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra İnci Şendurur tarafından hazırlanan “Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisi ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Erdal TUĞCULAR

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Hepşen OKAN

Devlet Konservatuvarı, Ankara Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Kaan YÜKSEL

Devlet Konservatuvarı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10/11/2020

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, sürekli yeni şeyler öğrenmeme vesile olan, beni destekleyen ve güdüleyen saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ hocama, tez izleme komitesinde yer alan ve fikirleri ile bana yol gösteren saygıdeğer Prof. Dr. Aytekin ALBUZ ve Dr. Öğretim Üyesi Kaan YÜKSEL hocalarıma, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen ve beni destekleyen saygıdeğer hocam Prof. Yılmaz ŞENDURUR'a, engin bilgi ve tecrübeleriyle çalışmam sürecinde bana tüm kalbiyle destek olan sevgili eşim Utku ŞENDURUR'a, hayatımın her alanında; her zaman ve her durumda bana olan güvenini ve sevgisini eksiksiz hissettiğim canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Büşra İnci ŞENDURUR

KEMAN EĞİTİMİNDE YİNELEME STRATEJİSİ VE ÖĞRENME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Doktora Tezi

Büşra İnci Şendurur

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında lisans düzeyinde öğrenim gören keman öğrencilerinin, öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejisini keman eğitiminde kullanma düzeylerini saptayarak öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, betimsel ve deneysel olmak üzere iki boyuttan oluşup karma bir modele dayanmaktadır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında yüz yüze görüşme yöntemi ile öğrencilere uygulanan anket, öntest ve son testte uygulanan 3 etüt, denklik testinde uygulanan 1 etüt, öntest, son test ve denklik testi puanlamasında kullanılan gözlem formu ve performans kaydı kullanılmıştır. Çalışmanın betimsel kısmında keman öğrencilerinin keman eğitiminde yineleme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için yedi üniversitenin eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 162 keman öğrencisine anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler istatistiki yöntemlerle çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın deneysel kısmında ise 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki her sınıf düzeyinden seçilen ve 5'i deney, 5'i kontrol grubunda yer alan toplam 10 keman öğrencisi yer almaktadır. Deneysel sürece başlamadan evvel, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri kayıt altına alınmış ve 3 uzmandan oluşan bir komisyon; hazırlanan performans testi aracılığı ile puanlamalarda bulunmuşlardır. Bu puanların ortalamaları öğrencilerin öntest puanları olmuştur. Üç haftalık deneysel çalışma sürecinde öğrencilerle birebir olarak yapılan derslerin süresi, zaman kısıtlamasından dolayı, 15 dakika ve haftada 5 gün ile sınırlandırılmıştır. Deney grubu ile yineleme stratejileri uygulanarak ders yapılmış, kontrol grubu ile de süregelen yöntemlerle ders yapılmıştır. Derslerin bitiminin ardından, gruplardaki öğrencilere tekrar bir performans kaydı yapılmış ve yine veriler 3 uzman tarafından puanlanmıştır. Bu puanlamaların ortalamaları öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur. Ardından, kontrol ve deney grubu

öğrencilerinin kendi içlerindeki gelişmeyi saptamak amacı ile öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon sıralı işaretler testi, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarını karşılaştırmak için ise Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çalışmanın betimsel kısmının sonuçlarına göre; öğrencilerin keman eğitimi süreçlerinde sıklıkla yineleme stratejilerini kullanmakta oldukları ve öğrencilerin yineleme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından ise öğrenim gördükleri sınıfları arası istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmanın deneysel kısmında elde edilen sonuçlara göre, yineleme stratejileri uygulanarak ders yapılan deney grubunun ortalama sontest puanlarının, ortalama öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu ve bu puan farkının istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yine kontrol ve deney gruplarının sontest puanları arasındaki fark da istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır. Ortalama puanlardaki bu artışın istatistiki olarak anlamlı olması ise yineleme stratejisi uygulanarak yapılan derslerin, öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara dayanarak, keman eğitimcilerinin, yineleme stratejilerinin keman öğrenimindeki olumlu etkisini öğrencilere anlatmaları, önemini kavratmaları ve onlara çalışma önerilerinde bulunmaları gerekli görülmekte, öğrencilerin keman eğitiminde yineleme stratejilerini daha etkin kullanmasını sağlamak için bu stratejinin öğretime daha fazla önem ve ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Keman Eğitimi, Yineleme Stratejileri

Sayfa Adedi : 147

Danışman : Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ

REPEATING STRATEGY IN VIOLIN EDUCATION AND ITS EFFECT ON LEARNING

Ph.D. Thesis

Büşra İnci Şendurur

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of using the repetition strategy, one of the learning strategies, of violin students studying at the undergraduate level in the Music Education Departments of Education Faculties in violin education and to reveal its effect on learning. The study consists of two stages which are descriptive and experimental. In the collection of data related to the study, the questionnaire applied to the students by face to face interview method, 3 etudes applied in the pre-test and post-test, 1 etudes applied in the equivalence test, the observation form and the performance record used in the pre-test, post-test and equivalence test. In the descriptive part of the study, a questionnaire was applied to 162 violin students studying in the departments of music education at the education faculties of seven universities in the 2019-2020 academic year in order to determine the level of use of repetition strategies in violin education. The data obtained from the survey were analyzed and evaluated by statistical methods. In the experimental part of the study, there are 10 violin students selected from each grade level in Ağrı İbrahim Çeçen University Faculty of Education Music Education Department in the 2019-2020 academic year, 5 of them in the experimental group and 5 of them in the control group. Before starting the experimental process, the readiness levels of the students were recorded and a commission consisting of 3 experts made ratings through the performance test prepared. The average of these scores has been the pre-test scores of the students. During the three-week experimental study, the duration of the one-to-one lessons with students was limited to 15 minutes and 5 days a week due to time constraints. Lessons were conducted with the experimental group by applying repetition strategies, and lessons were conducted with the control group using the ongoing methods. After this experimental process, the students in the groups performed again and scored by 3 experts. The average of these scores constituted the posttest scores of the

students. Wilcoxon signed rank test was used to compare the pretest and posttest scores in order to determine the improvement among the control and experimental group students, and the Mann Whitney-U test was used to compare the posttest scores of the control and experimental group students. According to the results of the descriptive part of the study, it was found that there was no statistically significant difference between the students class in terms of their use of repetition strategies in the violin education processes and the students use repetition strategy during their learning processes frequently. According to the results obtained in the experimental part of the study, it was determined that the average posttest scores of the experimental group in which the course was conducted by applying repetition strategies were higher than the average pretest scores, and this difference was statistically significant. Again, the difference between the posttest scores of the control and experimental groups was statistically significant. The fact that this increase in average scores was statistically significant revealed that the lessons conducted by applying repetition strategies had a positive and high level effect on their students' learning. Based on the results of the study, it was deemed necessary for violin educators to explain the positive effects of repetition strategies on violin learning, to make them understand their importance, and to make suggestions for them to study. It is thought that more importance and emphasis should be given to teaching this strategy in order to enable students to use repetition strategies more effectively in violin education.

Key Words : Music Education, Instrument Education, Violin Education, Repetition Strategies

Page Number : 147

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	5
1.6. İlgili Araştırmalar.....	5
1.6.1. Ulusal ve Uluslararası Tezler	6
1.6.2. Ulusal ve Uluslararası Makaleler	13
BÖLÜM II	23
KURAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1. Eğitim	23
2.1.1. Sanat Eğitimi	24
2.1.2 Müzik Eğitimi	24
2.1.3. Çalgı Eğitimi	26
2.1.4. Keman Eğitimi.....	28
2.2. Öğrenme.....	29

2.3. Öğrenme Yaklaşımları	30
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım	31
2.3.2. Bilişsel Yaklaşım.....	32
2.3.3. Duyuşsal Yaklaşım	33
2.3.4. Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı.....	34
2.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	34
2.4. Öğrenme Stilleri	35
2.4.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı ve Özellikleri	35
2.4.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Modelleri.....	36
2.5. Bilgiyi İşleme Modeli	38
2.5.1. Bilgi Depoları.....	40
2.5.2. Bilişsel Süreçler	44
2.5.3. Yürütücü Biliş.....	46
2.6. Öğrenme Stratejileri.....	48
2.6.1. Yineleme Stratejileri	50
2.6.2. Anlamlandırma Stratejileri.....	50
2.6.3. Örgütlenme Stratejileri.....	51
2.6.4. Anlamayı İzleme Stratejileri	52
2.6.5. Duyuşsal Stratejiler.....	53
2.7. Müzik Eğitiminde Öğrenme Yaklaşımları, Stilleri ve Stratejilerinin Kullanımı	54
2.7.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Müzik Eğitiminde Uygulanması.....	54
2.7.2. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stilleri	56
2.7.3. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri	58
BÖLÜM III	64
YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Araştırmanın DeneySEL Süreci.....	66
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	71
3.3.1. Araştırmanın Evreni.....	71
3.3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	71
3.4. Çalışma Grubu.....	72
3.5. Veri Toplama Araçları.....	72
3.6. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler.....	73
BÖLÜM IV	77

BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1. Araştırmanın Betimsel Kısımına Ait Bulgular ve Yorumlar	77
4.1.1. Keman Eğitiminde Yineleme Stratejilerinin Kullanılma Durumlarına Yönelik Olarak Keman Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgu Ve Yorumlar	77
4.1.2. Keman Öğrencilerinin Yineleme Stratejisi Kullanma Alanları ve Sınıfları Arasındaki Fark Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar	82
4.2. Araştırmanın Deneyisel Kısımına Ait Bulgular ve Yorumlar	82
4.2.1. Deney Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	83
4.2.2. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
4.2.3. Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	87
BÖLÜM V	90
SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. Araştırmanın Betimsel Kısımına Ait Sonuçlar	90
5.2. Araştırmanın Deneyisel Kısımına Ait Sonuçlar	92
5.3. Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	111
Ek-1: Anket Formu.....	112
Ek-2: Deneyisel Çalışma ve Anket İzin Formları	114
Ek-3: Değerlendirme Kriterleri Formu	121
Ek-4: Deneyisel Çalışma ve Ders Sürecinde Kullanılan Etütler (1,2,3,5,11,13).....	122
Ek-5: Örnek Ders Planı.....	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlke ve Farkları.....	33
Tablo 2. Literatürdeki Öğrenme Stilleri Tanımları	36
Tablo 3. Öğrenme Stili Modelleri ve Sınıflandırılması.....	37
Tablo 4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	49
Tablo 5. Müzik Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Özellikleri	57
Tablo 6. Tanımlayıcı İstatistikler	72
Tablo 7. Ölçüm ve Değerlendirme Formu.....	73
Tablo 8. Uzman Puanlamaları Uyum Düzeyleri	74
Tablo 9. Etütte Pozisyon Geçişlerini Belirten Parmak Numaralarına Uygun Çalınmaya Kadar Tekrar Etme Durumu	77
Tablo 10. Etütte Pozisyon Geçişlerini Belli Etmeden Yumuşak Bir Şekilde Yapana Kadar Tekrar Etme Durumu	78
Tablo 11. Etütte Pozisyon Geçişlerini Doğru ve Temiz Çalana Kadar Tekrar Etme Durumu	78
Tablo 12. Pozisyon Geçişlerinin Sık Olduğu Yerlerde Parmak Numaralarını Sürekli Tekrar Ederek Ezberleme Durumu	78
Tablo 13. Legato Tekniğinde Çalarken Sesleri Uzun ve Birbirinden Ayırmadan Çalana Kadar Tekrar Etme Durumu	79
Tablo 14. Etütte Yay Tekniğini Doğru Uygulayınmaya Kadar Tekrar Etme Durumu	79
Tablo 15. Detaşe Tekniğinde Eşit Yay Uzunluğunda ve Aynı Gürlükte Sesler Elde Edene Kadar Çalışmalar Yapma Durumu	79

Tablo 16. <i>Etütte Yay Şekillerini Doğru Bir Şekilde Uygulayınca Kadar Tekrar Etme Durumu</i>	80
Tablo 17. <i>Etütte Geçen Çift Sesleri Doğru ve Temiz Çalınca Kadar Tekrar Etme Durumu</i>	80
Tablo 18. <i>Etüdüün Bir Bölümünü veya Tamamını Gerçekten Çalışıyormuş Gibi Zihinsel Tekrar Yapma Durumu</i>	80
Tablo 19. <i>Yineleme Stratejilerinin Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşleri</i>	81
Tablo 20. <i>ANOVA Sonuçları</i>	82
Tablo 21. <i>Denklik Testi</i>	83
Tablo 22. <i>Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçları</i>	84
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sonuçları</i>	86
Tablo 24. <i>Kontrol-Deney Grubu Öntest Sonuçları</i>	88
Tablo 25. <i>Kontrol-Deney Grubu Sontest Sonuçları</i>	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bilgiyi işleme modeli	39
<i>Şekil 2.</i> Zihinsel tekrar yapılmadığında hatırlama yüzdeleri	42
<i>Şekil 3.</i> Kişilerin öğrenme faaliyetlerini organize etmesi ile ilgili unsurlar	47
<i>Şekil 4.</i> Karma yöntem.....	64
<i>Şekil 5.</i> Öntest-sontest gruplu seçkisiz desen.....	66
<i>Şekil 6.</i> Çalışmanın genel deseni.....	69
<i>Şekil 7.</i> Çalışmanın deneysel deseni (3 hafta boyunca aynı şekilde tekrarlanmıştır)	70
<i>Şekil 8.</i> Çalışmanın uygulama süreci	76

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşantımızda ihtiyacımız olan bilgileri, tutumları ve davranışları öğrenerek kazanırız. Öğrenme, doğuştan gelen niteliklerimize bağlı olduğu kadar, zaman içerisinde de geliştirebileceğimiz bir beceridir (Tümkiye & İflazoğlu Saban, 2008). Öğrenme, bireyin çevresi ile birlikte belirli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2015).

Son yıllarda eğitim sistemi alanında öğrencilerin, düşünebilme ve öğrenebilme kavramlarını nasıl uyguladıkları konusu, üzerinde durulan ve önem arz eden konular arasında yer almaktadır. Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzde, geçmişte çok kullanılan yöntemler arasında yer alan ezbere dayalı yöntem yerini, eleştirel düşünebilme, yaparak ve yaşayarak öğrenebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme ve öğrenme sürecinde aktif rol oynayabilme gibi birçok özelliği bir arada bulunduran, zihinsel gelişim zinciri de oluşturan farklı düşünebilme ve öğrenebilme yöntemlerine bırakmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesine, hazır bulunuşluktan, gelişimin kritik dönemlerine, kalıttımdan çevreye kadar birçok faktörün etki ettiği söylenebilir. Asıl önemli noktalardan bazıları ise öğrenmeyi sağlarken kolaylaştırmak, kalıcı hâle getirmek ve öğrenmenin nasıl yapılacağı konusunda bireyi güdüleyerek, onun düşünebilmesini sağlamaktır. Bireyin tek başına öğrenmesini kolaylaştıran ve bireyin bu esnada en iyi hangi şekilde öğrendiğinin farkına varmasını sağlayan bazı öğrenme stratejileri vardır. Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yöntem, bireyin kendi başına öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, bireyin öğrenme esnasında kullandığı ve bilginin kodlanma sürecini etkileme hedefinde olan davranış ve düşüncelerdir (Açıkgöz, 2005). Öğrenme stratejileri, ne şekilde öğrendiğini bilen, dolayısıyla öğrenmeye sürekli olarak açık, kendini tanıyan ve geliştirmeye çabalayan

bir kuşak yetişmesine katkı sağlamaktadır (Arends, 1998). Weinstein ve Mayer (1986) ve Eggen (1992)'nin çalışmalarında, etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeye fayda sağladığı, hafıza destekleyicilerin serbest hatırlama, çağrışımında bulunarak hatırlama ve dizileri hatırlama aşamaları üzerinde olumlu bir şekilde etkileri olduğu, araştırma verileriyle ortaya konulmuştur. Eğitimde öğrenme stratejilerinin bireyler tarafından tanınması bireyleri etkilemede bir yöntem olarak kullanılabilir. Görsel öğrenmeyi tercih eden bir bireye öğretilcek materyali göstererek, işitsel öğrenmeyi tercih eden bir bireye sözle anlatarak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih eden bir bireye nesneye dokunarak eğitim verildiğinde öğrenme stratejilerinin ayrıcalığından yararlanılabilir (Alder, 1998).

Eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerle birlikte, müzik eğitimi alanının çalgı eğitimi boyutunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerinden yararlanmalarının enstrüman çalma sürecinde zorlandıkları yerleri fark ederek öğrenmelerini değerlendirebilmelerini ve performanslarını geliştirmelerine yönelik stratejik çalışma yöntemleri bulmalarına imkân sağladığını göstermektedir (Nacaroğlu, 2019). Çalgı eğitiminin bir boyutu olan keman eğitimi, öğrenen bireyin davranışlarında istendik birtakım değişiklikler oluşturma, oluşturulan bu davranışların beceriye dönüştürülmesi sürecidir ve bu süreçte keman öğretmeninin, öğrenmeye elverişli ortamların oluşturulmasına yönelik önlemler alması, farklı öğrenme yöntemlerini uygulayabilmesi gerekmektedir (Şendurur, 2001). Çalgı dersleri; teknik olarak, müzikal olarak, toplu çalmaya, sunuma ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik içeriğiyle çok yönlü ve karmaşık bir yapıdadır (Albuz, 2001). Keman eğitimi de çalgı eğitiminin en önem arz eden dalları arasında etkili ve seçkin bir yere sahiptir (Uçan, 1997). Keman eğitiminde etkili öğrenmenin temeline sistemli ve düzenli çalışma alışkanlığının olduğu unutulmamalıdır (Ercan N. , 2008). Bu nedenle düzenli sistematik ve sürekli tekrarlarla yapılan çalışma alışkanlıklarının öğrenciye kazandırılması son derece önemlidir. Bu noktada keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin doğru kullanımının büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda keman eğitiminde yineleme stratejisi kavramının önemli bir kavram olduğu göz önüne alındığında, çalışmanın problem cümlesi; "Keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma düzeyi ve bu stratejinin öğrenme üzerindeki etkisi nedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma durumu ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

1. Keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma durumu, sınıf düzeyine göre bir farklılaşma göstermekte midir?
2. Deney grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu ile deney grubu arasında öntest-sontest başarı puanları arasında bir fark var mıdır?

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim dallarında, lisans keman öğrencilerinin, öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejisini keman eğitiminde kullanma düzeylerini ortaya koymak ve bir deneysel çalışma yaparak yineleme stratejisinin öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde beş başlık altında kabul görmüş öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmüştür. Fakat bu çalışmalardan yineleme stratejisi ile ilgili çalışmaların diğer çalışmalara göre nispeten daha az olduğu görülmüştür. Müzik eğitimi literatüründe de yineleme stratejisi ile ilgili az sayıda çalışma olsa da Kurtuldu ve Güçlü (2010) ile Kılınçer ve Uygun (2013)'ün çalışmalarında çalgı eğitiminde yineleme stratejisinin çok büyük bir önemi olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde, keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma durumuyla ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından ve keman eğitimi alanında bu konuda bundan sonra yapılacak olan araştırmalara temel olması ve yeni ipuçları vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Örneklemi oluşturan Türkiye'deki yedi müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören ve ankete katılan öğrencilerin evreni yansıttığı,
2. Lisans keman öğrencilerinin anketteki sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,

3. Seçilen veri toplama araçlarının bu çalışma için yeterli olduğu,
4. Araştırmada kullanılan istatistiki yöntemlerin bu çalışma için uygun olduğu varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmanın betimsel boyutunda Türkiye'nin farklı bölgelerindeki keman öğrenci sayıları yüksek olan yedi üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalları ile,
2. Örneklemeye alınan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dalında 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören keman öğrencileri ile,
3. Üç hafta süren deneysel uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı keman lisans öğrencileriyle,
4. Çalgı eğitiminin alt boyutlarından biri olan keman eğitimiyle,
5. Keman eğitiminde etüt çalma boyutu ile,
6. Öğrenme stratejilerinden yineleme stratejileri ile,
7. Uygulanan anketteki sorular ile,
8. Deney ve kontrol gruplarına çalışmaları için verilen etütler teknik içerik bakımından detaşe ve legato yay teknikleri ile,
9. Deney ve kontrol gruplarına çalışmaları için verilen etütler do majör, la minör ve re majör tonları ile,
10. Deney ve kontrol gruplarına çalışmaları için verilen etütler 1.pozisyon ile,
11. Gözlem yapan üç öğretim elemanı ile,
12. Öğrenci performans değerlendirmeleri seslerin temizliği, ritmik yapıya uygun seslendirme ve temel yay tekniklerinin kullanımı boyutları ile,
13. Araştırmanın konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklar, ilgili araştırmalar ve ilgili dokümanlarla,
14. Kullanılan istatistiki yöntemler ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bellek: Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020)

Bilişötesi: Bilginin bilgisi veya düşünme üzerine düşünme (Akın & Abacı , 2011)

Bilişsel: Bilişle ilgili, zekânın işleyişiyle ilgili, kognitif (TDK, 2020)

Devinişsel: Durağan bir noktaya göre devinmekte olan bir nesnenin durumu, devim, hareketle ilgili olan (TDK, 2020)

Epistemolojik: Bilgi kuramı ile ilgili (TDK, 2020)

Formasyon: Yetişim (TDK, 2020)

Kinestetik: Devin duyumsal, daha çok hareket ve eylem ile yapılan (TDK, 2020)

Kodlama: Harfleme (TDK, 2020)

Literatür: Kaynak (TDK, 2020)

Motivasyon: İsteklendirme, güdüleme (TDK, 2020)

Nüans: Ayırtı, ince ayırım (TDK, 2020)

Örüntüleme: Olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek geliştirilmesi (TDK, 2020)

Performans: Başarım (TDK, 2020)

Stil: Üslup, biçem (TDK, 2020)

Strateji: İzlem (TDK, 2020)

Üstbiliş: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi (Flavell, 1979)

Yürütücü Biliş: bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgidir (Senemoğlu N. , 2012)

1.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili yayınlanmış ulusal ve uluslararası tezlere ve makalelere yer verilmiştir.

1.6.1. Ulusal ve Uluslararası Tezler

Galvan (1992) “Kinesthetic imagery and mental practice teaching strategies for the piano principal” isimli doktora tezinde, piyano çalma prensiplerinin tuşe becerileri üzerindeki kinestetik görseli ve bilinçsel pratiğin etkisini araştırmıştır. Spor psikologları ve tiyatro sanatçıları zihinsel pratikte bir hareketin doğru kinestetik görselini pekiştirdiğini ve başarılı bir fiziksel uygulama ihtimalini arttırdığı görüşünü savunmuştur. Piyanist hareketlerin ezberlenmesi, sadece kinestetik görsellerden değil, tuşenin ve basılan notaların görselleri ve ortaya çıkan seslerin işitsel ağı ile de desteklenir ve etkilenir. Bilinçsel uygulama ile piyanistin bastığı notaları, kendince fiziksel tepkileri üreten kinetik duylara bilinçli bir şekilde çevirmeyi öğrenmesi mümkündür. Kendisi ile konuşma prensibi, objektif olarak hareketleri analiz eder ve fiziksel tekrar ile karşılaştırarak eşlik eden stres veya yorgunluk olmadan hataları bilinçsel olarak geliştirmiş ya da düzeltmiştir. Bu çalışmada atletler, aktörler ve piyanistler tarafından kullanılan bilinçsel uygulama stratejilerini uygulayarak piyanistler için yeni bir öğrenme yöntemi sunulmuştur.

Kenny (1993)’in “The effect of metacognitive strategy instruction on the performance proficiency and attitude toward practice of beginning band students” isimli doktora tezinde, bando öğrencilerinin performans becerileri kazanması ve üst bilişsel stratejinin de uygulanmasına yönelik tutumu üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışmada problem belirleme, planlama, amaç seçimi, izleme ve değerlendirme stratejileri yer almıştır. Çalışma sonuçlarına göre incelenen bu strateji alanları arasında performans yeteneğinde istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Fakat bilişsel stratejiler kullanılarak eğitim almış olan öğrenciler uygulama konusunda daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Deney grubunda planlama, problem tanımlama, performans hedeflerini iyi seçebilme ve bilişsel olarak daha karmaşık olan amaçları planlama yetenekleri kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Öztürk (1995)’in “Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları” isimli doktora tezinde, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları ve bu stratejiler arasındaki ilişkinin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören rastgele atama yöntemi ile seçilmiş 326 lisans 1. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada öğrenme stratejilerinin kullanım durumu ve genel öğrenme stratejileri öğrenme ölçeği ile ilgili anket uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin %55’inin çalışmalarında öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derslerde öğrenme stratejilerini öğretmeleriyle öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre ailelerin öğrenme stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle de öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını olumsuz yönde etkileyerek istenilen nitelikte kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Kocabaş (1995)'in “İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri” isimli doktora tezinde, işbirlikli öğrenme tekniğinin blokflüt öğretimine etkisini ve öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmış ve İzmir ilinde ortaokul 1. sınıf öğrencilerinden 155 kişi seçilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı çalışmada müziğe ilişkin davranış ölçeği, müzik alan bilgi testi, öğrenme stratejileri ölçeği ve blokflüt çalma gözlem formu ile veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda işbirlikli öğrenmenin, müziğe ilişkin davranışa, müzik alan bilgisine ve öğrenme stratejilerine diğer öğrenme tekniklerine bakarak olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Egan (1996) “Effects of metacognition on music achievement of university students” isimli doktora tezinde, lisans düzeyi öğrencilerin üstbilişinin müzik başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada öğrencilere “Müzik öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek için üstbiliş ne derecede kullanabilir?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencileri üç ayrı grup şeklinde sınıflandırarak birinci gruba üst bilişsel öğretme, ikinci grup ile çalışma becerilerini geliştirme, son gruba ise çalışma becerilerinin birlikte öğretimini içeren bir uygulama yapmıştır. Çalışmanın sonucunda üç grupta da öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Sünbül (1998)'ün “Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişileri ve tutumlarına etkisi” isimli doktora tezinde, eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak öğretilen eğitim psikolojisi dersinde, öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin davranış, okuduğunu anlama ve öğrencilerde kalıcı olmasına etkisi araştırılmış; çalışma sonucunda öğrenme stratejilerine ilişkin davranış ve kalıcılığı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Spencer (1999)'in “Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and nontraditional age under graduates enrolled in elective general education course” isimli doktora tezinde, lisans düzeyinde müzik eğitimi alan öğrencilerin motivasyonları ve öğrenme stratejileri incelenmiş ve öğrencilerin genel müzik öğrenme stratejilerinin eseri bölerek ya da sınıflandırarak çalışmaya hazırlanmaları olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir müzik eserini çalmadan önce hem inceleme hem zaman bakımından planlama yapılması gerektiği düşünülmektedir. Müzik öğrencilerinin

öğrenmede etkili olması bakımından kullandıkları stratejilerin, eleştirel düşünme becerileri, üst bilişsel öz-düzenleme stratejileri ve yardımlaşma stratejileri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Geiersbach (2000) “Musical thinking in instrumental practice: An investigation of musical thinking in instrumental Practice: An investigation of practice strategies used by experienced musicians enstrümental” isimli müziksel düşünce isimli yüksek lisans tezinde bir literatür araştırması yapmıştır. Yaptığı bu literatür araştırmasına dayanarak değerlendirilmemiş, tekrarlı, teknik, yorumlayıcı ve üstbilişsel olmak üzere beş hedeften oluşan bir uygulama amaçları taksonomisi geliştirmiştir. Bu taksonomi kullanılarak yapılan uygulamada uygulama hedeflerinin üç önemli unsurunun hedef belirleme, çalma ve yansıtma olduğu saptanmıştır.

Benton (2002)’un “A study of the effects of metacognition on sight-singing achievement and attitudes among students in a middle school choral music” isimli doktora tezinde, koro öğrencilerinin koro dersinde solfej yapma yetenekleri ve derse yönelik davranışlarına etkisini koymak hedefiyle deney ve kontrol gruplu öntest-sontest modeline dayalı deneysel bir model kullanılmıştır. Öğrencilerin başarıları ve derse yönelik davranışları, tutum anketi, solfej performans testi ve bilgi testi ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin solfej okumaya karşı daha olumlu davranışlar gerçekleştirdikleri görülmüştür. İçerik bilgisi testine yönelik ise her iki sınıf seviyesinde olumlu yönde ve istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Ertem (2003)’in “Ankara anadolu güzel sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve “örgütlenme stratejisi”nin etkililik düzeyi” isimli doktora tezinde, anket tekniği uygulanmış, piyano öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiş ve piyano öğrenci ve öğretmenlerinin bu stratejiler ile ilgili görüş ve önerileri sorulmuştur. Piyano öğrencileri duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini, öğretmenleri ise örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini daha çok kullandıklarını söylemişlerdir. Çalışmanın deneysel bölümünde ise örgütlenme stratejisinin öğrenen ve öğreten deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında örgütlenme stratejisini piyano öğrencilerinin öğrenmesinde olumlu ve anlamlı seviyede etkili olduğu görüşmüştür.

Hagans (2004) “Musicians’ learning styles, learning strategies and perceptions of creativity” isimli müzisyenlerin öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini araştırdığı yüksek lisans tezinde, toplam 109 öğrenci ve müzisyene öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini

belirlemek amacı ile anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stratejileri kullanımının demografik özelliklere göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Güven (2004)'in “Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki” isimli doktora tezinde, 880 öğrencinin katıldığı araştırmadaki veriler öğrenme stratejileri belirleme ölçeği ve Kolb öğrenme stilleri envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin en çok kullandığı stratejiler anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejileri olurken; en az kullandığı stratejiler duyuşsal, yineleme ve örgütleme stratejileri olmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine, başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında sadece anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akın (2007) keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyini ölçmeyi amaçladığı çalışmasını, güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın betimsel bölümünde Türkiye'nin her bölgesinden birer Anadolu güzel sanatlar lisesi belirlenerek toplam 144 öğrenci ve 19 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ve öğretmenlerin özetleme, çıkarımlar yapma, ilişkilendirme, benzerlikler oluşturma, uygulama, karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma yöntemlerini diğer yöntemlere göre daha büyük ölçüde kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında ise 13 öğrenciden oluşan deney grubu ve 12 öğrenciden oluşan kontrol grubu uygulamaya dahil edilmiştir. Deney verilerinden ortaya çıkan sonuca göre anlamlandırma stratejisinin öğrencilerin keman öğrenmelerine olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Kurtuldu (2007) “Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisi'nin kullanımı ve etkililik düzeyi” isimli doktora tezinde, piyano eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerinin kullanılma seviyelerinin saptanması ve bu yöntemlerden biri olan görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano öğrenme sürecinde oluşturduğu etkinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deneysel ve betimsel olarak iki yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel kısmını uygulamak için gereken bazı ön bilgilere ulaşmak için üniversitelerin piyano eğitimcileri ve öğrencilerine yönelik bir anket hazırlanmıştır. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre görsel imajlar oluşturma yöntemi daha az tercih edilen yöntemlerden biri olarak ön plana çıkmıştır. Çalışmanın deneysel kısmında ise diğer yöntemlere göre nispeten daha az tercih edilen

görsel imajlar oluşturma yöntemi ele alınmıştır. Bu yöntem 5 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 5 öğrenciden oluşan deney grubu üzerinde denenmiştir. Kontrol grubu ve deney grubu üzerinde yapılan denklik testi sonucunda iki grubun da birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Yapılacak olan uygulama öncesinde görsel imajlar oluşturma stratejisi deney grubu öğrencilerine aktararak kavranması ve bu yöntemin çalışmalarında uygulanması sağlanmıştır. Uygulama yapılırken kontrol grubuna ilgili eser süregelen yöntemlerle çalıştırılmıştır. İlgili eser deney grubuna ise görsel imajlar oluşturma yöntemi ile çalıştırılmıştır. Bu uygulama çalışmanın öntestini oluşturmaktadır. Yöntemin etkisini ölçmek için belirli bir zaman sonra sontest adı altında hatırlama ve hafızaya almaya yönelik tekrar bir ölçüm yapılmıştır. Deney ve grupları ile yapılan öntest ve sontestler gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Deneysel çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano eğitiminde kullanılan diğer çalışma yöntemlerine göre daha etkin ve faydalı olduğu görülmüştür.

Demirova (2008) “Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi” isimli doktora tezinde tarama modelini kullanarak öğrencilerin dikkat toplama yeteneğinin geliştirilmesinde piyano eğitiminin önemini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma piyano eğitimi alan 20 ve piyano eğitimi almayan 20 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara göre piyano eğitiminin öğrencilerin dikkat toplama yeteneğinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Yokuş (2009) “Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üst bilişsel farkındalığa etkisi” isimli doktora tezinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullandığı çalışmasında piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisini araştırmıştır. Çalışmada bu amaca yönelik etkinlikleri içeren 14 hafta ve 14 ünitelerden oluşan bir piyano dersi öğretim programı oluşturulmuştur. Bu program deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna ise var olan normal müfredat uygulanmıştır. Daha sonra her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Çalışmada başarı testi, gözlem formu ve üstbilişsel farkındalık envanteri olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre piyano ders bilgi düzeylerinin, performans başarılarının ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Demir (2009) “Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi” isimli doktora tezinde, bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin akademik başarıya, epistemolojik inançlara ve bilişsel farkındalık yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Sapancı (2010) “Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Özer (2010) “Bursa Zeki Müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve tutumlarına etkisi” isimli yaptığı yüksek lisans tezinde, anlamlandırma stratejilerini öğrencilerinin piyano öğrenme seviyelerine ve davranışlarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada grup denkliliğini sağlamak için öğrencilerin notları incelenmiş ve piyano öğretmenlerinin görüşü alınmış, 6 öğrenciden oluşan deney ve 6 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 12 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerle yapılan 8 haftalık çalışmanın ilk dört haftasında her iki grupta da süregelen yöntemlerle piyano dersleri yapılmıştır. Yapılan bu dört haftalık çalışma dört piyano öğretmeni tarafından gözlemlenerek öntest puanları elde edilmiştir. Çalışmanın son dört haftasında ise kontrol grubuna tekrar normal müfredat uygulanırken deney grubu ile anlamlandırma stratejileri çalışılarak uygulanan piyano dersleri yapılmıştır. Yapılan son dört hafta dersleri dört piyano öğretmenine izletilerek sontest puanları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan verilere göre piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin süregelen yaklaşıma göre öğrencilerin piyano öğrenmelerinde başarıyı arttırdığı ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kılınçer (2013) “Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli doktora tezinde, piyano eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanma seviyelerinin belirlenmesi ve bu stratejilerin kullanma seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı verileri kendi tarafından geliştirilen ve piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği ile

toplamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre piyano dersinde çalışılan eserlerin öğrenilmesinde yineleme stratejilerinin düşük, dikkat stratejilerinin yüksek seviyede kullanıldıkları saptanmıştır. Araştırmada incelenen değişkenlerden cinsiyet, mezun olunan lise, çalışmaya ayırdıkları zaman dilimi, çalışma zamanını planlama, öğrenme stratejilerini öğrenme kaynağı, piyano dersindeki başarı seviyeleri, genel akademik başarı seviyeleri ve öğrenim gördükleri üniversiteler ile öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kocaarslan (2016) “Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri” isimli doktora tezinde lisans düzeyi müzik eğitiminde öğrencinin bilinçli farkındalık seviyesi, öğrenme stili ve geliştirdiği öğrenme stratejisi arasında aldığı müzik eğitimi bakımından nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek hedefi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada eğitim ve güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar ve sanat ve tasarım fakültelerinde müzik eğitimi alan toplam 780 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilinçli farkındalık seviyeleri orta seviyenin biraz üzerinde olarak belirlenmiştir. Öğrenme stillerinden olan görsel stil müzik öğrencilerinin en baskın öğrenme stili olarak ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme stilini sırası ile işitsel ve kinestetik öğrenme stili takip etmiştir. En az karşılaşılan öğrenci tipi ise okuyan yazan öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olmuştur. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre müzik öğrencileri not alma, altını çizme, şemalaştırma gibi somut stratejiler yerine, zihinde özetleme, tezatlama ve canlandırma gibi daha soyut ve bilişsel stratejiler ile öğrenmeyi tercih etmektedirler. Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçlar ise okuyan yazan öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğu ve öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinin arttıkça, soyut ve somut öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin de arttığıdır.

Bircan (2018)” Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi” yaptığı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf, lise, üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Veriler Kocabaş (2003)’ın geliştirdiği müzik öğrenme stratejileri ölçeği kullanılarak 360 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre kız öğrencilerin yansıtma boyutundaki müzik öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin, güzel

sanatlar lisesi öğrencilerine göre öğrenme stratejilerini gerçekleştirme ve yansıma boyutlarında daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Afacan (2018)'in “Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi” isimli doktora tezinde, çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin, cinsiyetleri, keman dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimi, keman dersine çalışma zamanını planlama, keman dersi için okul dışında destek alma gibi durumlarına göre öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Nacaroglu (2019)'nun “Müzik Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının anlamayı izleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları, yineleme ve duyuşsal stratejileri ise daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Sakarya (2020) “Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi” isimli doktora tezinde, araştırmanın çalışma grubunu 8 öğrenciden oluşan deney grubu ve 8 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 16 keman öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca bilişötesi farkındalık envanterinde nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler ise anlamayı izleme stratejilerinin kullanılma durumlarını belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık düzeyleri, sontest puanları, bilişim bilgisi ve bilişim düzenlenmesi temel boyutlarında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir.

1.6.2. Ulusal ve Uluslararası Makaleler

Mcpherson (1997) “Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance” isimli makalesinde üç yıl süre ile bir grup lise çalgı öğretmenleriyle dört farklı müzikal gelişim alanı incelenmiştir. Farklı yaş grupları oluşturularak deneklere gördüğünü çalabilme, kulaktan çalabilme, hafızadan çalabilme ve doğaçlama yaparak çalabilme kapasitelerini ölçen testler uygulanmıştır. Bu yeteneklerin gelişimini etkilediği düşünülen bazı faktörlere yönelik ek veriler ve anket ile yüz yüze görüşmelerde öğrencilerin yaptıkları yorumların içerik analizinden alınmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre; üç yıl süre ile yeteneklerin her birinde gözle görülür bir gelişme olduğunu, ayrıca çalgıcıların uygulamalarında işitsel ve doğaç aktivitelerdeki değişiklikler olduğunu göstermektedir. Yansıtıcı yorumlar çalgıcılar tarafından kullanılan strateji alanlarında gözle görülür farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, çalışma, performans repertuvarının ve tekniğinin gelişmesi ile sınırlı olan öğretim uygulamalarının tekrar değerlendirilmesinden, bu çalışmanın işitsel ve doğaç performans stilleri ve bilişsel stratejilerinde rehberliğe kadar uzanan öğretimin etkilerini içermektedir.

Nielsen (1999)'in "Learning strategies in instrumental music practice" isimli öğrenme stratejilerine ilişkin makalesinde, kilise orgu icra eden iki müzisyenin icra çalışmaları esnasında öğrenme stratejilerini ne derecede kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda müzisyenlerin icrada bulunurken ve sonrasında alınan sözlü ifadelerine dayanarak, önce bilgileri ayırt etmek, örüntülemek ve bunları birleştirmek üzere öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Pitts ve Davidson (2000) "Developing effective practise strategies: Case studies of three young instrumentalists" isimli makalelerinde genç müzisyenlerin çalışmaları sırasında yöneldikleri bilişsel stratejileri araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 9 ve 10 olan, çalgıları flüt, saksafon ve trompet olarak değişen üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilerin çalışmalarında öğrenme stratejilerinden yararlanma durumlarını ve müzikal gelişim esnasında bu stratejilerin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Öğrencilerin çalgı çalma esnaslarındaki duygu durum, davranış, sergileyiş tarzları gözlemlenmiştir. Öğrenciler çalgılarını çalarken nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilemediklerini fark ettiklerinde, yüzlerinde ve davranışlarında endişe ifadesi göstererek çalışma stratejilerinin öğretime duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır.

Nielsen (2001) "Self-regulating learning strategies in instrumental music practice" isimli çalışmasında müzik eğitimi alan ve ileri düzeyde olan iki öğrencisinin öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Öğrenciler kendi çalışma ortamında zor sayılabilecek düzeyde bir parça çalışırken çalışma sırasında ve sonrasında sözlü rapor vermişlerdir. Öğrencilerin bu çalışması ayrıca videoya çekilerek kaydedilmiştir. Öğrencilerden geri dönüşler şu şekilde olmuştur. Öğrenciler parçaya çalışırken belirli hedefler koymuşlar, planlama yapmışlar ve kendi kendilerine öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme ve performanslarını en uygun hâle getirmelerini sağlayan öz düzenleme yeteneklerine sahip oldukları görülmüştür.

Hallam (2001) “The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversit” isimli makale çalışmasında öğrenme stratejilerinin kullanımı ile çalgı öğrenmedeki gelişim arasındaki ilişkiyi öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak araştırmıştır. Çalışma grubu yaşları 6 ile 18 arasında değişen ve çalgıya yeni başlayan öğrencilerden, müzik koleji öğrencilerine kadar uzanan 55 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu grubun içerisinde herkesin kolaylıkla çalabileceği bir eseri çalmaları istenmiş ve bu performans kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan öğrencilerin performansları iki uzman tarafından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenme stratejilerinin gelişiminin çalgıda uzmanlığının gelişmesi ile yakından bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir.

Nielsen (2004) “Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education” isimli makale çalışmasında ileri düzey müzik öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini ve bu stratejilerin öz yeterlik inançları ile olan ilişkisini araştırmıştır. Yaşları 18 ile 43 arasında değişen ve yüksek lisans eğitimi alan öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin en fazla kullandığı yöntemler bilişsel, üstbiliş ve kaynak yöntemi stratejileridir.

Jonasson ve Lisboa (2005) “Memorizing contemporary music: strategies and memory types” isimli çalışmalarını çağdaş batı müziğinin hafızaya alınmasının diğer eserlere göre daha zor olduğunu ortaya çıkarmak hedefi ile yapmışlardır. Araştırmacılar ilk önce bir pilot çalışma yapmış ve üç gitar öğrencisinden biri süregelen diğeri çağdaş olan iki parçayı belirli bir zaman içerisinde öğrenmeleri ve sonra ezbere çalmaları istenmiştir. Bu süreç ayrıca ses ve video kaydına alınmıştır. Pilot çalışmanın sonuçlarında öğrenciler müziksel ve ritmik zorluğa rağmen çağdaş parçayı daha kolay hafızalarına aldıklarını bildirmişlerdir. Pilot çalışmanın sonuçlarına bakarak yapılan asıl çalışmada aynı yöntemler kullanılmış fakat bir tane daha uzun ve zor çağdaş parçanın çalınması istenmiştir. Tüm öğrenciler eserin birbirine benzer ve daha tonal olan bölümlerini ezberlerken zorlandıklarını ifade etseler de çağdaş eseri hafızaya almakta başarılı olmuşlardır.

Nielsen (2008) “Achievement goals, learning strategies and instrumental performance” isimli makale çalışmasında müzik öğrencilerinin başarılarını, çalgı çalma seviyelerini ve uyguladıkları öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Çalışma, müzik öğrencilerinin motivasyon kaynaklarını belirleyerek öğreticilere yol göstermesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencinin motivasyonlarını belirlemek amacı ile 130 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuş ve üç faktör olduğu belirlenmiştir.

Bu faktörler yetenek yaklaşımı hedefi, yetenek sakınma hedefi ve görev hedefidir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenme stratejileri ve görev hedefi arasında ayrıca yetenek sakınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur.

Otacioğlu (2008) “Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri” isimli makale çalışmasında okul öncesi öğrenme ve müzik stratejilerini incelediği bir çalışma yapmıştır. Çalışmada müzik eğitiminde çocuk ve öğretmen merkezli uygulamalar ile çocuk merkezli müzik dersleri arasındaki farklılıklar ve problem çözme stratejileri gibi konular incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi müzik eğitiminde çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık verilmesinin müzik eğitimi programına olumlu yansımaları olabileceği savunulmuştur. Ayrıca araştırmacı lisans düzeyinde zorunlu derslere müzik eğitimi dersinin eklenmesi gerektiğini söylemiştir.

Akın (2010) “Anadolu güzel sanatlar liselerinde anlamlandırma stratejisinin keman öğrenmeye etkisi” isimli makale çalışmasında güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin anlamlandırma stratejisini kullanmalarının öğrenmelerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin performansları kamera ile kaydedilmiş ve üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre anlamlandırma stratejisinin keman öğrenme sürecine olumlu bir katkısı olduğu görülmüştür.

Kurtuldu ve Güçlü (2010) “Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri” isimli bir makale çalışması yapmışlardır. Çalışmada toplam 10 öğrenciden oluşan kontrol ve deney gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Öğretici, seçilen eseri kontrol grubuna süregelen yöntemle öğretirken deney grubu ile yineleme çalışması yapmıştır. İki grupta da yapılan eşit çalışma sonucunda öğrencilerin performansları ölçülmüştür. Çalışma sonucunda yineleme çalışması yapan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre performans puanları daha yüksek çıkmıştır.

Şimşek ve Balaban (2010) “Learning strategies of successful and unsuccessful university students” isimli makale çalışmalarında lisans öğrencilerinin en fazla kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ölçmek için yaptığı çalışmasında toplam 278 öğrenciye bir anket uygulamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu ayrıca kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada en çok tercih edilen stratejinin bilişötesi stratejisi olduğu, en az tercih

edilen stratejinin ise örgütlenme stratejisi olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında olumlu ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yokuş (2010) “Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi” isimli makale çalışmasında üstbilişin gitar çalma düzeyine etkisini araştırmış, çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu ve 10 öğrenciden oluşan deneysel bir model kullanmıştır. Kontrol grubu ile süregelen yöntem ile ders işlenirken, deney grubu ile üstbilişin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bir yöntem ile gitar dersi işlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin gitar çalma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocabaş ve Sever (2011) “Öğrencilerin kullandığı müziği öğrenme stratejilerinin bazı psikososyal değişkenler bakımından analizi” isimli makalelerinde ilköğretim öğrencilerinin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerini bazı psikososyal değişkenler açısından inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve çalgı çalıp çalmama durumuna göre öğrencilerin kullandığı müziği öğrenme stratejileri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kurtuldu (2011) “Yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi” isimli makalesinde yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma performansına etkisini ortaya koymak için toplam 30 öğrenciye bir anket uygulamıştır. Anket sonucunda elde edilen verilere göre piyano eğitimine karşı tutumları birbirinden çok farklı ve zıt yönde olan iki öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu iki öğrenci dört uygulamadan oluşan bir deneysel çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney çalışmasının güvenilir olması için ölçümler birden fazla kez yapılmıştır. Deney sonuçlarına göre kişisel tutumların olumlu yönde olduğu bireylerin yürütücü biliş stratejilerini oluşturan basamakları daha etkili kullandıkları ve piyano dersine çalışmaya yönelik olumlu tutumlarının kişilerin piyano çalma düzeylerini ve performanslarını direkt olarak etkilediği görülmüştür.

Er ve Özer (2011) “Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi” isimli yaptıkları makale çalışmasında piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve davranışlarına etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu güzel sanatlar

lisesinde öğrenim gören piyano öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu olarak oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre anlamlandırma stratejilerinin kullanılma düzeyi arttıkça öğrencilerin piyano performanslarındaki başarı da artmakta ve öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu etkilenmektedir.

Kurtuldu (2012) “Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği” isimli yaptığı makale çalışmasında dikkat stratejilerinin piyano eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır. Çalışmaya denklik testi yapılmış ve denk olduğu görülmüş üçü deney üçü kontrol grubundan oluşan toplam 6 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubu ile süregelen bir çalışma yapılırken deney grubu ile uyarıcı işaretlerin kullanıldığı bir çalışma yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin performansları geliştirilen ölçek vasıtası ile puanlanarak ölçülmüştür. Çalışmada öğrencilerin dikkatinin eserde önemli görülen ve hata yapılması muhtemel olan yerlere odaklanmasını olası hataların önüne geçilmesi ve başarının artmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Çalışmada kontrol grubunun öntest ve sontest puanları belirli bir yükselme göstermesine rağmen deney grubunun öntest ve sontest puanları kontrol grubuna göre daha fazla seviyede yükselmiştir. Çalışmada deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Uygun ve Kılınçer (2012) "Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği” piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma seviyeleri ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında Türkiye’deki güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören 644 öğrenciye bir anket uygulamışlardır. Çalışmanın ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilen verilere göre piyano dersinde öğrenme stratejilerinin kullanılma seviyeleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı düzeyinin de arttığı gözlenmiştir.

Akın (2013) yaptığı çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri ve bunun akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışmada 131 öğrenciye öğrenme stratejilerinin yüzeysel bilişsel, derin bilişsel ve bilişüstü boyutlarından oluşan 30 soruluk bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler t-testi, ANOVA testi ve regresyon yardımı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarı ortalamalarında cinsiyetleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı; yüzeysel bilişsel öğrenme, derin bilişsel öğrenme ve bilişüstü öğrenme stratejilerini

kullanmaları bakımından cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre başarı ortalamalarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmış; öğrenme strateji kullanımında ise öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflar bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kılınçer ve Uygun (2013) “Müzik ğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi” isimli yaptıkları makale çalışmalarında müzik ğretmeni adaylarının piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin piyano çalışırken en çok yineleme stratejisini en az ise dikkat stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Çalışmada cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, çalışmayı planlama ve piyano dersi başarı seviyeleri değişkenlerine göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Benton (2013) “Promoting metacognition in music classes” isimli makalesinde müzik eğitimi yapılan sınıflarda üstbilişin geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencileri stbilişsel düşünmeye sevk etmek için yansıtıcı yazma ve öz değerlendirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre stbilişsel stratejiler kullanmalarının, öğrencilerin özgüvenini ve bağımsız öğrenme yeteneğini arttırdığı görülmüştür.

Ertem (2014) “Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi” isimli makalesi çalışmasında piyano eğitiminde örgütleme stratejisini kullanmanın etkililik seviyesini ortaya çıkarmayı hedeflediği çalışmasında betimsel ve deneysel bir model kullanmıştır. Çalışmanın betimsel bölümünde öğrencilerin piyano eğitiminde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacı ile bir anket uygulanmış, bu anket ile öğrencilerin ve öğreticilerin bu öğrenme stratejileri ile ilgili görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler öğrenme stratejilerinden en çok örgütleme stratejilerini kullandıklarını söylerken öğreticiler ise en çok örgütleme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıklarını söylemişlerdir. Çalışmanın deneysel bölümünde kontrol ve deney grubundan oluşan öğrencilerin örgütleme stratejisini nasıl kullandıkları gözlemlenmiş ve puanlanmıştır. Elde edilen verilere göre örgütleme stratejisinin öğrencilerin piyano performans başarılarına olumlu ve anlamlı yönde etkisi olduğu ve öğrencilerin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Nielsen (2015) “Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music” isimli makale çalışmasında iki ileri düzeydeki öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini caz müziği melodilerini öğrenirken nasıl kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğrenciler enstrümanlarını çalarken video kaydına alınmış ve görüşme soruları da sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bir öğrenme stratejisi değil birden fazla bilişsel stratejiler kullandıkları görülmüştür. Enstrümanlarını çaldıkları esnada pasajın zor olan bir bölümünü seçip çalışmanın yanı sıra hafızaya almayı kolaylaştırmak adına kendi bilgileriyle bütünleştirip ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çalışmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin performansı esnasında öz değerlendirmelerine dayalı planladıkları stratejik etkinlikleri her zaman kullanmadıklarıdır.

Deniz (2015) “Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri” isimli makale çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerini belirlemek için 139 öğretmen adayına anket uyguladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada bilişötesi öğrenme stratejileri ile cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve piyano çalışmaya ayrılan süre değişkenleri arasındaki farklılaşma durumları araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar ile bu değişkenler t-testi ve ANOVA yardımı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarını sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Planlama boyutundaki stratejileri kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla kullandıkları, piyano çalışmaya fazla zaman ayıran öğrencilerin ise planlama ve örgütleme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerinin istatistiki olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yokuş ve Yürüdür (2015) “Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki” isimli makale çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz yeterlik seviyeleri arasındaki bağlantıyı araştırdıkları çalışmalarında toplam 440 öğrenciye anket uygulamışlardır. Çalışma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile öz yeterlik seviyeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ercan ve Orhan (2016) “Yetişkin çalgı eğitiminde öğrenme-öğretme stratejileri” isimli makale çalışmalarında başlangıç seviyesinde çalgı eğitimi alan yetişkin öğrencilerin eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı araştırılmışlardır. Çalışma sonucuna göre

öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımının öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayabileceğine değinilmiştir.

Colombo ve Antonietti (2017) “The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study” isimli makale çalışmalarında ileri ve başlangıç seviyesindeki öğrenciler ile birlikte yapılan piyano dersi sırasında öğreticinin doğaçlama üstbilişsel davranışı incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin öğretirken üstbilişsel stratejiler kullandıkları fakat öğrencilerin bu durumdan haberdar olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Virkkula ve Nissla (2017) “Towards professionalism in music: self-assessed learning strategies of conservatory music students” isimli makalelerinde konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin kendilerinde gözlemledikleri öğrenme stratejilerini belirlemek amacı ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. 6-8 hafta süren bu çalışmada öğrencilere popüler ve caz müzik atölyesi düzenlenmiştir. Bu süreçte profesyonel müzisyenler bu öğrencilere çalışmalarında yardım etmişlerdir. Daha sonra öğrenciler bu süreçte çalıştıkları eserler ile konser düzenlemişlerdir. Konserden sonra öğrencilere profesyonel müzisyenler ile işbirlikleri, atölyede ne öğrendikleri ve başka bir şekilde ne yapabildikleri soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan derinlemesine analiz yapılmıştır.

Uygun ve Kılınçer (2018) “Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi” isimli makale çalışmalarında öğrencilerin enstrümantal müzik çalışırken ve öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemek amacı ile 273 öğrenciye bir anket uygulamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok yineleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin örgütleme stratejilerine ait alt boyutları diğer stratejilere göre istatistiki olarak anlamlı seviyede düşük kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerinin cinsiyet, yaş, deneyim, çalışma süresi, yeterlilik düzeyi algısı ve akademik başarı seviye değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Pirgon (2018)’un “Carl Philipp Emanuel Bach’ın Solfeggio adlı eserinin öğrenme stratejileri açısından değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Bach’ın Solfeggio eserinde öğrencilerin kişisel çalışma süreci içerisinde uygulayabilecekleri çalışma yöntemleri öğrenme stratejileri kapsamında incelenmiştir. Öğrencilerin bireysel piyano çalışma süreçlerinde kendi öğrenme durumları doğrultusunda tercih yapabilecekleri çalışma şekilleri seçenek olarak

sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin yineleme stratejisi kullanırken eseri bölümleri ayırıp çalışmalarının, anlamlandırma stratejisi kullanırken eseri önce bilişsel yolla analiz etmeleri daha sonra küçük bölümlere ayırıp bölümler arasındaki ilişkiyi kurmalarının, örgütleme stratejileri kullanırken eseri düzenleme, grupta ve tutarlı yapılar oluşturma gibi kodlamaya yardım edecek stratejiler kullanmalarının, anlamayı izleme stratejileri kullanılırken eser içinde bir sorunla karşılaşıldığında sorunların ve hataların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının duyuşsal stratejiler kullanılırken ise öğrencilerin öğretmenler tarafından motive edilmesinin yararlı olacağı açıklanmıştır.

Akbel (2018) “Türk müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları” isimli yaptığı çalışmada viyolonsel öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada farklı seviyelerde toplam 9 viyolonsel öğrencisi üçer kişilik gruplara bölünmüştür. Grupların denkliliğinin belirlenmesinde çalgı çalma seviyeleri, sınıf notları ve viyolonsel dersi notları dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı çalışmanın sonucuna göre viyolonsel öğrencilerinin öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal stratejilerin hepsini kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin öğrenme stratejilerine başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre daha çok ve çeşitli olarak kullandıkları görülmüştür.

Concina (2019) “The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications” isimli makale çalışmada müzik öğrenme ve performans gerçekleştirmede üstbilişsel becerilerin rolünü araştırdığı çalışmada geniş bir literatür araştırması yapmış ve konu ile ilgili tüm çalışmaları incelemiştir. Çalışmada, üstbilişsel beceriler çalgı çalmanın temel bir bileşenidir ve bu beceriler müzik derslerinde daha fazla ele alınmalıdır sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitim, kişilerin tutumlarında kendi yaşantıları vasıtası ile bilinçli olarak meydana getirdikleri değişme sürecidir (Ertürk, 1972). Bu tanımda da belirtildiği gibi eğitime, temelde bir davranış değiştirme sürecidir denebilir. Bireyler içinde yaşadığı toplum ve kültürel çevre ile devamlı bir etkileşim içerisinde bulunur. Bu etkileşimin eğitim yolu ile daha düzenli, daha etkili ve daha yararlı olması beklenir (Uçan, 1982).

Literatürde eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara göre en geniş anlamı ile eğitim, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda insan tutumlarında belirli gelişmeler oluşturmaya yarayan planlı etkiler bütünü olarak nitelendirilirken (Karlı, 2012), en temel anlamı ile eğitim ise, bireyleri belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 2012). Bu tanımlara göre eğitimin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Devamlılık arz eden bir süreçtir.
- Eğitim süreci devam ederken bireylerin tutumlarının istenilen şekilde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Kişi eğitim sürecinde tutumlarını bilinçli bir şekilde kendi isteği ile değiştirmelidir.
- Eğitim sürecinde insanların öz benliği de değişme sürecine girmektedir.
- Eğitim sürecinde kişi bir başka deyişle topluma ayak uydurmaktadır.

Nelson Mandela, eğitimi “*Dünyayı değiştirmek için kullanılabilecek en büyük güç eğitimidir*” olarak tanımlar. Eğitim insanların yaşam koşullarını iyileştirmek için çeşitli

alternatiflerin bulunmasında etkili bir araçtır (Cantekin, 2019). Başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere tüm ülkelerde eğitim sistemi planlanıp, uygulanırken tüm alt boyutları ile birlikte sürece dahil edilir. Sanat eğitimi eğitimin bir alt boyutu olarak kabul edilirken, müzik eğitimi sanat eğitiminin, çalgı eğitimi müzik eğitiminin, keman eğitimi de çalgı eğitiminin alt kol ve dallarından biri olarak kabul edilmektedir.

2.1.1. Sanat Eğitimi

Eğitimin en önemli öğelerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi, temelde sanatsal faaliyetler ve dizgeler aracılığı ile bireyin yaratma güdüsünü tatmin etmeye, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, beğeni duygusunu yükseltmeye ve içinde yaşadığı topluma daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu nedenle sanat eğitimi kişinin bilişsel ve devinişsel özelliklerinin yanında, özellikle duyuşsal ve sezişsel taraflarının gelişmesinde önemli bir rol oynar (Uçan, 2018).

Tufan (2007)'a göre sanat eğitimi, kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini yansıtması, becerilerini ve doğaçlama gücünü estetik bir seviyeye ulaştırma hedefi ile yapılan eğitim sürecidir. Uçan (2002)'a göre ise sanat eğitimi, bireylerin kendi yaşantılarını hedefli ve metodlu olarak olumlu yönde farklılaştırma, dönüştürme, ilerletme ve uzmanlaştırma sürecidir. Topluma ve insanlığa önemli katkılar ve yaralar sağladığı düşünülen sanatın genel ve eğitimsel fonksiyonları, sanat eğitimi önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda çok amaçlı eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitiminin başlıca bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, teknik ve felsefe alan eğitimleri ile birlikte kişisel ve toplumsal eğitimin en önemli yapı taşlarından birini oluşturur (Mercin & Alakuş, 2007).

Sanat eğitimi, her biri kendi aralarında çeşitli boyutlara ayrılan üç ana koldan oluşur. Bunlar:

1. Fonetik Sanatlar Eğitimi
2. Plastik Sanatlar Eğitimi
3. Dramatik Sanatlar Eğitimi

Müzik eğitimi fonetik sanatlar eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur (Uçan, 2018).

2.1.2 Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, eğitimin genel tanımından yola çıkarak, bireyin genel ve müziksel tutumlarında kendi müziksel yaşantıları vasıtası ile ve hedefli olarak istendik değişimler

yaratma süreci olarak tanımlanabilir. Müzik eğitimi temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değişikliği oluşturma ve bu müziksel davranışı değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2018). Müzik eğitimi bireylerin çevresi ile müzik aracılığıyla etkileşimde bulunabilmesine ve müziği bilinçli olarak üreten ve tüketen bireyler olmasına imkan sağlar (Turhan, 2010). Toplumun gelişimi, yükselmesi, duygu ve davranışlarının olgunlaşması ve müziksel hislerinin derinleşmesi için bireylerin iyi bir müzik eğitimi almaları gerekmektedir denebilir. Bu eğitim vasıtası ile bireyin dış çevresi ile arasındaki etkileşim ve ilişkilerin daha düzenli, sağlıklı ve etkin olması umulur (Uçan, 2005).

Müzik eğitimi kendi arasında üç ana türe ayrılmaktadır. Bunlar genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleksi (mesleki) müzik eğitimidir. *Genel müzik eğitimi* iş, mesleki, okul, kol, dal ayırmaksızın tüm topluma hitap eden, evrensel müzik kültürünü bireylere kazandırmayı hedefleyen ve genellikle ilk ve orta öğretim kurumlarının müfredatı içerisinde yer alan bir eğitim türüdür. Amatör müzik eğitimi olarak da bilinen *özengen müzik eğitiminde* amaç müziğin belli bir dalına ilgili kişilere etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak için gerekli olan müziksel davranışları kazandırmaktır. Müziğin bir diğer türü olan *mesleksi müzik eğitimi* ise müzik alanının bütününü veya bir kolunu ya da dalını meslek olarak seçen veya seçmek isteyen, müziğe belli bir seviyede yetenekli kişilere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2018).

Müzik eğitiminde ana hedef, öğrencilere yeni yetenekler kazandırmak ve bilgiye ulaşmada kendi kendilerine yetmelerini sağlamaktır (Blix, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda müzik eğitimi çeşitli boyutlara ayrılmıştır. Bu boyutlar şu şekildedir (Uçan, 2018).

1. Müziksel hareket, oynama eğitimi
2. Müziksel işitme okuma yazma eğitimi
3. Şarkı söyleme eğitimi
4. Çalgı eğitimi
5. Müzik dinleme eğitimi
6. Müziksel bilgi eğitimi
7. Müziksel yaratma eğitimi

8. Müziksel beğeni geliştirme eğitimi
9. Müziksel kişilik geliştirme eğitimi

Yukarıda görüldüğü üzere çalgı eğitimi de müzik eğitiminin alt boyutlarından biridir.

2.1.3. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitimi alanında kazanılan teorik bilgilerin uygulamaya dönüşebilmesi için bireylerin kullanabileceği yegane aracın çalgı olduğu bilinmektedir. Bireyler çalgı çalma yolu ile duygularını ifade eder ve çalgı çalma becerisini geliştirerek özgüvenlerini arttıırırlar (Uslu, 1996). Bireylerin çalgı çalabilmesi için birtakım becerilere sahip olmaları gerekir. Bu beceriler şunlardır (Topalak, 2013):

- Doğru duruş ve konumlandırma yeteneğine sahip olma
- El kol ve parmaklarda doğru tutuşa sahip olma
- Kendine has ve kaliteli ses üretme yeteneğine sahip olma
- Çalgıdan temiz bir ses üretme yeteneğine sahip olma

Bireylerin çalgı çalabilmesi için sahip olmaları gereken bu beceriler çalgı eğitimi ile geliştirilebilir. Çalgı eğitimi, çalgı çalmayı öğrenme ve çalgı çalmada ilerleme süreçlerini içerir (Tarman, 1996). Yağışan (2008)'a göre çalgı eğitimi zihin ve kasların aynı anda çalışması sonucu meydana gelen psikomotor davranışlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlar ile bütünleşerek beceriye dönüştüğü bir süreçtir. Bireyler bu süreçte kendi istekleri doğrultusunda çalgı çalmaya yönelik tutumlarında birtakım farklılıklar yaratırlar (Uçan & Günay, 1980). Uslu (2006) çalgı eğitimini, bireyin kendisini daha yakından tanıyabilmesi, yeteneklerini daha iyi keşfedebilmesi, ileri düzeye taşıyabilmesi ve buna yeni yetenekler ekleyebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Çalgı eğitimi bireylerin müziksel davranışlarına belirli bir düzen getirme ve bireylere disiplin kazandırmayı amaçlar. Çalgı eğitimi ayrıca çalgının yapısı, niteliği, geçmişi, çalınan eserlerin teknik niteliklerini öğretmeyi de amaçlar (Demirbatır, 1993). Çalgıyı uygun yöntem ile çalabilmek, çalışma süresini iyi belirleyebilmek, müzik kültürlerini benimsemek ve bireylerin müzikal becerilerini geliştirmek de çalgı eğitiminin diğer amaçları arasında yer alabilir. Çalgı eğitiminin en önemli amacının bireylere çalgı çalabilme becerisi kazandırmak

olduğu söylenebilir. Bu amaç ayrıca, bireylerin kişisel müzik gelişimine de önemli bir fayda sağlamaktadır (Yaşmut, 2013).

Çalgı eğitimi, müzik eğitimi içinde önemli bir role sahiptir. Çilden (2003) çalgı eğitiminin, bireylerin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmesi açısından takviye edici ve güçlendirici olduğu için; Albuz (2001) ise müzik öğretmenlerinin mesleki hayatlarını daha başarılı ve tatmin edici geçirebilmesi açısından önemli olduğunu söylemektedir. Müzik eğitimi içinde önemli bir role sahip olan çalgı eğitiminin, toplumsal hayatta da önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çalgı eğitimi, toplumsal hayattaki sanatsal ve kültürel bileşenlerin paylaşılması, sonraki nesillere aktarılması ve yaşatılması bakımından son derece önemlidir (Kurtuldu, 2007). Literatürde, çalgı eğitiminin tanımını ve önemini açıklayan çalışmalara bakıldığında, çalgı eğitiminin önemi aşağıdaki maddeler şeklinde açıklanabilir:

- Birleştirici olması
- Yetiştirici olması
- Özendirici olması
- Güdüleyici olması
- Yetenekleri geliştirici özellikte olması
- Sabırlı ve disiplinli olmayı öğretici olması

Türkiye’de çeşitli kurumlarda eğitim ve öğretimi yapılan başlıca çalgılar şunlardır:

- Vurmalı çalgılar
- Yaylı çalgılar
- Üflemeli Çalgılar
- Mızraplı-telli çalgılar
- Ses (şan)

Müzik eğitiminin önemli bir kolu olan çalgı eğitiminin alt boyutlarından biri de yaylı çalgı eğitimidir. Yaylı çalgı eğitiminin bir dalı olan keman eğitimi ise, çalgı eğitiminin alt boyutları arasında en seçkin ve etkin yere sahip olanıdır (Uçan, 2005).

2.1.4. Keman Eğitimi

Keman, çalgı eğitiminin yapıldığı kurumlarda fazlaca öğretilen bir çalgıdır. İnsan sesine yakın bir sese sahip olması, üretilen ses renginin dokunaklılığı, geniş ses aralığı, zengin bir repertuvara sahip olması, kemanın dünyanın pek çok yerinde tercih edilen, sevilen ve ayrıcalıklı bir çalgı konumuna gelmesinde etkili olmuştur. Kemanın bir diğer ayrıcalığı ise hem solo olarak hem de müzik topluluklarında kullanılabilir olmasıdır (Uslu, 2012) Keman, çalgı eğitiminde en çok seçilen bir çalgı olmasına rağmen, perdesiz bir çalgı olması, çalınması için bireylerin iyi bir ses işitimiye sahip olması gerekliliği, sağ ve sol elin bağdaşımı ve keman çalarken sol elin tel üzerinde aynı anda birçok değişik hareketi yapması gibi farklı çalma özelliklerini barındırması bakımından çalınması zor bir çalgıdır denebilir (Morphy, 1918).

Keman çalabilmeyi öğrenmek diğer çalgı eğitimi alanlarında olduğu gibi etkin bir eğitim sürecini kapsar. Ülkemizde çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu, yaylı çalgılar eğitimi sınıfı içerisinde yer alan keman eğitimi oluşturmaktadır (Uslu, 2012).

Şendurur (2001) keman eğitiminin temel tanımını, kişilerin tutumlarında kendi istekleri ile birtakım farklılıklar oluşturmaları ve bunları beceriye dönüştürmesi süreci olarak yaparken, Uçan ve Günay (1980) daha geniş bir tanım yapmışlar ve keman eğitimi kişilerin ve onların oluşturduğu toplumların devinşel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile ve bilinçli olarak birtakım farklılıklar oluşturma ya da onlara bu özellikte yeni davranışlar edindirme süreci olarak tanımlamışlardır.

Keman eğitiminde bireylerin, keman repertuvarındaki eserleri, müzikal olarak anlayabilme, aktarabilme, etkili ve faydalı olarak icra edebilmeleri büyük önem taşımaktadır (Tanınmış, 2012). Bunların olabilmesi için ise keman öğreticileri ve öğrencilerinin birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Keman eğitimi sürecinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için uygun öğrenme ortamının oluşturulması, bunun için ise keman öğreticilerinin uygun yöntemler belirlemesi, önlemler alması, bu önlemleri eğitim öğretim boyunca sürdürmesi ve keman öğretme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri öğrencilere aktarabilmeleri gerekmektedir (Şendurur, 2001). Etkili bir keman öğretimi sürecinde, keman öğreticilerinin sahip olmaları gereken özelliklerin yanında, keman öğrenen bireylerin de sahip olmaları gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler şunlardır (Şendurur, 2001):

- Keman eğitimi sürecine tam bir zihin gücü ile katılım
- Bireylerin herhangi bir fiziksel rahatsızlığa sahip olmamaları
- Bireylerin ruhsal durumlarının bozuk olmaması
- Bireylerin içsel motivasyonunun yüksek bir seviyede olması
- Bireylerin çalışacağı mekanların ısı, ışık, nem ve temizlik yönünden elverişli olması

2.2. Öğrenme

İnsanlar doğdukları andan itibaren kendilerinde var olan içgüdüleri ile çevreye adapte olmaya çalışmaktadırlar. İnsanlar çevresine başarılı olarak adapte olduğu müddetçe var oluşlarını sürdürebilmektedirler (Senemoğlu, 2007). Fakat insanların doğuştan sahip olduğu bu içgüdüsel davranışlar çevreye adapte olma sürecinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle bireyler hayatlarını sürdürebilmek için birtakım bilgileri öğrenmek zorunda kalabilmektedirler (Selçuk, 2007). Bu sebeple öğrenme başka bir deyişle çevreye adapte olma sürecidir. Dış çevre ile ilişki ve etkileşim içinde olma durumu öğrenme sürecini başlatmakta ve devam ettirmektedir.

Literatüre bakıldığında öğrenmenin birçok tanımı olduğu görülmektedir. Kimble (1961) öğrenmeyi tekrarın sonucu olarak insan davranışlarında fazlası ile devam eden bir değişme meydana gelmesi olarak tanımlamıştır. Bower ve Hilgard (1981)'a göre öğrenme doğuştan getirilen davranışların ve eğilimlerin dış çevredeki bağlantılar vasıtası ile meydana getirilmesi ve değiştirilmesi sürecidir. Brubaker (1982) öğrenmeyi kişinin kendisi, başkaları ve dış çevresi ile ilişkileri sonucundaki yaşanmışlıkların kişide oluşturduğu şeylerdir şeklinde tanımlarken Hergenhahn (1988) öğrenmeyi büyüme, hastalık ya da bir ilaç etkisi ile kişide meydana gelen geçici değişimler hariç kişinin kendi yaşantısı sonucunda tutumlarında meydana gelen görece kalıcı izli değişiklik olarak tanımlamıştır. Morgan (1991)'a göre öğrenme üç temel fonksiyondan oluşur. Bunlar;

- Kişinin davranışlarında meydana gelen bir değişiklik
- Tekrar ve yaşantı
- Değişikliğin devamlı olması

Lewis vd. (2001) öğrenmeyi, öğrenen bireyin becerilerinde bir artış meydana gelmesi, konuları farklı açıdan görme yeteneğinin oluşması ve bireyin değişmesi olarak

tanımlamaktadırlar. Çırak (2007) öğrenmeyi, kişinin duygu ve düşüncelerinde dış çevresi ile olan bağın etkisi ile meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlamıştır. Schunk (2009) öğrenmeyi bilgi, yetenek, yöntem, inanç ve davranışların edimini ve geliştirilmesini kapsayan süreç olarak tanımlarken; Driscoll (2012)'e göre öğrenme bireyin performansındaki kalıcı ve ısrarcı bir değişimdir.

Öğrenme ile ilgili literatürde yer alan tanımların ışığında, literatürdeki araştırmacıların da üzerinde fikir birliğine vardığı genel bir tanım yapılacak olursa, öğrenmeyi kısaca, bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişiklikler ve bu değişikliklerin oluşma süreci şeklinde tanımlayabiliriz.

Öğrenme sadece bilgi edinme değil bunun yanında bireyin kendini geliştirmesi ve farklılaştırmasına bağlı olarak olaylara bakış açısının değişmesi ve farkındalığının artmasıdır (Kaya, 2012). Öğrenmenin bireyde meydana getirdiği kalıcı değişiklikler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarda olmaktadır. Bu bağlamda Giordan (2008) öğrenme ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Öğrenme bir olayı yorumlayabilmek için, var olan bilgilerin yeterli olup olmadığını anlamaktan ibarettir.
- Bir bilişsel seviyeden diğer bir seviyeye geçmek için ön yargıların dışına çıkmak gerekir.
- Tam bir hazırlık süreci oluşturmadan yeni bilgilerin anlaşılması ve düzenlenmesi olanaksızdır.

Öğrenmeyi kısaca kişinin davranışlarındaki değişimler olarak tanımladığımızda, bir başka akla gelen soru ise kişinin davranışındaki bu değişimlerin nasıl meydana geldiğidir. Bu konu araştırmacılar tarafından merak edilmiş ve araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğrenme yaklaşımları (kuramları) ortaya çıkmıştır.

2.3. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucunda geliştirip olgunlaştırdığı bir beceridir. Araştırmacılar bu becerilerin nasıl geliştirildiğini öğrenme yaklaşımları ile açıklamaya çalışmışlardır. Literatürde öğrenme yaklaşımları ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Güven (2004), Senemoğlu (2007), Selçuk (2008) gibi araştırmacılar öğrenme yaklaşımlarını davranışçı ve bilişsel olarak ikiye ayırırken, Küçükakmet (2003) gibi yazarlar ise öğrenme yaklaşımlarını davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli yaklaşımları olmak üzere dörde

ayırmıştır. Türkmen (2019) ise öğrenme yaklaşımlarını davranışçı, bilişsel, duyuşsal, bilgi işlem süreci, beyin temelli ve yapılandırmacı olmak üzere altıya ayırmıştır. Bu çalışmada bilgi işlem süreci yaklaşımı bilgiyi işleme modeli başlığı altında daha ayrıntılı olarak açıklanacak olmasından ötürü, öğrenme yaklaşımları beş başlık altında anlatılacaktır.

2.3.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımı savunanlar öğrenmenin uyarıcı ile tepki arasındaki etkileşim sayesinde gerçekleştiğini savunurlar. Bu yaklaşıma göre bilginin öğrenildiğini ispatlayabilmek için kişinin dış çevresindeki uyarıcılara bir tepki vermesi gerekir. Kişinin verdiği tepkiler sonucunda davranışlarındaki değişiklikler öğrenme olarak nitelendirilir (Nacaroğlu, 2019). Bu yaklaşımın temelinde bireylerin bir sorunla karşılaştıkları zaman geçmiş deneyimlerinden yararlanarak çözüm üretebilmeleri; sorunla ilk kez karşılaştıklarında ise deneme yanılma yöntemi ile yeni çözümler üretebilmeleri fikri yatar (Senemoğlu, 2012). Bu bağlamda davranışçı yaklaşımın öğretim ilkelerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Bircan, 2018; Selçuk, 2004):

- Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği davranışa neden olan uyarıcılar takip edilerek anlaşılır.
- Öğrenme sadece dışsal olarak gözlemlenebiliyorsa meydana gelmiştir.
- Öğrenme sürecinde yineleme çok önemli bir yere sahiptir.
- Öğrenme ile ilgili tüm değişkenler dış çevrede bulunur.

Davranışın sonuçlarının önemli kabul edildiği bu yaklaşımda tekrar edilen davranışlar öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önem arz etmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre tekrar edilen davranışlar devam eder, tekrar edilmeyen davranışlar ise bırakılır (Hartley, 1998). Örneğin ilk defa gidilen bir keman konserinde performans sergileyen keman sanatçısı beğenildi ise, bu sanatçının başka bir konserine de gidilme ihtimali yüksektir. Fakat keman sanatçısı beğenilmezse bu durum tüm keman konserleri için zihinde olumsuz bir genellemeye sebep olabilir (Nacaroğlu, 2019). Bu nedenle davranışsal yaklaşımda öğrenme bireyin dış çevresi ve deneyimleri sonucu oluşmaktadır. Bu yaklaşıma göre kişilerin öğrendiği olgular dış çevresi ile etkileşime geçtiği kadarı ile sınırlıdır (Saban, 2013).

Davranışçı yaklaşıma getirilen eleştirilerden biri, bireylerin kişiliklerinden kaynaklanan farklılıkları gibi bazı durumları açıklamada yetersiz kalmasıdır. Araştırmacılar bu eksikliği

gidermek için farklı bir öğrenme yaklaşımı geliştirmişler ve öğrenmeyi yeni bir tanım ile açıklamaya çalışmışlardır. Bu durum beraberinde bilişsel öğrenme yaklaşımını ortaya çıkarmıştır.

2.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme kişinin zihinsel yapısındaki değişme olarak nitelendirilir (Eggen & Kauchak, 2001). Bu yaklaşımda uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkiden ziyade uyarıcının kendisinde ortaya çıkan zihinsel süreçlere odaklanılmaktadır (Mayer, 1996). Bilişsel yaklaşım bireylerin davranışlarının yalnızca uyarıcı tepki ilişkisi bağlamında açıklanamayacağını ve bireyin edilgen bir uyarıcı alıcısı olmadığını savunur.

Bilişsel yaklaşımın amacı zihinsel süreçlerin nasıl düzenlendiğini ve nasıl çalıştığını açıklamaktır. Bu nedenle bireyin dış çevresinde var olan durumları açıklayabilmesi zihinsel süreçlerini işlevsel bir şekilde kullanabilmesi ile birlikte mümkün olur. Bireylerin zihinsel gelişimi ise aşağıda bahsedilen dört etkenden etkilenebilir (Charles, 2000):

- Fiziksel olarak olgunlaşma
- Düşünsel deneyim
- Sosyal ilişkiler
- Olgunlaşma, deneyim ve sosyal ilişkiler süreçlerinin bir araya gelmesi

Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre birey genel uyarıcıları etken olarak zihnine işlemektedir. Bu sebeple bu yaklaşımı benimseyenler, olayları kavrayabilme, düşünebilme ve değerlendirebilme gibi zihinsel süreçlerin ne şekilde çalıştığı ile ilgilenmişlerdir (Çırak, 2007). Bu bağlamda bilişsel yaklaşımın öğretim ilkelerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Özden, 2011):

- Önceki kazanımlar yeni öğrenimlerin temelini oluşturur.
- Öğrenme olaylara bir anlam kazandırma gayretidir.
- Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulama yapmak şarttır.
- Öğrenme karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir. Öğrenen taraf edilgen değildir.
- Öğrenme öğrenen tarafın öğrenilen bilgiyi kendine göre yorumlamasıdır.

Davranışçı yaklaşımı savunanlar, davranışın öğrenildiğini söylerken, bilişsel yaklaşımı savunanlar bilginin öğrenildiğini ve bilgidaki bu değişimin davranış biçimine evrildiğini savunmaktadırlar (Selçuk, 2008). Bu iki yaklaşım arasındaki temel ilkeler ve farklar Tablo 1’de görüldüğü gibi özetlenebilir (Hartley, 1998; Özden, 2003; Özdemir & Yalın, 2000).

Tablo 1

Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlke ve Farkları

Davranışçı Yaklaşım	Bilişsel Yaklaşım
Bireyin davranışlarındaki değişimi inceler	Bireyin bilgisindeki değişimi inceler
Öğrenmenin çıktıları direkt olarak gözlenebilir	Öğrenme, öğrenenin davranışları üzerine yorumlar yapılarak açıklanır
Yaparak öğrenme önemlidir	Daha önce öğrenilen bilgiler önemlidir
Tekrar, öğrenmeyi güçlendirir	Öğrenmede planlama ve yapılandırma öğrenmeyi güçlendirir
Öğrenmede güdülenme önemlidir	Öğrenmede uygulama önemlidir
Öğrenme hedefleri açıkça belirlenmelidir	Öğrenme karşılıklı ilişki ile gerçekleşir

Öğrenme yaklaşımlarından her bir yaklaşım farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından hiçbir öğrenme yaklaşımı aynı anda tüm öğrenme türlerini açıklamaya ve öğrenmeye ilişkin problemleri belirlemeye ve onları çözmeye olanak sağlamamaktadır (Senemoğlu, 2007).

2.3.3. Duyuşsal Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımlar öğrenmenin davranışsal sonuçları ile bilişsel yaklaşımlar ise öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenirken; öğrenmenin tabiatından çok, çıktıları ile ilgilenen duyuşsal öğrenme yaklaşımı bireydeki kişilik ve ahlak gelişimi üzerinde durur. Bu yaklaşım öğrenenin kendine olan güvenini, yeterliliğini ve beklentilerini arttırmasına yardımcı olur. Duyuşsal öğrenme yaklaşımında akademik, sosyal, duygusal ve kişisel eğitim olmak üzere dört boyut bulunur. Bu yaklaşımda kişinin kendine duyduğu saygı çok önemlidir. Başarı hissi arttıkça bu başarılar olumlandıkça kişinin kendine olan saygısı artar ve bu da kişinin zihin sağlığına olumlu yönde yansır. Bu sebeple bu yaklaşıma göre kişilere olumsuz lakap takılmamalı ve kötü davranışlarda bulunulmamalıdır. Bu yaklaşıma göre bireyin örnek alabileceği rol modeller çok önem arz etmektedir. Bu rol modeller bireyin eğitim benlik şeklinin ortaya çıkarılmasında bireye yardım etmelidirler. Eğitim hayatındaki başarısızlık sonucu bireye duygusal olarak olumsuz davranılmamalıdır (Bircan, 2018; Özden, 2011).

2.3.4 Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Beyin temelli öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi, beyindeki hücreler arasındaki sinir yapısının hareketlerine göre ifade etmeye çalışmaktadır. Beynin uyarıcılardan gelen sinyalleri işlerken hücreler arasında türlü sinir bağlantılarını oluşturması ve bu bağlantıların kendi aralarındaki iletişimi sonucunda farklı tepkilerin meydana gelmesi söz konusudur. Beyin dış çevreden gelen uyarıları algılar ve önem derecesine göre kayıt eder. Duyguların hareketlenmediği ve beyin tarafından önemsiz görülen bilgiler alçak frekanslı elektrik sinyalleri gibidir. Beyin tarafından elde edilen veriler önem seviyesine göre kayıt edilir ve ihtiyaç olduğunda tekrar ortaya çıkarılarak kullanılır. Yapılan araştırmalar sonucunda beynin sağ lobu ritim, hayal kurma ve müzik icra etme gibi işlevlerin görevlerini yerine getirirken; sol lob bilgiyi rasyonel olarak işlemektedir. Özetle beynin sağ tarafı bilgiyi mantıktan çok hayal gücü ile işleyerek sanatsal fonksiyonların vazifesini üstlenir (Türkmen, 2019).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımında, öğrenmede özellikle bilişsel faaliyetlerin nasıl olduğu konusu araştırılır. Bu yaklaşımda öğrenme süreçlerinin nörofizyolojik olarak nasıl çalıştığı incelenir. Bu nedenle bu yaklaşıma nörofizyolojik yaklaşım da denir. Bu yaklaşım öğrenmenin, beynin işleyişi bilinmeden tam olarak açıklanamayacağını savunur. Beyin temelli öğrenme yaklaşımı, beynin öğrenmeden önceki ve sonraki durumunun farklı olması gerektiğini savunur. Bu yaklaşımda beynin öğrenmeden önceki ve sonraki durumu karşılaştırılarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenir (Çırak, 2007).

2.3.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, kökleri eskilere dayanan Sokrates, Kant, Dewey ve Piaget'in ortaya çıkardığı ve geliştirdiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrenen bireyin bilgiyi oluşturmaya, geliştirmesine, yapılandırmasına ve yorumlamasına olanak tanımasıdır. Süregelen yöntemlerde bilgi, öğrencilerden veya çeşitli kaynaklardan elde edilirken; bu yaklaşımda öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında daha önce oluşturduğu kendi kurallarını kullanarak veya yeni kurallar belirleyerek her öğrenmeyi yeni bir deneyime dönüştürür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre insan zihni ile dış çevresi çok güçlü bir etkileşim içerisinde. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımda temel alınan ilkeler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Şaşan, 2002; Türkmen, 2019):

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme

- Geçmişteki deneyimler ile yeni yaşantıları bütünleştirme
- Bireyler arasındaki etkileşimi artırma
- Öğrenme sürecine tartışma ve sorgulama gibi etkin olarak katılma

2.4. Öğrenme Stilleri

Psikolojide stil kavramı kişilik, iletişim, öğrenme ve davranış gibi kavramların bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Stil kavramını dayanakları ve gelişimi bakımından en iyi açıklayan araştırmacılar Grigerenko ve Stenberg'dir. Bu araştırmacılar stil kavramını biliş, kişilik ve etkinlik odaklı yaklaşımlar olarak üç temel boyutta açıklamışlardır (Otrar, 2006). Güven (2004) stil kavramını, bireyleri kişilik ve bakış açıları bakımından ayırt edici bir özellik olarak tanımlamaktadır. Eğitim alanında ise stil, öğrenmedeki kişisel farklılıkları açıklayan bir kavramdır. Bireyler yaşantılarında birbirleri ile farklı konularda farklı tercihlerde bulunabilirler. Bu farklı tercihler öğrenme sürecinde de ortaya çıkabilir. Bazı bireyler çalışacakları konuyu gruplandırarak ayrı ayrı çalışırken, bazı bireyler tüm konuları bol bol tekrar ederek çalışma yöntemini tercih edebilirler. Bu ve bunun gibi seçimler bireylerin öğrenme stillerini yansıtmaktadır (Erden & Altun, 2006). Literatürde öğrenme stillerinin birçok farklı tanımı vardır.

2.4.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı ve Özellikleri

Öğrenme stilini kişinin yeni bir bilgiyi öğrenirken ve tekrar hatırlarken kişisel seçimleri ile meydana gelen yöntemler kullanması biçiminde tanımlayan Dunn, öğrenme stilini terimini 1960'lı yıllarda literatüre katan ilk araştırmacıdır. Bu konu ile ilgili ülkemizi de kapsayan çok geniş bir araştırma yapan Dunn, her bireyin kendine has bir öğrenme stiline sahip olduğunu söylemektedir (Kocaarslan, 2016). Bireylerin bu kendine has öğrenme yöntemlerindeki farklılıklar literatürde öğrenme stili kavramını ortaya çıkarmıştır.

Literatürdeki öğrenme stilleri tanımlarına bakıldığında, en temel anlamı ile öğrenme stili, kişilerin bilgiyi toplama, gruplama ve yorumlama biçimlerindeki seçimleri veya kişilerin öğrenmeye ilişkin yönelimlerini gösteren bir kavram olarak tanımlanabilir (Güven, 2004). Tablo 2'de literatürde yer alan çeşitli öğrenme stilleri tanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Literatürdeki Öğrenme Stilleri Tanımları

Araştırmacı	Öğrenme Stili Tanımı
Hunt (1979)	Öğrenenin ne öğrendiği değil nasıl öğrendiğidir.
Gregorc (1982)	Zihinsel faaliyetlerin dışı vurumu olan davranış ve özelliklerdir.
De Bono (1985)	Hareket ve öğelerin birleşerek belirli bir uyum oluşturmaları ve bu uyumun istikrarlı ve sürdürülebilir olmasıdır.
Butler (1987)	Bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevreleri ile nasıl etkileşime girdiklerinin, öğrenme çevrelerine nasıl tepkide bulunduklarının yansıması olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik niteliklerinin bir göstergesidir.
Galloway ve Labarca (1990)	Kişilerin bedensel ve duyuşsal ihtiyaçlarına tesir eden, çevresel ve algısal seçimlerinin tamamıdır.
Grasha (1996)	Bireyin bilgi edinme aşamasındaki becerisi ve öğrenme yaşantılarının bir araya getirilmesidir.
Given (1996)	Bireylerin öğrenirken kullandıkları benzer ve farklı özelliklerin tümüdür.
Ülgen (1997)	Bireyin öğrenme sürecindeki seçimleridir.
Curry (2000)	Kişilerin algılama, hafıza, düşünme ve yargılamaındaki bireysel farklılıklardır.

Kaynak: Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tüm öğrenme stili kuramcılarının fikir birliğine vardığı konu, kişilerin yeni bir bilgi edinim sürecinde tercih ettiği yöntemlerin, onların öğrenme stilini oluşturduğudur. Bazı bireyler, bilgileri teorik olarak kaynaklar yardımı ile öğrenmeyi seçerken; bazı bireyler ise daha etkileşimli ve uygulamalı bir öğrenmeyi tercih etmektedirler. Araştırmacılar bireylerin bu farklı öğrenme stilleri tercihlerini dikkate alarak öğretimi bu yönde tasarlamak amacı ile çeşitli öğrenme stilleri sınıflandırmaları ve öğrenme stili modelleri ortaya koymuşlardır.

2.4.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması ve Modelleri

Literatür incelendiğinde öğrenme stili modellerinin kişilik temelli ve faaliyet temelli olmak üzere kategorize edildiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar öğrenme stillerini bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olarak üç temel boyut altında incelemektedirler. Bazı araştırmacılar ise öğrenme stillerini bireysel farkındalık, öğretim sürecinin yapılandırılması ve öğretim sürecinin tanımlanması olarak üç alt boyuta ayırır. Türkçe'ye de uyarlanmış değerlendirme araçları olan ve literatürde en çok kullanıldığı belirlenen öğrenme stilleri modellerini Dunn ve Dunn (1993) sosyal, duyuşsal, bedensel ve çevresel; Kolb (1984) ise somut deneyimleme, yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma ve aktif deneyimleme olmak üzere dört alt boyutta incelemiştir. Literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanan öğrenme stili modelleri ve öğrenme stili sınıflandırmaları Tablo 3'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrenme Stili Modelleri ve Sınıflandırılması

Araştırmacılar	Öğrenme Stili Modelleri ve Alt Boyutları
Dunn ve Dunn (1974)	Dış etkenlere dayalı öğrenme - Fiziksel özellikler - Duyuşsal özellikler - Sosyal tercihler - Çevresel koşullar
Grasha ve Reichmann (1974)	Sosyal ve duyuşsal bakış açıları yolu ile öğrenme - Katılımcı-kaçınan - Bağımlı-bağımsız - İşbirlikçi-yarışmacı
Jung (1976)	Kişilik tipleri teorisi - Hissedenler - Düşünenler - Algılayıcılar - Sezgiseller
Gregorc (1982)	Algılamaya ve algılanan verileri düzenleme yeteneklerine göre öğrenme - Somut ardışık öğrenme - Soyut ardışık öğrenme - Somut random öğrenme - Soyut random öğrenme
Lawrence (1982)	Kişilik tiplerine göre öğrenme - Hisseden tipler - Düşünen tipler - Duygulu tipler - Sezgili tipler
Curry (1983)	Soğan modeli - Kişilik - Bilgi işleme - Sosyal etkileşim ve öğretimsel tercih
Kolb (1984)	Yaşantısal öğrenme - Somut yaşantı (hissederek öğrenme) - Yansıtıcı gözlem (izleyerek öğrenme) - Soyut kavramsallaştırma (düşünerek öğrenme) - Aktif yaşantı (yaparak öğrenme)
McCarthy (1987)	Niçin, ne, nasıl, ise sorularının cevaplarına yönelik öğrenme - İmgesel öğrenen - Analitik öğrenen - Sağduyulu öğrenen - Dinamik öğrenen
Felder (1988)	- Duyumsayarak ya da sezerek öğrenenler - Görsel ya da işitsel öğrenenler - Tümevarım ya da tümdengelim ile öğrenenler

	• Etkin ya da yansıtan öğrenenler
Honey ve Mumford (1992)	• Eylemci öğrenme stili • Teorist (düşünen) öğrenme stili • Yararcı öğrenme stili • Yansıtıcı öğrenme stili
Simon ve Byram (1998)	Öğrenci tipine göre öğrenme • Hisseden öğrenci • Düşünen öğrenci • Algılayıcı öğrenci • Sezgisel öğrenci

Kaynak: Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. İstanbul: Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stratejilerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

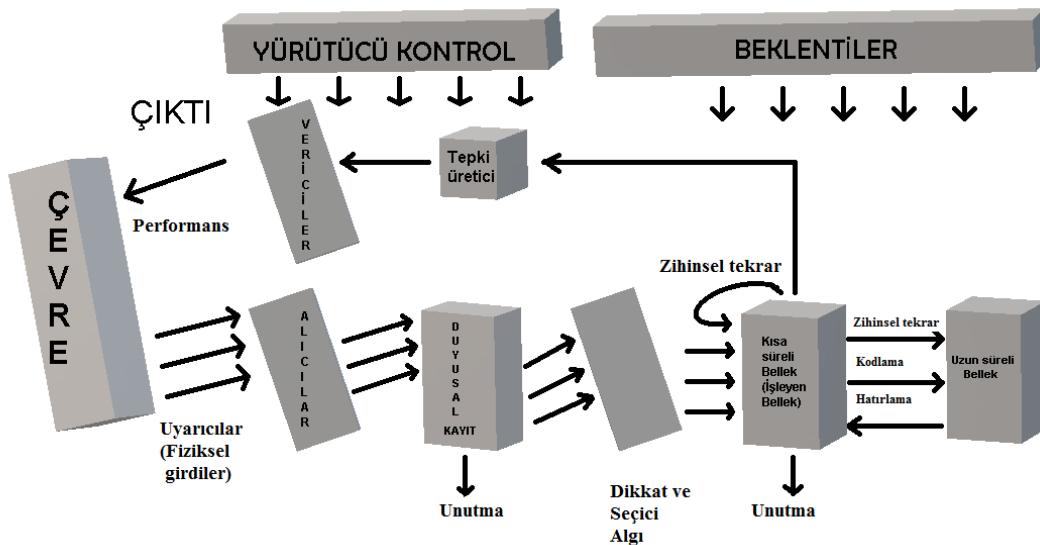
2.5. Bilgiyi İşleme Modeli

Bireylerin ne şekilde öğrendiği ve öğrendikleri bilgileri yararlı kılma çabalarının neler olması gerektiğine ait araştırmaların geçmişi çok eskiye dayanmaktadır. Öğrenme ile ilgili fazlaca teori ve yöntemler geliştirilmiş ve belirli dönemlerde bu teori ve modellerin yüksek destek bulduğu zamanlar olmuştur. Günümüzde kendisinden daha önceki teori ve yöntemlerin eksikliklerini tamamlayarak öğrenmeyi daha detaylı ve bilimsel olarak açıklamaya çalışan öğrenme yaklaşımı modelleri ortaya çıkmıştır (Öztürk, Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları, 1995). Örneğin gözlenebilir davranışlar üzerine yoğunlaşan davranışçı öğrenme yaklaşımları, uyarıcıya gösterilecek tepkinin pekiştirme yolu ile şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamıştır. Ancak bazı durumlarda davranışçı öğrenme yaklaşımlarının yetersiz kaldığı ve bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir. İkinci Dünya Savaşı sırasında meydana gelen bir olay bunun en güzel örneğidir. Savaş sırasında aynı seviyede eğitim görmüş iki radar uzmanından biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem almış, diğerinin ise uçağı fark etmesi gecikmiş ve dolayısı ile geç önlem almıştır. Bu olayı davranışçı kuramlarla açıklamak yetersiz kalmıştır. Çünkü her iki radar uzmanı da aynı eğitimi almış, eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmış, aynı tepkileri vermiş ve öğrenmelerini aynı şekilde pekiştirmişlerdir. Fakat savaş sırasındaki tepkileri farklı olmuştur. Bunun gibi durumların davranışçı öğrenme yaklaşımları ile açıklanamaması, araştırmacıları insan öğrenmesini yeniden araştırmaya ve tanımlamaya yöneltmiş; bu sayede de bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Öğrenmeyi bilişsel açıdan araştıran yaklaşımlardan birisi de bilgiyi işleme modelidir (Senemoğlu, 2015).

Bilgiyi işleme modeli daha çok zihinsel süreçlere odaklanır. Bireyler evreni çözümlemeye, daha önceden bildiğimiz bir insanın ismini anımsamakta ve zor sorunların çözümüne kadar birçok durumda zihinsel süreçlerinden yararlanmaktadır. Bilgiyi işleme modeline göre öğrenme, kişinin zihinsel yapılarındaki değişim olarak adlandırılır. Bu değişim kişinin davranışlarındaki değişmeye veya yeni davranışlar edinmesine neden olmaktadır (Eggen & Kauchak, 2001). Bilgiyi işleme modeli, gözlemlenebilen davranışların yanında öğrenenin zihin süreçlerine bir başka deyişle zihninin içinde olup bitenlere odaklanır. Bilgiyi işleme modelinin cevap aradığı dört soru şu şekildedir (Senemoğlu, 2015).

1. Bireylerin dış çevreden yeni bilgi edinme süreci nasıldır?
2. Edinilen yeni bilgi zihne hangi yollar ile işlenmektedir?
3. Zihne işlenen bilgi bireyin belleğine uzun süreli olarak hangi yollar ile depolanmaktadır?
4. Bireyin belleğine depolanan bilgi hangi yollar ile geri çağırılıp hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenme, girdilerin işlem görüp çıktıya dönüşmesi yöntemi ile çalışan bilgisayarlara benzetilmektedir (Gagne & Driscoll, Essentials of learning for instruction, 1988). Fakat insan beyninin bilgiyi işleme gücü bilgisayarlara göre daha karmaşık ve üstün niteliktedir. Bu süreç direkt olarak gözlemlenemediğinden bir model yardımı ile açıklamak konuyu daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Şekil 1’de gösterilen bilgiyi işleme modeli iki temel unsura sahiptir. Bunlardan ilki üç çeşit bellekten (duyusal, kısa süreli, uzun süreli) oluşan *bilgi depoları* olurken diğeri ise bilginin iletilmesini sağlayan *bilişsel süreçler*dir (Senemoğlu, 2015).



Şekil 1. Bilgiyi işleme modeli. Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Cilt 24). Ankara: Yargı, s. 272

Şekil 1’de gösterilen öğrenmeyi sağlayan süreçler aşağıda maddeler halinde anlatılmıştır (Gagne, Briggs, & Wager, 1992; Senemoğlu, 2015):

- Dış çevredeki uyarıcıların duyu organları yoluyla zihne işlenmesi
- Zihne işlenen yeni bilginin duysal kayıt yoluyla kaydedilmesi
- Kaydedilen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe aktarılması
- Kısa süreli belleğe aktarılan bilginin belirli bir süre kısa bellekte kalması için zihinsel tekrar yapılması
- Bilginin uzun süreli bellekte kalabilmesi için kısa süreli bellekte anlamlı bir kodlamanın yapılması
- Anlamlı kodlaması yapılan bilginin uzun süreli bellekte biriktirilmesi
- Bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırılması
- Bilginin kısa süreli bellekten tepki üreticiye aktarılması
- Tepki üreticinin bilgiyi kaslara aktarması
- Öğrenenin dış çevresinde performansını sergilemesi
- Yürütücü kontrol vasıtası ile bütün bu süreçlerin kontrol ve düzenlenmesinin yapılması

Yukarıda bahsedilen ve öğrenenin dış çevresinde gelişen bu olayların öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi büyüktür. Dış çevredeki uyarıcıların özellikle bilginin tercihinde ve bu bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırılmasında önemli bir rolü vardır. Dış çevredeki uyarıcılar bu zihinsel süreçlere değer katabileceği gibi, uyarıcıların azlığı veya karmaşıklığı bu zihinsel süreçleri yoksunlaştırabilir. Bilgiyi işleme modeli, öğrenmenin meydana gelmesi sırasında bu zihinsel süreçleri açıklarken, süreçleri bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü biliş olmak üzere üç alt boyuta incelemiştir.

2.5.1. Bilgi Depoları

Bilgi depoları, yeni edinilen bir bilginin zihne işlendiği ve bu bilginin bellekte tutulduğu depolardır. Dış çevreden gelen uyarıcılar, bilgi haline dönüştükten sonra daha sonra geri çağırılmak üzere bu belleklerde depolanırlar. Çalışmanın daha önceki bölümlerinde de bahsedildiği gibi üç tür bellek vardır. Bunlar; duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleklerdir.

2.5.1.1. Duyusal Kayıt

Bireyler duyu organları vasıtası ile günlük yaşamları boyunca sürekli dış çevresinden gelen uyarıcılar ile etkileşim içerisinde olurlar. Örneğin parfüm kokusu, dışarıda oynayan çocukların gürültüsü, bir araba farının parlaklığı, bir limonun ekşi tadı, oturulan koltuğun yumuşaklığı gibi görme, duyma, dokunma, tatma ve koklama yoluyla ve uyarıcılar vasıtası kişilere ile birçok bilgi verilir. Duyu organlarına gelen uyarıcıların ilk olarak tespit edilmelerinden duyusal kayıt sorumludur. Duyusal kayıttaki bilgi burada, bazı araştırmacılara göre yarım saniyeden az bazı araştırmacılara göre ise dört saniyeye kadar kalabilmektedir (Senemoğlu, 2015). Duyusal kayıttaki bilgi, burada her ne kadar kısa süre kalsa da kritik bir öneme sahiptir. Örneğin duyusal kayıt olmasaydı karşımızda konuşan bir kişinin ilk cümlelerini unuturduk ve dolayısı ile konuşmasından hiçbir mana çıkaramazdık.

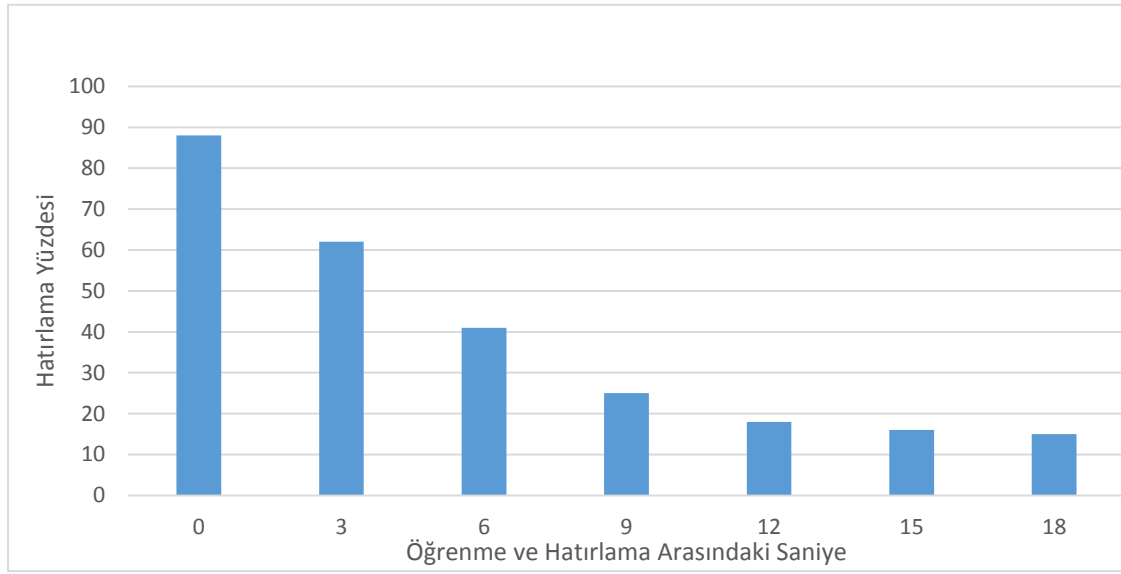
Duyusal kayıttan kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle buraya gelen bilgi hemen zihne işlenmez ise, kısa bir sürede kaybolabilir. Duyusal kayıta gelen birçok uyarıcıdan sadece bireyin dikkatini çeken veya onun için önemli olan çok az bilgi kısa süreli belleğe aktarılır. Diğer bilgiler duyusal kayıttan yok olur (Weinstein, Goetz, & Alexander, 1988). Bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasında bireylerin algıları seçici rol oynar. Bireyin algı alanına giren ve bireyin dikkatini çeken uyarıcılar kısa süreli belleğe aktarılır. Kısaca duyusal kayıta alınan bilgiler, bir nevi kişinin dış çevresinden aldığı uyarıcının bir benzeridir. Sonuç olarak duyu organları nasıl görüyor, duyuyor, dokunuyor, tadıyor ve kokluyor ise bilgi o şekilde duyusal kayıta depolanır (Nacaroğlu, 2019).

2.5.1.2. Kısa Süreli Bellek

Duyusal kayıta bireyin dış çevresinden gelen uyarıcılardan bireyin ilgisini çeken ve onun için önemli olan bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin birbiri ile ilişki içinde olan iki ana işlevi vardır. Kısa süreli belleğin bir işlevi sınırlı sayıda bilgiyi kısa bir süre için depolamaktır. İkinci önemli işlevi ise bilginin zihinsel açıdan işlenmesini yapmaktır. Bu sebepten bu bellek hem kısa süreli bellek hem de işleyen bellek olarak isimlendirilir (Senemoğlu, 2015).

Duyusal belleğin aksine, kısa süreli bellek hacim olarak az miktarda bilgiyi alma durumuna sahiptir. Bu fonksiyonundan dolayı bu bellek, kısa süreli bellek adını almaktadır. Yetişkin bir insanın kısa süreli belleği 7+2 (9) ile 7-2 (5) birimlik bilgiyi depolama kapasitesine sahiptir (Miller, 1956). Ancak Broadbent (1975), daha sonra bu bilgiyi depolama birim

sayısının için aksini iddia ederek, 3 birim olduğunu söylemiştir (Entwistle, 1993; Senemoğlu, 2015). Kısa süreli bellek sınırlı sayıda bilgi almasının yanında bu bilgileri burada çok kısa bir süre tutabilmektedir. Yetişkinlerde bu sürenin 20 saniye civarında olduğu söylenmektedir (Peterson & Peterson, 1959). Peterson ve Peterson (1959) yaptıkları çalışmalarında öğrenilen bilginin üçüncü saniyenin sonunda %62'sinin, altıncı saniye sonunda %41'inin, dokuzuncu saniye sonunda %25'inin, on ikinci saniye sonunda %18'inin, on beşinci saniye sonunda %16'sının ve on sekizinci saniye sonunda sadece %15'inin bireyler tarafından hatırlandığı sonucunu bulmuşlardır (Senemoğlu N. , 2015). Çalışmanın sonuçları şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Zihinsel tekrar yapılmadığında hatırlama yüzdeleri. Senemoğlu, N. (2015, s. 275). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Cilt 24). Ankara: Yargı

Kısa süreli belleğin bilgileri daha uzun süre tutabilmesi için zihinsel tekrar yapılmalıdır. Bu tekrarlar bilgiyi sesli veya zihinde tekrarlamak olabileceği gibi, bilginin eski bilgiler ile bağdaştırılması şeklinde de yapılabilir. Birey hatırlamak istediği bilgi ile önceki bilgileri arasında bir etkileşim kurarak yeni bilgiye bir anlam edindirir ve böylece yeni bilgiyi kısa süreli bellekte daha uzun süre tutabilir (Özer B. , 2001).

Kısa süreli belleğe ulaşan bilgi burada bir anlam kazandırılarak direkt olarak tepki üreticilere aktarılabilir gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir. Uzun süreli bellekten önceki bilgilerin geri çağırılması, yeni bilgiler ile mukayese edilmesi ve bilginin yeniden düzenlenip kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmesi işlemleri kısa süreli bellek tarafından yapılmaktadır. Zihinsel işlemlerin büyük bir bölümünün kısa süreli bellekte

yapılması nedeni ile kısa süreli belleğe aynı zamanda uyanık bellek de denilmektedir (Kolodner, 1984; Senemoğlu, 2015).

Sonuç olarak kısa süreli belleğe gelen bilgiler aşağıdaki olaylardan biri ile sonuçlanmaktadır (Senemoğlu, 2015):

- Tekrar etme yoluyla kısa bir süre hafızada tutularak davranışa dönüşebilir
- Kısa bir süre içinde unutulabilir (En fazla 20 saniye)
- Tekrar etme veya eski bilgiler ile ilişki kurarak bilgiye anlam kazandırma yoluyla kodlama yapılabilir ve bilgi uzun süreli belleğe gönderilebilir

2.5.1.3. Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten gelen bilgilerin daha önceki bilgiler ile birleştirildiği ve iyi öğrendiğimiz bilgiyi kalıcı olarak depoladığımız bellek olarak kabul edilir (Çeliköz, Erişen, & Şahin, 2016). Bir bilginin öğrenilmiş olması için, uzun süreli bellekte saklanmış olması gerekmektedir. Çünkü uzun süreli belleğe aktarılmayan bilgiler, bir tepki üretmiş olsa da kısa sürede kaybolabilirler (Yeşilyaprak, 2003). Uzun süreli bellek bilginin geri çağırılınca kadar kalabileceği daha kalıcı bir depodur. Uzun süreli belleğin bilgi saklama hacmi ve süresi sınırsızdır. Bu bellek ihtiyaç olduğunda kullanılmaya hazır olarak bekletilen organize edilmiş bilgilerin saklandığı bir kütüphaneye benzer (Senemoğlu, 2015). Tulving (1972) ve Yantis ve Meyer (1988) gibi bazı araştırmacılar kütüphane ile özdeşleştirdikleri uzun süreli belleğin *anısalsal* ve *anlamsalsal* bellek olmak üzere iki bölmesi olduğunu savunurken, Woolfolk (1993) gibi bazı araştırmacılar ise bu iki bölmeye ek olarak bir üçüncü bölme olan *işlemsel* belleği de eklemişlerdir (Senemoğlu N. , 2015).

Anısalsal bellek, hayatımızda yaşadığımız tüm olayların depolandığı bölmedir. Bu bellekteki bilgiler nerede ve ne zaman sorularının cevaplarına göre organize edilmiş görseller halinde depolanır. Daha önce katıldığımız bir klasik müzik konserini hatırlamaya çalıştığımızda, konserin nerede ve ne zaman olduğu görsel imgeler halinde zihnimizde canlanır. Bu bellekteki monoton olayların hatırlanması, yeni meydana gelen olayların öncekileri bozabilecek olması nedeni ile daha güçtür. Zaman bakımından şimdiki zamana daha yakın olaylar önceki olaylardan daha kolay hatırlanır. Ancak birey için önemli ve sıra dışı olan olaylar belirli bir gayret gerektirmeksizin daha kolay bir şekilde hatırlanabilir (Senemoğlu, 2015).

Anlamsal bellek, ilkelerin, olguların, genellemelerin ve kuralların depolandığı bellektir. Anlamsal bellek bilgiyi görsel ve sözel olarak birbirine bağlayarak kodladığı ve depoladığı için bilginin hatırlanması daha kolay olmaktadır (Paivo, 1971). Bu kodlama bir ağ yardımı ile olmaktadır ve bu ağlar, önerme ağları ve şemalar şeklinde anlamsal belleği oluşturmaktadır. Anlamsal belleğe gelen bilgiler bu yapılar içerisinde depolanmaktadır (Senemoğlu, 2015). Kişiler bilgileri geri çağırırken önerme ağları bilginin ilişkili olduğu diğer bilgileri uyararak etkileşime geçirir ve kişi bilgileri bir bütün olarak hatırlar. Önerme ağlarının açıklayamadığı karmaşık durumlarda ise şemalar oluşturulur. Bu şemalar kişilerin karar verme ve problem çözme gibi olaylarda danıştığı zihinsel birimlerdir (Kurtuldu, 2007). Anlamsal bellek eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bir bağlantı oluşturarak yeni bilgilerin anlam kazanmasında önemli bir rol oynar.

İşlemsel bellek, bilgiyi hatırlamada nasıl sorusunun cevabının arandığı bilgilerin depolandığı bellektir. Oluşumunun uzun bir süre aldığı bu bellekte bir kez yaşanan bir olay güçlü bir kalıcılığa ve hatırlanma özelliğine sahiptir. İşlemsel bellek yüzme, bisiklete binme ve kemanda yay tekniğinin öğrenilmesi gibi çok uzun zaman alan, fakat öğrenildikten sonra hatırlanması çok kolay olan bilgilerin depolandığı bellektir (Senemoğlu, 2015).

2.5.2. Bilişsel Süreçler

Bilgiyi işleme modelini oluşturan iki unsurdan biri duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekten oluşan bilgi depoları iken, bir diğeri ise bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan diğerine iletilmesine yardımcı olan bilişsel faaliyetleri kapsayan bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçlerde kullanılan aşamalar dikkat, algılama, tekrarlama, gruplama, kodlama ve geri getirme süreçlerinden oluşur (Senemoğlu, 2015).

2.5.2.1. Dikkat

Bilişsel sürecin başlangıcı duyuşsal kayıt, devamı ise dikkattir denebilir. Öğrenmenin en önemli ve temel olgusunun dikkat olduğu söylenebilir. Duyuşsal bellekte bilgi duyu organlarının algıladığı şekilde kısa bir süre için kayıt edilir. Bu süre kişinin bilginin farkına varması, bilgiyi anlaması ve yorumlaması için yeterli değildir. Bu bilginin anlamlı bir hale gelmesi için kısa süreli belleğe iletilmesi gerekir. İşte bu işlevi sağlayan en temel olgu dikkattir (Öztürk & Kısaç, 2004).

Dikkat çok sınırlı bir kaynak olduğu için aynı anda duyuşal kayıta gelen farklı uyarıcılara aynı dikkati göstermek mümkün olmayabilir. Örneğın henüz keman tutuş tekniğini tam olarak kavrayamadığından yerine getiremeyen bir öğrenci, keman çalarken aynı anda notaya da bakamayabilir. Öğrenci keman tutma tekniğini tam olarak öğrendiğinde ise eline, koluna ya da kemana bakmadan sadece notaya bakarak çalabilir. Bu nedenle farklı uyarıcıların sadece bir tanesine odaklanılırsa diğerleri göz ardı edilebilir. Dikkat bilginin öğrenilmesinde son derece gerekli ancak yeterli bir kaynak değildir. Bilginin bir bilgi deposundan diğerine aktarımının sağlanması için diğer bilişsel süreçlerin de yardımı gerekir.

2.5.2.2. Algılama

Algılama, duyuşal bilgiye bir anlam kazandırılması ve bu bilginin yorumlanması sürecidir (Senemoğlu, 2015). Bireyler duyuşal kayıttan gelen uyarıcıları sezdikleri andan sonra bu uyarıcıların ne olduğunu anlamaya çalışırlar. Bu aşama algılama olarak adlandırılmaktadır (Eggen & Kauchak, 2001). Bireylerin algı düzeyleri farklı olduğundan kısa süreli belleğe gelen bilgi, duyuşal kayıta gelen uyarıcılardan sadece bireyin algılayabildiği bilgilerden oluşur. Bu nedenle algılamanın öğrenmedeki yerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Algılama bireyin daha önceki bilgileri, geçmiş deneyimleri, motivasyon seviyesi ve daha birçok içsel unsurdan etkilenir. Bu nedenle kısa süreli bellekteki bilgi tarafsız gerçekten çok algılanan gerçektir (Senemoğlu, 2015).

2.5.2.3. Tekrar

Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi bilginin kısa süreli bellekte muhafaza edilme süresi en fazla 20 saniyedir. Fakat bu süre bilgiyi zihinsel ya da sesli olarak devamlı tekrar etme yoluyla uzatılabilir. Tekrar edilmeyen bilgiler kısa süreli bellekten silinir. Zihinsel olarak işlenip kodlanan ve uzun süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler ilk kullanımdan sonra kısa bir süre içinde kısa süreli bellekten atılabilir (Senemoğlu, 2015). Bilgiyi kısa süreli bellekte muhafaza etmenin yegane yolu tekrardır. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgiler uzun süreli belleğe aktarılır. Bilgileri belirli süre aralıklarında tekrar etmek, bilgileri kısa süreli belleğe çağırarak ve uzun süreli bellekte muhafaza edilme ihtimalini arttırmaktadır (Slavin, 2013).

2.5.2.4. Kodlama

Bilgiyi işleme modelinde en önemli süreçlerden biri kabul edilen süreç kodlama süreci olarak adlandırılabilir. Kodlama yapılmaz ise dış çevreden gelen bilginin büyük bir bölümü geçici olarak kayıt edilir. Kodlama uzun süreli bellekte daha önce var olan bilgi ile kısa süreli belleğe gelen yeni bilginin bir etkileşime girerek uzun süreli belleğe aktarılmasıdır.

Kodlama sürecindeki başarının etkinliği uzun süreli bellekte var olan bilgilerin diğer bilgiler ile etkileşimde bulunarak anlamlandırılması sayesinde artmaktadır (Kurtuldu, 2007). Sonuç olarak anlamlı kodlama bilginin uzun süreli bellekten geri çağırılarak çok farklı olaylarda etkin bir biçimde kullanılmasını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Kodlama sürecini daha etkin kılmak için etkinlik, örgütlenme, eklemleme ve bellek destekleyici ipuçları gibi çeşitli öğeler kullanılabilir (Senemoğlu, 2015).

2.5.2.5. Geri Getirme

Kısa süreli bellekte işlenen bilgiler uzun süreli belleğe gönderilir ve bilgiler burada ihtiyaç halinde geri çağırılmayı beklerler. Bu bilgilere ihtiyaç duyulduğu anda bireyler zihinlerinde bu bilgileri arar, ulaşır ve kısa süreli belleğe geri getirerek aktif hale dönüştürüp kullanırlar. Geri getirme bilginin uzun süreli bellekten bulunarak ortaya çıkarılması sürecidir. Bir başka deyişle hafızada kayıt edilmiş bilgiye erişip o bilgiyi hatırlamaktır (Selçuk, 2008).

Bilgiyi geri getirmekteki önemli unsurlardan biri de kodlamadır. İyi bir kodlama işleminden geçirilmiş bilginin hatırlanması daha kolaydır. İyi bir kodlama işleminin yanı sıra uygun çevre, uygun etkili yöntem, bireyin kişisel becerisi ve tutumları da bilginin geri getirilmesini kolaylaştırır (Kurtuldu, 2007). Bu unsurlar bilgide bozulma, karışma ve değişme gibi geri getirmeyi engelleyecek durumların ortaya çıkmasını da engelleyerek bilginin daha kalıcı ve geri getirilmesi kolay bir şekilde depolanmasına yardımcı olur.

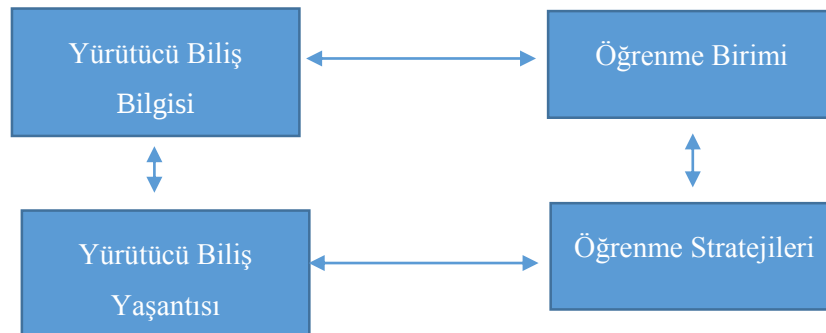
2.5.3. Yürütücü Biliş

Biliş, herhangi bir olayın bilincinde olma ve o olayı anlama iken, yürütücü biliş herhangi bir bilgiyi öğrenmenin ve anlamının yanında bu bilgiyi ne şekilde öğrendiğinin de bilincinde olma, bir başka deyişle nasıl öğrendiğini bilmedir. Yürütücü biliş kişinin kendine ait biliş sisteminin yapısı ve nasıl çalıştığı hakkındaki bilgisidir. Bir başka deyişle yürütücü biliş kişinin kendi biliş yapısının ve öğrenme niteliklerinin bilincinde olmasıdır (Gage & Berliner, 1988). Yürütücü bilişin bir başka tanımını Meichenbaum vd (1985) insanların kendi biliş

mekanizmalarının ve bu mekanizmanın nasıl işlediğinin bilincinde olmalarıdır şeklinde yapmıştır (Senemoğlu, 2015).

Bireylerin kendilerini tanımaları ve kendilerine ilişkin bilgileri yürütücü bilişin en önemli unsurudur. Yürütücü biliş bireylerin öğrenmesinde etkin bir rol oynar ve dolaylı olarak farklı şekillerde bireylere bilginin öğretilmesini sağlar. Bu nedenle bireylerin kendi dair bilgilerini iletmesinin son derece önemli olduğu söylenmektedir (Çalışkan, 2010). Bireyler birbirinden farklı yürütücü biliş, bilgi ve yeteneğine sahip oldukları için, öğrenme seviyeleri ve hızları da değişiklikler gösterebilir. Yürütücü biliş yetenekleri çoğunlukla yavaş gelişen becerilerdir. Kişiler ileri yaşlarında bu becerileri tam olarak kazanabilmektedirler. Hayatı akışına bırakarak doğal bir gelişim ile yürütücü biliş becerilerinin kazanılmasını beklemek yerine, yürütücü biliş bilgisi öğretim ile daha çabuk bir şekilde kazanılabilir (Senemoğlu, 2015).

Flavell (1979), kişinin kendi bilişsel faaliyetlerini organize etmesine, yürütücü biliş bilgisi, yürütücü biliş yaşantısı, öğrenme amaçları ve öğrenme stratejileri unsurlarının kendi aralarındaki etkileşiminin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu etkileşim Şekil 3'te şematize edilmiştir. Kişi, belirli bir öğrenme birimine ilişkin hedeflerine varmak için, yürütücü biliş deneyimlerinden elde ettiği yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini uygulaması gerektiğine karar verir ve uygular. Bu uygulamadan sonra, eğer hedeflere ulaşılmış ise yürütücü biliş bilgisi tasdik edilir. Eğer hedeflere ulaşılmamış ise, edinilen bu yeni yürütücü biliş yaşantısına göre, kişinin yürütücü biliş bilgisinde bir farklılaşma olur. Bu durumda kişi hedefine ulaşamadığı için başka bir öğrenme stratejisi denemeye karar verir. Bu olay ne kadar çok yaşanırsa, yürütücü biliş yeteneği de o denli artar.



Şekil 3. Kişilerin öğrenme faaliyetlerini organize etmesi ile ilgili unsurlar. Senemoğlu, N. (2015, s. 338). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Cilt 24). Ankara: Yargı.

Yürütücü biliş yeteneği arttığı zaman ise, kişinin hangi öğrenme stratejisini uygulayarak hedefe ulaşabileceğine tam olarak karar verme ihtimali de artar. Sonuç olarak kişi kendi

öğrenmesini kendi organize edebilen etkili bir öğrenici durumuna gelebilir (Senemoğlu, 2015).

2.6. Öğrenme Stratejileri

Bilişsel öğrenme yaklaşımları, öğrenen bireyin, öğrenme mesuliyetini almasını ve öğrenme faaliyetinde aktif bir biçimde rol alması gerektiğini savunur. Bu sebeple bu konudaki araştırmalar, günümüzde öğrenme stratejileri etrafında yoğunlaşmıştır (Subaşı, 2000). Literatürde öğrenme stratejileri genellikle bilişsel stratejileri arasında sayılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin ne kadar önemli ve yararlı olduğu konusunda literatürdeki çalışmalarda bir görüş birliği olsa da öğrenme stratejilerinin tanımı konusunda bu görüş birliğinden bahsetmek oldukça güçtür (Çalışkan, 2010). Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili birçok farklı tanıma rastlanmaktadır.

Öğrenme stratejileri kişilerin bilgileri öğrenmesini, öğrendiği bilgileri hafızadan geri çağırmasını ve bu bilgileri yorumlamasını kapsayan kişisel becerilerdir (Gagne, 1974). Weinstein ve Mayer (1986) ise öğrenme stratejilerini, öğrenme sürecinde bilgiyi alma, kodlama ve ihtiyaç duyulduğunda depolanan yerden geri çağırıp kullanma olaylarını etkilemesi beklenen tutum ya da düşünceler şeklinde tanımlamıştır. Lenz (1992)'in öğrenme stratejileri tanımı, bireylerin bir vazife ile ilgili faaliyetlerini göstermede ve değerlendirmede bireylere ışık tutan bilişsel ve davranışsal unsurlar şeklindedir. Nannete ve Branda (1995)'e göre öğrenme stratejilerinin tanımı, anlama ve bilgilerin geri çağırılmasını arttırmak için öğrenenleri devamlı bir şekilde hazırlıklı bulunmalarını sağlayan e tüm seviyelerde öğrenenlerin başarılarını etkileyen bilişsel süreçlerdir şeklindedir. Arends (1997) öğrenme stratejilerini, bilgiyi belleğe aktarma ve geri çağırma gibi bilişsel yöntemler ile birlikte öğrenenin öğrenmesi üzerinde etkisi olan ve öğrenenin kullandığı tutum ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır. Sünbül (1998) ise öğrenme stratejilerini, öğrencilerin okulda karşılaştıkları problemlerini çözmelerine yardımcı olan, bilişsel ve bilişötesi süreçlerin unsurlarını bir araya toplayan faaliyetlerin tümü olarak tanımlamıştır. Riding ve Rayner (1998) öğrenme stratejilerini, dış çevreden gelen uyarıcılara kişilerin verdiği tepkinin çeşidi şeklinde açıklamışlardır. Subaşı (2000)'na göre öğrenme stratejileri, öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde yapabilecekleri ve yapılanların kodlama süresini etkilemesi beklenen tutum ve düşüncelerdir. Tay (2004)'ın öğrenme stratejileri tanımı öğrenenlerin öğrenme süresinde ya da öğrenme süresi öncesi hazırlıklarında kendisine verilen bilgileri, zihinsel

süreçlerden geçirerek, bu bilgilere anlam yüklemesi ve kendi ile özdeşleştirmesi için ihtiyacı olan çabalaradır şeklindedir.

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlar incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin süreç, hareket, düşünce ve plan biçiminde incelendiği belirlenmiştir. Bu tanımlar doğrultusunda genel bir tanım yapılırsa, öğrenme stratejilerini kişilerin davranışlarını uygulama ve organize etme sürecinde yararlandığı bilişsel yöntemler olarak tanımlayabiliriz (Türkyılmaz, 2016). Literatür incelendiğinde, öğrenme stratejileri ile ilgili birçok farklı sınıflandırma yapıldığı görülmüştür. Tablo 4'te öğrenme stratejilerinin literatürde yer alan sınıflandırmaları gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Araştırmacı(lar)	Stratejilerin (Str) Sınıflandırılması				
Brown(2000)	Bilişsel Str	Sosya Duyuşsal Str		Biliş Ötesi Str	
Stern(1992)	Bilişsel Str	Deneyimsel Str	Kişilerarası Str	Duyuşsal Str	Planlama Str
Wenden (1991)	Bilişsel Stratejiler (seçme, ezberleme, depolama, geri çağırma)			Öz Yönetim Stratejileri (Planlama, izleme, değerlendirme)	
Oxford (1990)	Doğrudan Stratejiler (Bellek, bilişsel, telafi edici)			Dolaylı Stratejiler (Sosyal, duyuşsal, bilişötesi)	
Weinstein ve Mayer(1986)	Yineleme Str	Anlamlandırma Str	Örgütlenme Str	Anlamayı İzleme Str	Duyuşsal Str
Rubin (1981)	Doğrudan Öğrenme Stratejileri (Açıklama/doğrulama, tahmin etme/mantık yürütme, alıştırma, bellek, izleme)			Dolaylı Öğrenme Stratejileri (Üretim aşamaları, alıştırma olanakları yaratma)	

Kaynak: Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları: Eskişehir ili örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Literatürde, üzerinde daha çok durulan öğrenme stratejisi sınıflandırmalarını, bilişsel ve bilişötesi stratejiler olmak üzere ikiye ayırmak mümkün gözükmemektedir. Bilişsel stratejiler yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme olmak üzere üç; biliş bilgisi stratejileri ise anlamayı izleme ve duyuşsal olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilebilir (Duman, 2015; Özer, 2008). Çalışmanın bu bölümünde, öğrenme stratejilerinin bu beş başlık altında tanımlarına yer verilmiştir. Çalışmada Weinstein ve Mayer (1986)'ın bu beş başlık altında toplanan öğrenme stratejisi sınıflaması temel alınmıştır.

2.6.1. Yineleme Stratejileri

Kısa süreli belleğin bilgi saklama hacmi ve bilginin burada kalma zamanı oldukça azdır. Yineleme stratejileri bilgiyi burada daha uzun süre muhafaza etmek için kullanılmaktadır. Yineleme stratejileri bilginin kısa süreli bellekte tutulma zamanını artırır ve bilginin birey tarafından daha uzun bir süre hatırlanmasına olanak verir (Harris, 1990). Yineleme stratejilerinin çoğunlukla temel öğrenmeler yapılırken kullanıldığı bilinmektedir. Weinstein ve Mayer (1986) temel yineleme ve karmaşık yineleme olmak üzere iki çeşit yinelemeden söz etmektedirler. Temel yinelemede öğrenme aracı basit bir şekilde olduğu gibi yinelenir. Karmaşık yinelemede ise kişi öğrenme aracına az bir ölçüde de olsa kendisi de bir anlam yükler (Çalışkan, 2010).

Yineleme stratejileri, zihinsel tekrar ve gruplama olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Zihinsel tekrar, bilginin olduğu gibi hatırlanmasını sağlar. Bu strateji ayrıca ezberleme için de kullanılabilir. Gruplama daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte muhafaza etmeyi kolaylaştırıcı bir stratejidir (Senemoğlu, 2015). Yineleme stratejilerinin temel kullanım yaklaşımları şu şekildedir (Selçuk, 2008):

- Bir öğrenme materyalinin bol tekrar yapılarak sesli ya da sessiz olarak sadece zihinden okunması
- Öğrenme materyalinin okunduktan sonra kendi kendine veya başkasına anlatılması
- Öğrenme materyalindeki bilgilerin bir yere not alınması
- Öğrenme materyalini okurken belirli aralıklar ile durup, o yere kadar okunan kısmın tekrar edilmesi
- Öğrenme materyalinde bulunan bir olgunun farklı şekillerde tekrar söylenmesi
- Önemli görülen yerlerin altının renkli kalemler ile çizilmesi

2.6.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri öğrenilen yeni bilgi ile daha önceden öğrenilen eski bilgiler arasında bir bağ kurarak onları anlamlı hale getirir ve bu sayede bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına yardımcı olur. Anlamlandırma stratejilerinin özünde öğrenenin yeni bilgiyi olduğu gibi alması ve zihnine aktarmasının ötesinde önceden öğrenmiş olduğu ve zihninde var olan bilgiler ile bütünleştirerek bir anlam katması ve böylelikle de zihnine daha kalıcı

olarak yerleştirmesi durumu vardır (Sünbül, 1998). Weinstein ve Mayer (1986)'e göre de yeni bilgi uzun süreli bellekte yer alan daha önceki bilgiler ile etkileşime girerek anlamlandırılır. Anlamlandırma stratejilerinin daha etkin olarak uygulanabilmesi, eski bilgilerin hatırlanmasına bağlıdır. Bu sebeple yeni bir bilgi öğrenilirken, bu bilgi ile ilgili eski bilgilerin hatırlanması öğrenenlerin anlamlandırma stratejilerini tam olarak kullanabilmeleri bakımından çok önemli olduğu görölmektedir (Çalışkan, 2010).

Weinstein ve Mayer (1986) temel anlamlandırma ve karmaşık anlamlandırma olmak üzere iki çeşit anlamlandırma stratejisinden söz etmektedirler. Temel anlamlandırma stratejisine örnek olarak zihinsel görseller oluşturma ve bilgiyi cümlede kullanma durumları verilebilir. Karmaşık anlamlandırma stratejilerine örnek olarak ise bir bilginin anlamını değiştirmeden kendi bakış açısı ile tekrar anlatma, özetleme, benzetme ve sorular oluşturarak bunları cevaplama faaliyetleri verilebilir. Anlamlandırma stratejilerinin temel kullanım yaklaşımları şu şekildedir (Öztürk, 1995):

- Öğrenme materyalini anımsatacak görseller oluşturma
- Öğrenme materyalinin temelde ne anlatmak istediğini belirlemeye çalışma
- Özet çıkarma
- Öğrenme materyalini kendi bakış açısı ile yorumlayarak not alma
- Öğrenme materyalinden sorular çıkarma ve bunlara cevaplar oluşturma
- Öğrenme materyalini öğrenirken önceki bilgiler ile arasında bağ kurma

2.6.3. Örgütleme Stratejileri

Örgütleme stratejileri bilgilerin organize edilerek belli gruplara bölünmesi vasıtası ile bireyler için anlamlı hale getirilmesi şeklinde oluşan süreçleri kapsar. Örgütleme stratejilerinde de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi bilgilerin bireyler açısından anlam kazandırılarak öğrenilmesi önemli görülür. Bu sebeple bu stratejiler çoğunlukla anlamlandırma stratejileri ile beraber uygulanır (Özer, 1998).

Örgütleme stratejileri, bilgileri kısa süreli belleğe aktarmak için seçmek ve kısa süreli bellekte var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmak gibi iki bilişsel ögeyi içermektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Bu stratejiler bilgileri kümeleme, bir araya getirme ve küçük alt gruplara ayırmayı içerebilir. Örgütleme stratejisini uygulayan birey öğrenme

materyalini yeniden organize ederek kendisi için daha anlamlı bir hale getirir. Bu bilgiler organize edilirken not çıkarma ve özetleme gibi yöntemler kullanılabilir (Subaşı, 2000). Örgütlenme stratejisinde kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise kavram haritaları oluşturmaktır. Kavram haritaları, kavramlar, bunların alt boyutları ve bunlar arasındaki bağlantıları organize eden ve sunan bir yöntemdir (Novak & Canas, 2007).

Örgütlenme stratejileri karmaşık öğrenme materyallerinde daha sık kullanılmaktadır. Bu stratejileri, öğrenilmek istenen bilgilerin kendi aralarında içsel ilişkiler ile bağdaştırılmasını ve yeniden organize edilmesini sağlar. Örgütlenme stratejisinin etkin bir şekilde kullanımı için genellikle öğrencilerin bu husus ile ilgili özel olarak yetiştirilmelerini gerekli kılabilir (Güven, 2004). Örgütlenme stratejilerinin temel kullanım yaklaşımları şu şekilde olabilir:

- Aynı özellikler taşıyan bilgileri kümeleme
- Sözel bilgileri çizelge ve şema gibi başka şekillere dönüştürme
- Bilginin ana fikrini belirleme
- Bir bilgi bütününe gruplara bölme
- Kavram haritaları oluşturma

2.6.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Yürütücü biliş, bilişötesi, kavramayı izleme stratejileri ve üstbilişsel stratejiler olarak da bilinen anlamayı izleme stratejileri, öğrenenlerin kendi öğrenme niteliklerinin bilincinde olmalarını ve kendi öğrenme aşamalarını izleme ve kontrol altına almalarını içerir. Anlamayı izleme stratejileri için iki ana unsurdan bahsedilebilir. İlki öğrenenin hangi öğrenme stratejisini hangi öğrenme materyali üzerinde kullanabileceği hakkındaki bilgisini gösteren biliş bilgisidir. Diğeri ise öğrenenin kendi öğrenme sürecini gösteren bilişi izlemedir (Nacaroglu, 2019).

Anlamayı izleme stratejileri kişilerin kendi anlamasındaki sorunları ortaya çıkarmasıdır. Bu stratejide öğrenenler kendi öğrenme hedeflerini belirler, bu hedeflerin ne kadarının karşılandığını ölçer ve ihtiyaç halinde bu hedefleri yerine getirmek için uygulanan stratejileri değiştirir (Weinstein & Mayer, 1986). Anlamayı izleme stratejilerinin özündeki biliş bilgisi ögesi, öğrenenlerin kendi bilişsel süreçlerine ait edindikleri bilgiyi ve bu süreçleri denetim altında tutma becerisini kapsar. Bu stratejiyi uygulamak için kullanılan yürütücü biliş, kişinin kendi bilişsel aşamaları ile alakalı bilgisini bir başka deyişle ne şekilde öğrendiğini

bilmesidir denebilir (Sönmez, 2017). Dolayısı ile anlama ve kavrama seviyeleri düşük öğrenenlerin bu stratejilerin uygulanmasında başarısız oldukları söylenebilir (Demirel, 1993). Anlamayı izleme stratejilerinin temel kullanım yaklaşımları şu şekilde olabilir (Ertem Ş. , 2014):

- Öğrenmede karşılaşılan problemlere çözüm bulma ve öğreticiye soru sorma
- Öğreticiden öğrenilen bilgi ile ilgili uygulama yapmasını isteme
- Öğrenirken yapılan hataları düzeltmeye çalışma
- Ne kadar öğrendiğini denetleme

2.6.5. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenmede, motivasyona ve birey psikolojisine dayalı sorunları yok etmeye yardımcı olan stratejilere duyuşsal stratejiler denmektedir (Senemoğlu, 2015). Öğrenenler, yeni bir bilgiyi öğrenirken kendilerine uygun bilişsel stratejileri uygulasalar bile bazen öğrenme hedeflerine ulaşmada zorluk yaşayabilirler. Bu zorluklar psikolojik faktörlerden kaynaklanabilir. Duyuşsal stratejiler öğrenmede karşılaşılan bu tarz zorlukları ortadan kaldırmak için kullanılan stratejilerdir (Subaşı, 2000).

Duyuşsal stratejiler, öğrenenin kaygısını minimuma indirmek için kendi kendisini olumlamak, daha sessiz bir ortamda çalışmak, bir çalışma planı oluşturmak ve kendisine belirli amaçlar koymak gibi içsel motivasyon süreçlerinden oluşur denebilir (Weinstein, 1987). Bu stratejileri kullanmanın temel amacı dikkat dağınıklarını azaltarak içsel motivasyonu arttırmayı sağlamaktır (Sönmez, 2017). Duyuşsal stratejilerin temel kullanım yaklaşımları şu şekilde olabilir:

- İlgiyi kaybetmeme
- Öğrenmeye yoğunlaşma
- Kaygı ile başa çıkma
- Motivasyon sağlama
- Etkin bir zaman yönetimi sağlama

2.7. Müzik Eğitiminde Öğrenme Yaklaşımları, Stilleri ve Stratejilerinin Kullanımı

Çalışmanın bu bölümünde, daha önce kuramsal olarak bahsedilen öğrenme yaklaşımları, stilleri ve stratejilerinin, müzik eğitiminde nasıl uygulanabileceği anlatılacaktır.

2.7.1. Öğrenme Yaklaşımlarının Müzik Eğitiminde Uygulanması

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde, öğrenme yaklaşımları, davranışçı yaklaşımlar, bilişsel yaklaşımlar, duyuşsal yaklaşımlar, beyin temelli yaklaşımlar ve yapılandırmacı yaklaşımlar olmak üzere beş boyutta incelenmiştir.

Davranışçı öğrenme yaklaşımında bireyin davranışının öğrenmeyi doğrudan temsil ettiği savunulmaktadır. Müzik eğitiminde çalgı icrası, bireyin öğrenme davranışının bir göstergesi olmakla beraber, öğrenmenin de bir çıktısı olarak kabul edilir. Fakat müzik eğitiminde müziksel performans, müziksel davranış ile aynı anlama gelmemektedir. Çünkü müziksel davranış, müziksel performansı da içerisine alan çok daha geniş bir olgudur. Müziksel davranış faaliyetlerini, müzik dinleme, konserlere katılma, müzik hakkında yorum yapma ve düşünceye dayalı kazanımlar oluştururken; bu davranış faaliyetleri, çalgı icra etme, şarkı söyleme, solfej yapma ve eser besteleme gibi müzik üretme hedefli müziksel performans kazanımlarını da içerisine alan daha geniş bir kavramdır. Bu ilkesel ayrışmaya rağmen davranışçı yaklaşımın müzik eğitime etkilerinin müziksel performans ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu nedenle müzik eğitiminde, müzik üretme amaçlı kazanımlar, müzik tüketme amaçlı kazanımlara göre daha fazla ilgi görmekte ve müziksel öğrenmenin çıktısı ve hedefleri olarak görülmektedir (Bircan, 2018; Özmenteş, 2013).

Literatürde davranışçı öğrenme yaklaşımının müzik eğitiminde kullanılmasını araştıran en temel çalışmalardan biri Greer (1980)'in yaptığı “Müziksel Öğrenme İçin Bir Tasarım” isimli araştırmadır. Greer (1980) bu araştırmasında müziksel öğrenmenin çözümlenmesinde kullanılabilecek geniş kapsamlı bir davranışsal model oluşturmuş ve bu modelin adını Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi olarak açıklamıştır. Bu model öğrenenin çalgı icra performansını analiz eder ve öğrenme çıktılarını davranışsal olarak ölçerek, aşamalı sınıflamalar yapar. Bu modelde, davranışçı yaklaşım iki ana varsayımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, çalgı icrasının müzik eğitiminde öğrenme ve gelişim seviyesini direkt olarak temsil ettiği, ikincisi ise, çalgı icrasına etki eden değişkenleri saptanmasının zor olduğudur. Performansa etki eden bu değişkenlerin saptanmasının zor olmasından dolayı, direkt olarak çalgı icra performansına odaklanılmıştır. Bu kavramsal ikilemden dolayı, müzikte performans

ögesi, müziksel öğrenmenin nihai çıktısı ve tek göstergesi durumu olarak ortaya çıkmıştır (Greer, 1980; Özmenteş, 2013).

Bilişsel öğrenme yaklaşımında, müziksel öğrenme alanında yapılan ilk çalışmalardan biri Pflederer (1967)'in Müzikal Zekanın Gelişimine Uygulanan Koruma Kanunları isimli çalışmadır. Piaget'in bilişsel yapılandırıcı yaklaşımından uyarlanan bu çalışma, Piaget'in zaman, hız, kategorize etme ve mantıksal düşünce şekilleri üzerindeki yaklaşımlarını baz alarak, müziksel anlamının gelişmelerine yönelik olan araştırmalara dayanak olmuştur. Bu yaklaşım, müzikteki tınlar arasındaki süreyi, müziğin hızını ve tınların birleşmesi ile meydana gelen melodinin bir bütünü olarak kavranmasını sağlayan basamaklı sınıflama ve sıralama yeteneklerinden oluşur. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre müzikal öğrenmenin aşağıdaki ögeler ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Özmenteş, 2013):

- Benzerlik: İçerik benzerliğinden dolayı tekrara yönelik farkındalık (Çalgı değişse bile öğrenilen eserin çalınabilmesi)
- Gruplama: Eserdeki notaları gruplama (Tartımlarda oluşan değişmelere rağmen ölçü sisteminin korunabilmesi)
- Çoğaltma ve Eksiltme: Nota sürelerinin değişmesine yönelik farkındalık (Tartımlarda meydana gelen değişmelere rağmen ezginin çalınabilmesi)
- Ton değişimi: Transpozisyona yönelik farkındalık (Aynı melodinin başka bir tondan çalınabilmesi)
- Çevirme: Aynı akorun farklı şekillerde duyumuna yönelik farkındalık (Bir akorun çevrilmesine rağmen armonik işlevinin korunabilmesi)

Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre bu ilkeler, müziksel öğrenmenin yapı taşları olarak benimsenmiş ve müziksel korunumun sadece bu beş ilkenin varlığında olabileceği savunulmuştur. Bu yaklaşımda müzikal öğrenme potansiyeli kişiden kişiye değişmektedir. Bu potansiyelin bireylerde ne seviyede olduğu ve hangi düzeye kadar ve hangi hızla gelişebileceği kişiden kişiye göre değişkenlik gösterebilir.

Duyuşsal öğrenme yaklaşımının temelinde kişinin öğrenme kaygısını minimuma indirerek, içsel motivasyonunun artmasını sağlamaya çalışmak vardır. Bu bağlamda müzik eğitiminde duyuşsal öğrenme yaklaşımlarına paralel olarak şu faaliyetler yapılabilir (Afacan, 2018):

- Uzun süre çalgı çalışmaktan mutluluk duyma

- Çalgı çalışmaları esnasında sınav kaygısı taşımama
- Çalgı çalışmaları sırasında zorlanılan bir pasaj olduğunda umutsuzluğa kapılmama
- Çalışılan eserin zorluğu karşısında, eseri başarıyla çalana kadar vazgeçmeme

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre, beynin ikiye bölünmesi ile yapılan çalışmalar bilgilerin hızla öğrenilmesine ve öğrenme hızının gelişmesine olanak sağlamaktadır. Müzik öğrenme sürecinde de beynin iki yarı lobu arasında bağ kurarak öğrenmenin gerçekleştiği çeşitli araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Gündoğan, 2005; Senemoğlu, 2007). Müzik eğitimi aynı anda birçok kişinin çalgı çalıp şarkı söylemelerine olanak tanıyan yapısı ile bireylerin beyin ve öğrenme merkezlerini direkt olarak etkileyen bir araçtır. Bu nedenle müzik eğitiminde bireylere müzik ile ilgili çok çeşitli deneyimlerin yaşatılması gerekmektedir. Müzik eğitimi alan bireyin beyninin ne şekilde çalıştığına dair araştırmalar da müzik eğitiminin insan beynini farklı çalışma yöntemleri ile zenginleştirdiğini göstermiştir (Türkmen, 2019).

Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına göre kişilerin yeni bilgiler kazanabilmeleri için, öğrenilecek olan yeni bilgileri yaşantı yoluyla deneyimlemesi gerekmektedir. Yapılandırımcı yaklaşımı benimseyen Orff ve Kodaly gibi kuramcıların öğretileri günümüzde müzik eğitimi veren kurumlarda sıkça kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli unsurları yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenci merkezli öğretim ve yaratıcılıktır. Müzik eğitiminde en temel aracın insan bedeni ve sesi olduğunu öne süren bu yaklaşım günümüz müzik eğitimi koşullarına da tamamen uygun görünmektedir. Bu yaklaşıma göre müzik öğretimi tamamen sosyal ortamda ve öğrenenin birebir katılımı ile olmalıdır. Bu yaklaşım sonucunda öğrenen müzikal gelişimini sosyal ortamda ve kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştirir. Süregelen müzik eğitiminde değerlendirme bireyin performans çıktıları olurken, yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında öğrencinin gelişim seviyesi, mülakatlar, sunumlar, projeler, ödevler ve davranış ölçekleri gibi çeşitli unsurlar ile belirlenir ve değerlendirilir (Özmenteş, 2013).

2.7.2. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stilleri

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi bireylerin öğrenme stillerinin öğrenme becerilerinin üzerinde etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Beheshti (2009), müzik öğrencilerinin öğrenme stillerine göre yapılandırılan müzik dersleri sayesinde, öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştiğini açıklamıştır. Zikmund (1988)

müzik eğitiminde bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Babacan (2010) öğrenme stillerinin müzikal öğrenmeye ilişkin olumlu sonuçlarını gösteren bir çalışma yapmıştır.

Literatürde müzik eğitiminde öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç alt boyutta incelendiği görülmüştür (Garcia, 2002; Akbulut, 2006). Tablo 5’te müzik eğitiminde öğrenenlerin özellikleri, öğrenme stillerinin bu üç alt boyutu kapsamında gösterilmiştir.

Tablo 5

Müzik Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Özellikleri

Bilişsel Öğrenme Stili	Duyuşsal Öğrenme Stili	Fizyolojik Öğrenme Stili
Notayı iyi okur ve çalar	Notasız çalmayı yeğler	Nota çalışmasını sevmez, parçayı sürekli tekrar ederek çalışır
Notasız çalmayı sevmez	Doğaçlama yeteneğine güvenir	Daha önce çalışıp öğrendiği parçaları çalmayı sever
Entonasyona duyarsız olabilir, ezgi tekrarında zorlanabilir	Çalgıdan ürettiği tona ve eserin nüansına dikkat eder	Çalma esnasında hissettiği duygular çalış tarzına yansıyabilir
Ezberlemede zorluk çekebilir	Ezberlemede zorluk çekmez	Çokça tekrar yaparak kolayca ezberleyebilir
Notaya fazla odaklanmak parmakların geçişi ve duruşu sırasında bozulmalar yaratabilir, bu da öğrenmeyi zorlaştırabilir	Eserde önerilen parmak numaralarını sesin duyuş kalitesine göre değiştirebilir	Eserdeki parmak numaralarını ezberine aldıysa değiştirmesi çok zordur
Eserin her bölümünü tekrarlamayı ve bir bütün olarak çalmayı seçebilir	Eseri bazı kısımlarını yanlış çalsa bile baştan sona çalarak eserin genel yapısını kavramayı sever	Eseri sürekli olarak baştan sona çalmayı sever
Notaya fazla odaklandığı için duruş bozukluğu yaşayabilir	Teknik çalışmaya önem verir	Fiziksel farkındalığı yüksektir, teknik çalışmayı sever
En iyi, yazılı materyalleri okuyarak öğrenir	En iyi, yaparak ve yineleyerek öğrenir	En iyi, yaparak ve yineleyerek öğrenir, deneyimleyip hissedebildiği eserlerde başarılıdır

Kaynak: Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s. 52

2.7.3. Müzik Eğitiminde Öğrenme Stratejileri

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde ayrıntılı olarak tanımlanan öğrenme stratejileri, çalışmanın bu bölümünde, Weinstein ve Mayer (1986)'ın sınıflaması baz alınarak, öğrenme stratejilerinin müzik ve keman eğitiminde kullanılma durumları açıklanacaktır.

2.7.3.1. Yineleme Stratejilerinin Çalgı Eğitiminde Kullanımı

Müzik eğitiminde, çalışılan eser ya da etüdün doğru bir biçimde çalınmasına yönelik yapılan yineleme çalışmaları, beklenen öğrenme çıktısı ve becerisinin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Tekrar ederek çalışmak öğrenilen bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre muhafaza edilmesine olanak sağlamaktadır. Fakat kısa süreli bellekteki bilgi uzun süreli belleğe aktarılmadığı sürece hatırlanması zordur. Bu sorunu çözmek için temposu hızlı çalınması gereken bir eser olsa dahi, bu eseri yavaşça ve bölümlere ayırarak tekrar etmek gerekir. Bu şekilde çalışma, eserin ezberlenmesine ve kolay hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Newman (1984)'e göre eseri ağır tempoda ve gereklerini yerine getirerek çalışmak, kasların hareketi kolay bir şekilde ezberlemesine ve parçanın daha kolay öğrenilmesine yardımcı olur. Eser bu biçimde çalışılıp eksiksiz olarak öğrenildikten sonra normal temposunda çalınmalıdır (Nacaroglu, 2019).

Çalınacak olan eserin bütünü veya bir bölümünü zihinsel çalma, görme ve işitme gibi zihinsel tekrar yöntemleri ile çalgıya dokunmadan pozisyon ve parmak hareketlerinin zihinde canlandırarak tekrar edilmesi zihinsel çalma yöntemi ile gerçekleşmektedir. Bu yöntem ile öğrenen, çalgıya dokunmasa bile, çalışacağı eserin ritmini eli ile ya da başka bir araç ile bir yere vurarak tekrar edebilir veya eserin melodisini seslendirebilir. Bu şekildeki çalışma, öğrenenin çalıştığı eseri hatırlamasını kolaylaştırır ve değişik yerlerde ve farklı zamanlarda çalabilmesine olanak sağlar.

Gruplama yöntemi eserin belirli bir metoda göre yeniden düzenlenmesi olarak adlandırılabilir. Bu yöntemde eserdeki zor bir bölüm öğrenen tarafından anlamlandırılarak kümeler halinde gruplanır. Bu şekildeki bir çalışma yöntemi ile bilinçsiz bir çalışmanın önüne geçilir ve bilgi gruplanarak düzenlendiği için akılda kalması kolaylaşır. Fakat çok sık yinelenen rutin çalışma yöntemi, öğrenenin hataları görme becerisini ve esere olan hassasiyetini kaybettirebilir. Çimen (2008), eserdeki bir bölümü sürekli aynı şekilde yinelemek yerine, değişik ritimler, nüanslar ve tempolarla çalmak daha etkin bir öğrenme

sağlamaktadır demiştir. Bu nedenle, yineleme stratejisi ile çalışma yapan bir öğrenen eserin analizini iyi yapması gerektiği düşünülmektedir (Nacaroğlu, 2019).

Bu bağlamda keman eğitiminde kullanılabilecek belirli yineleme stratejileri şu şekilde olabilir (Afacan, 2018):

- Çalışılacak olan eser ya da etüdü zihinde tekrar etme
- Çalışılan eser ya da etüdü olduğundan daha yavaş bir tempoda tekrar etme
- Çalışılan eser ya da etüdü farklı yay teknikleri ile çalma
- Çalışılan eser ya da etütte zorlanılan bölümleri tekrar etme
- Çalışılan eser ya da etüdün parmak numaralarını ezberleme
- Çalışılan eser ya da etüdü farklı tartım kalıpları ile çalma
- Çalışılan eser ya da etüdün tümünü temiz çalana kadar tekrar etme
- Çalışmaya başlamadan önce, çalışılacak eser ya da etütle aynı tonda dizi çalışma
- Çalışılan eser ya da etüdü istenilen tempoda çalabilinceye kadar tekrar etme

2.7.3.2. Anlamlandırma Stratejilerinin Çalgı Eğitiminde Kullanımı

Müzik eğitiminde çalınacak eser ya da etütlerin unutulmamasını ve kolay hatırlanmasını sağlamak için daha önce öğrenilen bilgiler ile arasında bir bağ kurarak anlamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Müzik eğitiminde kullanılabilecek olan anlamlandırma stratejileri, benzetim yaratma, özet çıkarma, not alma, çıkarım yapma, soyut öğeleri somut duruma getirme ve görseller ve semboller oluşturma biçiminde sıralanabilir (Akın, 2007; Nacaroğlu, 2019).

Müzik eğitiminde benzerlikler kurma yöntemi, yeni öğrenilecek olan eserin armonik ve ritmik özellikleri ile daha önce öğrenilmiş ve nispeten daha kolay öğrenilen bir eser ile arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ilişkilendirilmesidir. Kurulan bu ilişki sayesinde yeni öğrenilecek olan ve nispeten daha zor olan eser daha kolay öğrenilebilir.

Müzik eğitiminde özetleme yöntemi yeni öğrenilecek olan eserin, öğeleri, biçimleri ve dönemleri gibi yapısal niteliklerinin özetlendikten sonra çalışılmaya başlanması sürecini içerir. Bu yöntemde öğrenen çalışırken, çalışılacak olan eserin tonunu, ölçüsünü, tartımını,

nüansını, hızını ve yay hareketlerini saptar daha sonra ise eserdeki teknikleri kendince açıklayıp eserin bir özetini oluşturur (Akın, 2007).

Müzik eğitiminde not olma yöntemi, dizeğin veya notaların yer aldığı yazılı metnin üzerine öğrenenin aldığı notlar ve işaretler yardımı ile bilginin tekrar organize edildiği bir süreçtir (Yokuş & Yokuş, 2010). Çalışılan eser ya da etütte öğrenene zor gelen veya dikkat etmesi gereken önemli yerlerin notaların yer aldığı yazılı metnin üzerine hatırlatma amacı ile not alınması öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Müzik eğitiminde çıkarım yapma yöntemi öğrenenin eserde ya da etütte en çok hangi tekniğin kullanıldığını saptaması, pozisyon değiştirme tekniklerini belirlemesi ve eserde ya da etütte edindirilmek istenen önemli davranışların bulunduğu yerleri saptaması süreçlerinden oluşur (Akın, 2007).

Müzik eğitiminde soyut bilgileri somut duruma getirme, eser ya da etütteki bir tekniğin, tartımın veya melodinin zihinde canlandırılması için değişik simge ve şekillerin kullanılması durumudur. Üçleme olarak gelen notaların yanına üçgen çizilmesi, eserin minör bölümlerine üzgün surat, majör bölümlerine ise neşeli surat çizilmesi bu yöntemle örnek olarak verilebilecek durumlardır (Ömür, 2003).

Bu bağlamda keman eğitiminde kullanılabilecek belirli anlamlandırma stratejileri şu şekilde olabilir (Afacan, 2018):

- Çalışılacak olan eser ya da etütteki tartım kalıpları ile önceden öğrenilen tartım kalıpları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etme
- Çalışılacak olan eser ya da etütteki yay teknikleri ile önceden öğrenilen yay teknikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etme
- Çalışılacak olan eser ya da etütteki yay şekilleri ile önceden öğrenilen yay şekilleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etme
- Çalışılacak olan eser ya da etütteki armonik özellikler ile önceden öğrenilen armonik özellikler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etme

2.7.3.3. Örgütlenme Stratejilerinin Çalgı Eğitiminde Kullanımı

Müzik eğitiminde örgütlenme stratejisinde kullanılan bazı yöntemler, çalışılacak eser ya da etütlerin melodik, armonik ve ritmik kalıplarını benzerlik ve farklılıklarına göre

gruplandırma, çalınacak eser ya da etütlerin ana hatlarının saptanması ve bu eser ya da etütlerdeki sözel bilgilerin kavram haritalarının oluşturulması olarak sayılabilir. Eser ya da etütlerin ana hatlarının belirlenmesi bir başka deyişle, gelişme, dönüş, cevap, karşı ezgi ve ara müzikleri belirleme gibi süreçlerden oluşan eserin, formunun çıkarılmasıdır. Kümeleme ise eser ya da etütteki melodik, armonik, ritmik kalıpların benzerlik ve farklılıklarının saptanarak öğrenme materyalinin anlamlı bir hale getirilmesi ve tekrar organize edilmesi sürecidir. Sözel bilgilerin kavram haritalarının çıkarılması öğrenilecek bilgiler arasındaki ilişkilerin imgesel olarak ifade edilmesidir. Bilgilerin şematize edilmesi, hatırlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır (Nacaroglu, 2019).

Bu bağlamda keman eğitiminde kullanılabilecek belirli örgütleme stratejileri şu şekilde olabilir (Afacan, 2018):

- Eser ya da etütte yer alan tartım kalıpları benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütte yer alan yay tekniklerini benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütte yer alan melodik yapıları benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütte yer alan yay şekillerini benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütte yer alan armonik yapıyı benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütte yer alan tartım kalıpları benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplama
- Eser ya da etütleri ton veya makamlarına göre gruplama
- Eser ya da etütlerin bestelendiği dönem ile çalış özellikleri arasında bağ kurma
- Eser ya da etütlerin müzik terimleri (nüans, hız vb.) ile müzikal karakteri arasında bağ kurma

2.7.3.4. Anlamayı İzleme Stratejilerinin Çalgı Eğitiminde Kullanımı

Müzik eğitiminde kullanılan anlamayı izleme stratejileri, çalışılacak olan eser ya da etüdün bireyin kendisi için zorluk seviyesini tahmin edebilme, müzikal gelişimine katacağı kazanımları kavrayabilme ve esere veya etüde ayıracağı çalışma zamanını planlayabilme gibi taktiklerden oluşmaktadır (Kılınçer & Uygun, 2013). Ertem (2014) çalgı eğitiminde

kullanılabilecek olan anlamayı izleme stratejilerini; eserin veya etüdün zor bölümlerine yönelik öğreticiye soru sorma, öğreticiden öğrenilen eser ya da etütle ilgili uygulamalar yapmasını isteme, eser ya da etüdü çalarken yapılan yanlışları düzeltme ve eser ya da etüdü düzgün çalıp çalmadığını denetleme olarak sıralamıştır. Bir başka anlamayı izleme stratejisi ise öğrenenin kendi çalışını veya söyleyişini kayıt ederek daha sonra dinlemesidir. Bu yöntem öğrenenin çalarken ya da söylerken fark edemediği hataları fark etmesine yardımcı olmaktadır (Nacaroglu, 2019).

Bu bağlamda keman eğitiminde kullanılabilecek belirli anlamayı izleme stratejileri şu şekilde sıralanabilir (Afacan, 2018):

- Eser ya da etütte karşılaşılan problemlerin (temiz ses üretememe, konum geçişleri vb.) sebeplerini saptama
- Eser ya da etüdün örnek çalınışını öğreticiden dinleme ve ona soru sorma
- Eser ya da etüdü çalarken yapılan hataları saptama
- Yeni bir eser ya da etüt çalışılması gerektiğinde uygun zaman planlamasını yapma
- Eser ya da etüdü çalışırken yapılan hataları eş zamanlı olarak düzeltmeye çalışma
- Eser ya da etüdü çalışırken elde edilecek teknik kazanımları düşünme
- Eser ya da etüt çalışırken uygulanan yöntemlerin eksik olması halinde yeni yöntemler arayışına girme

2.7.3.5. Duyuşsal Stratejilerin Çalgı Eğitiminde Kullanımı

Müzik ve çalgı eğitiminde duyuşsal stratejiler, öğrenenin öğrenirken dikkatini toplayarak odaklanmasını, eser ya da etütteki ona zor gelen bölümleri sıkılmadan çalışmasını, performans veya sınav kaygısının üstesinden gelmesini, etkin bir çalışma planlaması yapmasını ve ileriki müzik yaşantısını düşünerek motive olmasını sağlamaktadır.

Müzik ve çalgı eğitiminde dikkat toplama sürecini bazı dış etkenler etkileyebilir. Bunlar kalabalık ve gürültülü bir ortam, çalışmanın başkası tarafından bölünmesi, çalışırken başka düşüncelere dalmak olabilmektedir. Ayrıca çalışılan ortamın ısısı, ışığı ve akustiği de öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Çalışmaya başlamadan önce çalgı akordunun iyi yapılmasını sağlayarak ve çalışma sırasında ortama başka bir kişinin gelmesini önleyerek dış çevreden kaynaklanan dikkat dağıtıcı unsurlar önlenabilmektedir.

Eser veya etütlerde öğrenene zor gelen bölümler, bazen öğrenenin motivasyonunu düşürebilir. Duyuşsal öğrenme stratejilerine göre öğrenenin kendisi ile yaptığı olumsuz konuşmalar (bu eseri çalmam çok zor) öğrenenin motivasyonunun düşmesine ve dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu stratejiye göre öğrenen içsel motivasyonunu arttırarak kendisini sürekli güdülemelidir.

Müzik eğitiminde öğrenenlerin sınavlarda başarısız olması ve konserlerde hata yapması gibi kaygıları bulunabilir. Bu kaygılar ne kadar fazla olursa öğrenenin öğrenme seviyesi de o kadar düşük olacaktır. Öğrenenlerin sınavda çalacağı eser veya etütten emin olarak sınava girmesi ve performans sergileyeceği konserlere iyi bir hazırlık sürecinden sonra çıkması bu kaygıların azalmasını sağlayabilir (Nacaroglu, 2019). Bu bağlamda keman eğitiminde kullanılabilecek belirli duyuşsal stratejiler şu şekilde sıralanabilir (Afacan, 2018):

- Uzun süreli keman çalışmalarından sıkılmama
- Keman çalışmaları esnasında sınav başarı kaygısı taşımama
- Çalışılan eser ya da etütte zorlanılan bir bölüm olduğunda umutsuzluğa kapılmama
- Çalışılan eser ya da etüdü müzikal ve teknik olarak doğru çalana kadar vazgeçmeme
- Keman çalışırken gelecekteki müzik yaşantısı düşünülerek kendini motive etme

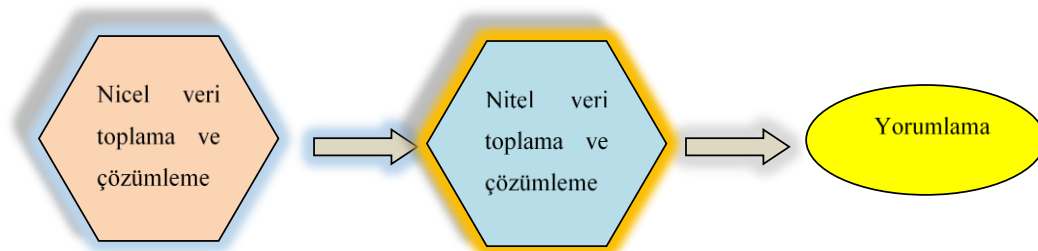
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, deseni, evreni ve örnekleme, çalışmada kullanılan yöntemler, çalışma verilerinin toplanması, bu verilerin analiz edilmesi ve bu analizde kullanılan istatistiki yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model, araştırmacının bir çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanması olarak açıklanmaktadır. Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın ana ögesini, araştırmacının değişik strateji, metot ve kuramları kullanarak çoklu veriler elde etmesi olarak ifade etmektedir. Creswell (2006) bu modelde problemlerin daha iyi analiz edilmesinde, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla daha iyi sonuç vermesi olarak belirtmiştir (Baki & Gökçek, 2012). Çalışmadaki karma yöntem betimsel ve deneysel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Karma yöntem deseni Şekil 4'te gösterildiği gibidir.



Şekil 4. Karma yöntem. Sakarya, G. (2020). *Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:

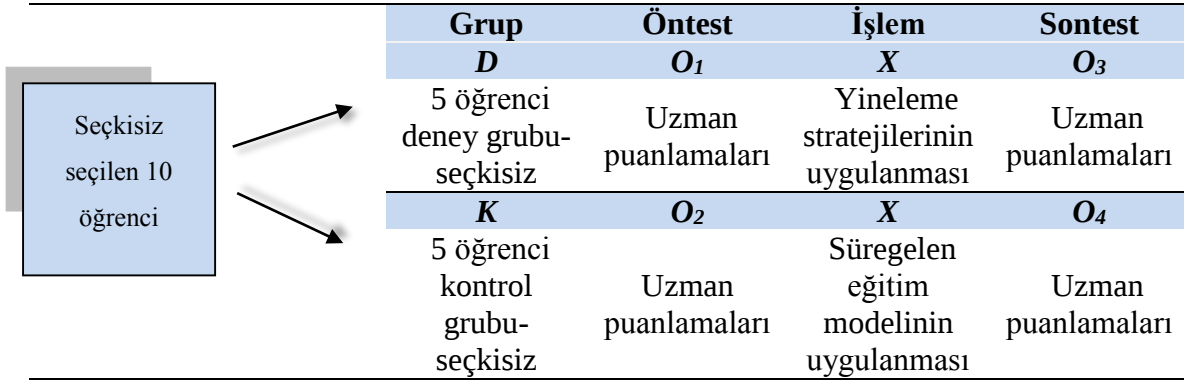
Çalışmanın betimsel kısmında üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören lisans keman öğrencilerinin, öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme

stratejisini keman eğitiminde ne derecede kullandıklarını ortaya koymak ve var olan durumu betimlemek için anket uygulanarak bir tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel kısmında ise keman eğitiminde yineleme stratejisinin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı ile bir uygulama yapılmıştır.

Çalışmanın uygulama kısmına geçilmeden önce ilk olarak, çalışmada seçilen konunun bir temele oturtulması ve desteklenmesi için literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamada öğrenme stratejileri ve keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar saptanmış ve saptanan bu çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemede keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları belirlenmiştir. Müzik eğitimi literatüründe diğer öğrenme stratejilerine göre yineleme stratejisi ile ilgili daha az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Fakat yapılan az sayıda çalışmaya rağmen, Kurtuldu ve Güçlü (2010) ile Kılınçer ve Uygun (2013)' un çalışmalarında çalgı eğitiminde yineleme stratejisinin çok büyük bir önemi olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde çalgı eğitimi ile ilgili az sayıdaki çalışmaların arasında, keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma durumuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışma konusunun keman eğitiminde yineleme stratejilerinin kullanılma durumu ve öğrenme üzerindeki etkisi olarak belirlenmesinin faydalı olacağı, alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Literatür taramasının sonucunda keman eğitiminde yineleme stratejisi ve öğrenme üzerindeki etkisi ile ilgili ayrıntılı bilgiler edinilmiş ve bu bilgilere dayanarak çalışmada takip edilecek yol, çalışmanın kuramsal çerçevesi ve veri toplama yöntemleri belirlenmiştir.

Çalışmanın betimsel kısmında yineleme stratejilerinin keman eğitiminde kullanılması konusuna yönelik yapılan daha önceki çalışmalar incelenmiştir. Öğrenmeye büyük katkısının olduğu saptanan bu yöntemin keman eğitiminde kullanılma düzeyinin belirlenmesi için, literatür taramasından elde edilen bilgiler, daha önce yapılmış çalışmalarda kullanılan ölçekler (Afacan, 2018) ve uzman görüşleri doğrultusunda keman öğrencilerine uygulanmak üzere bir anket oluşturulmuştur.

Çalışmanın deneysel kısmında nicel araştırma yöntemlerinden olan ve gerçek deneysel desen yönteminin alt boyutlarından olan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde deneysel çalışma yapılacak öğrenciler arasında seçkisiz atama yöntemi ile 5'er kişiden oluşan bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu yöntemin imgesel gösterimi Şekil 5'teki gibidir.



Şekil 5. Öntest-sontest grublu seçkisiz desen

Gruplara seçilen öğrencilerin önceki bireysel çalgı dersi (keman) notları incelenerek ve öğretmenlerinin de görüşleri alınarak, deney ve kontrol grupları arasında denklik sağlanmaya çalışılmıştır. Deneysel çalışma sürecinde, öntest / sontestte kullanılmak üzere temel yay tekniklerinden “detache” ve “legato” yay tekniklerini içeren birbiriyle eşdeğer özellikler taşıyan üç tonal etüt seçilmiştir. Bu parçaları doğru ve etkili çalmaya yönelik olarak deney grubuna önceden belirlenen alıştırmalar, etütler ve diğer çalışmalarla belli bir eğitim verilmiştir. Derslerde kullanılmak üzere “etüt” seçilmesinin sebebi, çalgı eğitiminin temelinde önemli bir yere sahip olması ve öğrencilerin seviyelerine göre teknik ve müzikal olarak kendilerini temel anlamda iyi ifade edebilecek olmalarıdır. Etütler; yay teknikleri, konumlar, konum geçişleri, çift sesler, akorlar, triller gibi tüm teknikleri bu yolla öğrenilebilmekte, keman ve yayın doğru bir biçimde tutulması ve kullanılması bu süreçte şekillenerek tekniğin oluşmasında belirleyici olmaktadır. Çalışmada kullanılan etütler öğrencilerin keman çalma seviyeleri ve çalışmanın betimsel kısmından elde edilen veriler ve uzman görüşlerine göre seçilmiştir. Yapılan çalışmalar görüntülü kayda alınmış ve üç uzman tarafından puanlanmıştır. Çalışmanın genel deseni Şekil 6’da gösterildiği gibidir.

3.2. Araştırmanın Deneysel Süreci

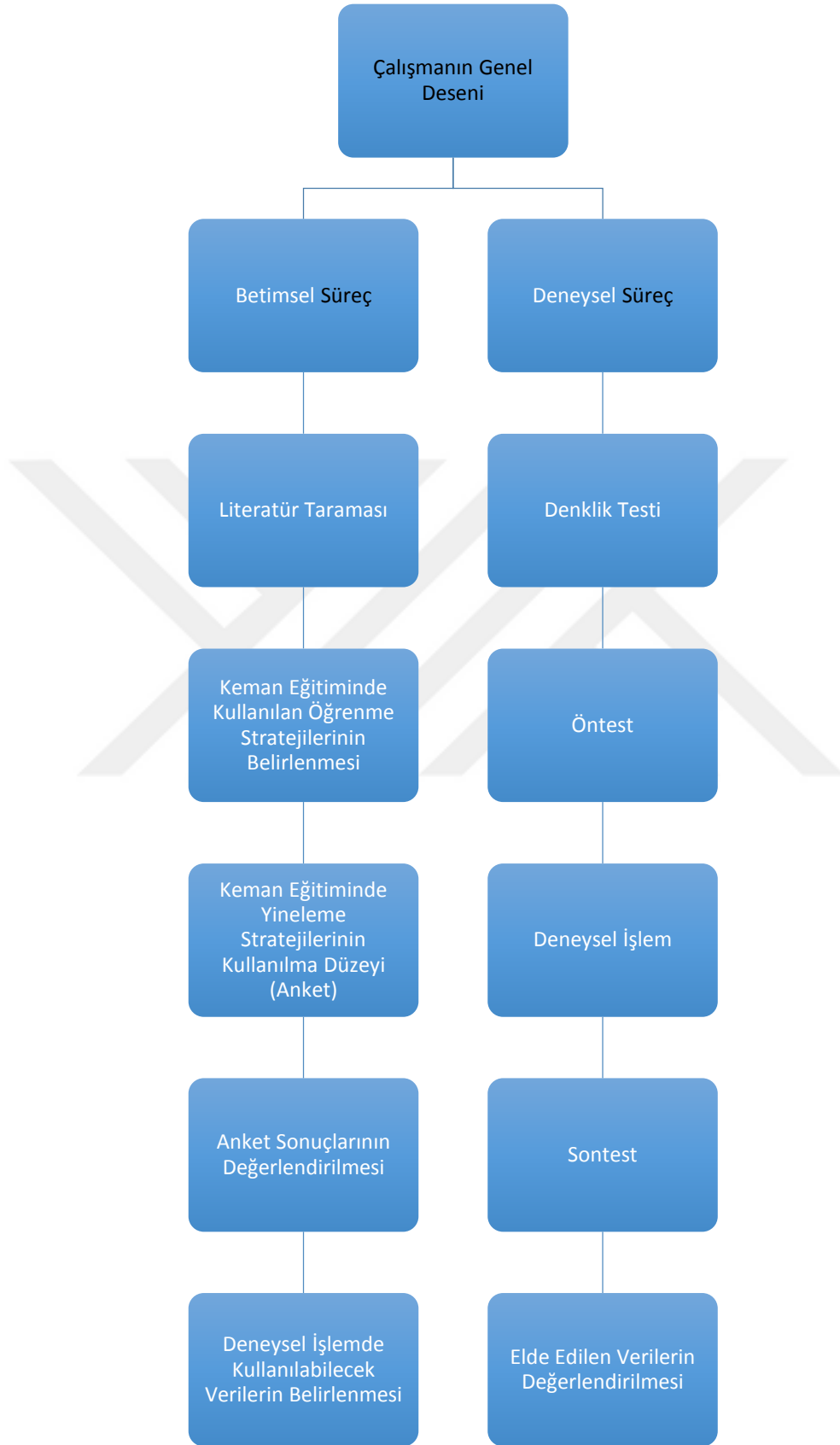
Araştırmanın deneysel sürecinin ilk basamağında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören, beşi lisans 4, üçü lisans 2 ve ikisi lisans 1 toplam 10 lisans keman öğrencisi rastgele atama yoluyla seçilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalgı notları ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak denklikleri sağlanmaya çalışılmış; deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. 5’i deney 5’i kontrol grubunda olan bu öğrenciler için toplam 3 hafta boyunca uygulamalarında kullanacakları 6 etüt seçilmiştir. Etütlerin üç tanesi yineleme stratejisinin öğretimi ve denklik çalışmasında; diğer üçü ise öntest ve sontest puanlamasında kullanılmıştır. Öntestte kullanılan ilk etüt aynı zamanda

denklik testi bağlamında kullanılmıştır. Her bir hafta için, birisi yineleme stratejisi öğretiminde ve süregelen çalışma yönteminde, diğeri ise öntest ve sontestte kullanılmak üzere 2 etüt seçilmiştir. Öğrencilerle birebir olarak yapılan dersin süresi, zaman kısıtlamasından dolayı, 15 dakika ve haftada 5 gün ile sınırlandırılmıştır. Bu dersler esnasında deney grubu ile yineleme stratejisi öğretimi ve çalışması yapılmış, kontrol grubu ile ise süregelen yöntemlere bağlı çalışma yapılmıştır.

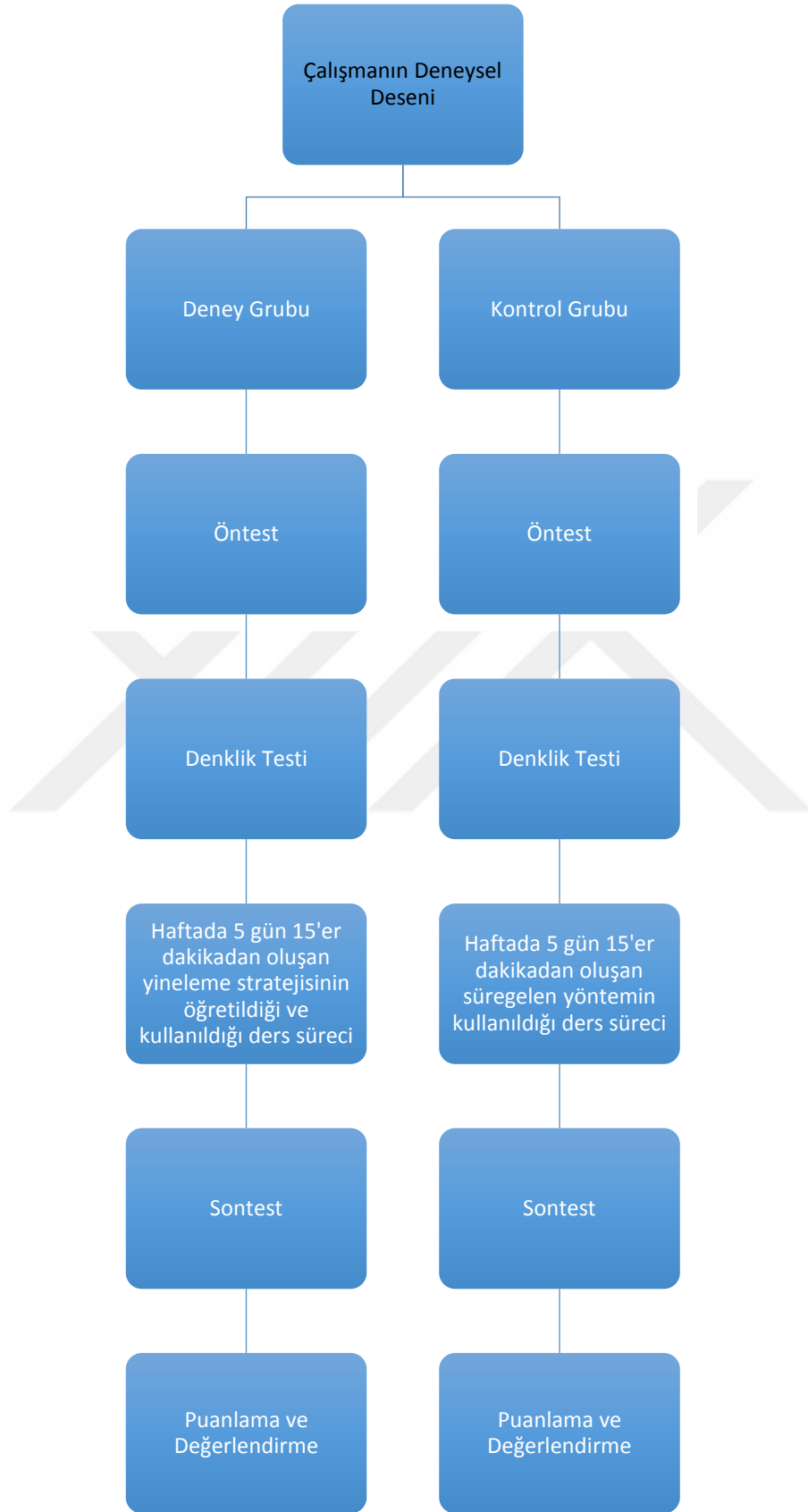
3 haftalık çalışma sürecinin her haftasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine önteste girmeden yarım saat önce öntestte ve sontestte kullanılacak etütler verilmiş ve öğrencilerin bu etütlere 30 dakika çalışıp gelmeleri istenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri bu etütleri, kendileri için ayrılan saat aralıklarında çalmış, bu uygulamalar görüntülü kayda alınmış ve çalınan etütler üzerinde tekrar çalışma yapılmaması için etütler öğrencilerden toplanmıştır. Görüntülü kayda alınan bu çalışmalar 3 uzman tarafından öntest ve gruplar arası denklik için puanlanmıştır. Öntest bittikten sonra yine aynı gün deney grubu için yineleme stratejisinin öğretiminde; kontrol grubu için ise süregelen çalışmada kullanılacak olan diğeri etüt ile dersler yapılmaya başlanmıştır. Derslerde çalıştırılacak bu etüt ise öğrencilere dağıtılmış ve geri toplanmamıştır. Deney grubundaki her öğrenci ile ayrı ayrı planlanan zamanlarda gerçekleştirilen derslerde; yineleme stratejisinin müzik eğitimindeki ve bireysel çalgı eğitimindeki öneminden bahsedilmiş, etütleri nasıl çalışacakları konusunda birtakım taktikler verilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak etütler önce baştan sona çaldırılmış daha sonra yay tekniklerinin, karmaşık tartım kalıplarının, nüansların vb. olduğu yerler renkli kalemle yuvarlak içine alınmıştır. Renkli kalemle yuvarlak içine alınan yerleri, öğrencilerin sürekli yineleyerek çalmaları istenmiştir. (Yineleme sayısı ve süresi her öğrenciye göre farklılık göstermiştir) Bu yineleme esnasında seslerin temiz basılması, yay baskısının yeterli noktada olması istenmiş, bu çalışma şartları oluşturulmaya çalışılmıştır. Kontrol grubu ile ise aynı etütler süregelen çalışma yöntemleri ile çalışılmış, sürekli yineleme uygulanmamıştır. Çalışmanın akabinde deney grubunun yineleme stratejisi ile çalışmayı öğrenmiş ve başka etütlerde de bu stratejiyi uygulayabiliyor olması amaçlanmıştır. Her haftanın sonunda öntestte video kaydına alınan öğrencilerin çaldığı etüdün deney ve kontrol grupları arasındaki çalışma farkını anlamak amacı ile sontest videosu çekilmiştir. Sonteste girmeden yarım saat önce her hafta yapıldığı gibi etütler öğrencilere dağıtılmış ve 30 dakika çalışmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunun bu 30 dakikalık esnada, öğrendikleri stratejiyi ya da süregelen yöntemle çalışma yöntemlerini öntestte çaldıkları etütte uygulamaları amaçlanmıştır. Bu çalışma 3 hafta süre ile uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen performans kayıtları, üç uzman tarafından izlenmiştir. Uzmanlar, öğrenci performanslarını araştırmacı

tarafından geliştirilen gözlem formuna işleyerek beşli likert ölçeğine göre puan vermişlerdir. Çalışmanın deneysel deseni şekil 7’de gösterildiği gibidir.





Şekil 6. Çalışmanın genel deseni



Şekil 7. Çalışmanın deneysel deseni (3 hafta boyunca aynı şekilde tekrarlanmıştır)

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

3.3.1. Araştırmanın Evreni

Bu çalışmanın evrenini; Türkiye'deki mevcut tüm üniversiteler ile bunlara bağlı Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ile bu kurumlarda öğrenim gören beşi lisans 4, üçü lisans 2 ve ikisi lisans 1 toplam 10 keman öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3.2. Araştırmanın Örneklemi

Çalışmanın betimsel kısmında, tabakalı örneklemden faydalanılmış ve keman öğrenci sayılarının daha fazla olması ölçütüne göre Türkiye’de mevcut yedi üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalları seçilmiştir. Bu üniversiteler şunlardır:

1. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
2. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
3. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
4. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
5. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
6. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
7. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Çalışmanın örneklemini, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında bu yedi üniversitenin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan keman öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sayısı 189’dur. Anket uygulamasına 162 kişi geri dönüş yapmıştır. Ankete dönüş oranı %86’dır. Dolayısı ile örneklemin büyük bir bölümüne ulaşılmıştır.

Tablo 6’da örnekleme alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlara ve sınıflarına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 6

Tanımlayıcı İstatistikler

Üniversite	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. sınıf
Dokuz Eylül Üniversitesi	7	4	8	5
Atatürk Üniversitesi	8	7	4	8
Pamukkale Üniversitesi	4	4	6	4
Gazi Üniversitesi	8	5	6	8
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	7	3	6	3
Marmara Üniversitesi	2	8	5	5
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	6	9	9
TOPLAM	39	37	44	42

Tablo 6’da görüldüğü üzere lisans 1’de 39, lisans 2’de 37, lisans 3’te 44 ve lisans 4’te 42 öğrenciye ulaşılmıştır. Sınıflar arası dağılımda öğrenci sayılarının birbirine çok yakın olmasının araştırmanın güvenilirliğini arttıracakı düşünülmektedir.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı ile lisans programında öğrenim gören 10 keman öğrencisi oluşturmaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının oluşturulmasından önce, konu ile ilgili tez, makale ve kitap gibi çalışmalar incelenmiş ve kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bilgilere göre, hangi veri toplama araçlarının seçileceğine ve bu veri toplama araçlarının içeriğine karar verilmiştir. Bu şekilde seçilen veri toplama araçları şunlardır:

- Keman eğitiminde yinleme stratejilerinin kullanılma durumunu ortaya koymak amacıyla yüz yüze görüşme yöntemi ile öğrencilere yapılan anket
- Öntestte son testte kullanılan 3 etüt
- Denklik testinde kullanılan 1 etüt
- Öntest, son test ve denklik testinde kullanılan gözlem formu ve performans testi

Çalışmanın betimsel kısmında öğrencilere uygulanan anket keman eğitiminde yinleme stratejilerinin kullanılma durumunu ortaya koymak amacı ile hazırlanmıştır. Bu çalışmada Afacan

(2018)'ın geliştirdiği ölçekten yararlanılmıştır. Çalışmada ankete katılan öğrencilere, sosyo-demografik özelliklerinin tespiti için 2, keman eğitiminde yinleme stratejisinin kullanılma düzeyini ölçmek için 3'lü likert ölçeğine göre hazırlanmış 10 soru sorulmuştur. Anket sorularına verilen cevaplarda, katılmıyorum seçeneğine 1, kararsızım seçeneğine 2 ve katılıyorum seçeneğine 3 puan verilmiştir.

Çalışmanın deneysel kısmında ise uzman görüşü alınarak her hafta 2 tane olmak üzere 3 haftada toplam 6 etüt kullanılmıştır. Her hafta kullanılan etütlerden 1 tanesi, deney grubunda yinleme stratejisini öğretmek ve çalışmak; kontrol grubunda ise süregelen yöntem ile çalışmak için kullanılmıştır. Diğer etüt ise öntest ve sontest puanlamaları için kullanılmıştır. Çalışmanın ilk haftasında öntest için kullanılan etüt aynı zamanda başarı notları ve öğretmen görüşleri göz önüne alınarak denkliğin sağlandığı düşünölen grupların denk olup olmadıklarının sağlamasını yapmak amacı ile uygulanan denklik testinde de kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan etütler, tüm öğrencilerin seviyeleri ve çalışmanın betimsel kısmında uygulanan anket çıktılarının sonuçları göz önüne alınarak seçilmiştir. Fakat, anket sonuçlarına göre keman eğitiminde yinleme stratejisinin en çok kullanıldığı çalışma alanlarına uygun etütler belirlenirken, öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmada öntest ve sontest puanlaması yapılabilmesi için uzman görüşleri alınarak bir gözlem formu hazırlanmıştır. Bu gözlem formu seslerin temizliği, ritmik yapıya uygun seslendirme ve temel yay tekniklerinin kullanımı olmak üzere üç değerlendirme boyutundan oluşmaktadır. Deneye katılan bir öğrenci, her boyuttan en fazla 5 puan olmak üzere toplamda maksimum 15 puan alabilmektedir. Gözlem formunda 1 çok zayıf, 2 zayıf, 3 orta, 4 iyi ve 5 çok iyi anlamına gelmektedir. Tablo 7'de ölçüm formunun bir örneği gösterilmiştir.

Tablo 7

Ölçüm ve Değerlendirme Formu

DEğerLENDİRME KRİTERLERİ	Seslerin Temizliği	Ritmik Yapıya Uygun Seslendirme	Temel Yay Tekniklerinin Kullanımı
PUANLAR	Çok zayıf=1 puan Zayıf=2 puan Orta=3 puan İyi=4 puan Çok iyi=5 puan	Çok zayıf=1 puan Zayıf=2 puan Orta=3 puan İyi=4 puan Çok iyi=5 puan	Çok zayıf=1 puan Zayıf=2 puan Orta=3 puan İyi=4 puan Çok iyi=5 puan

3.6. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Çalışmanın amaçları, problemi ve alt problemleri doğrultusunda yapılan betimsel ve deneysel araştırmalara ait veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 25 paket programı kullanılarak bu

verilerin istatistiki analizleri yapılmıştır. İstatistiki analizlerde, frekans, yüzde, ortalamalar teknikleri, normallik testleri, ANOVA, Cronbach Alpha testi, Mann Whitney-U testi, Wilcoxon testi ve Kendall's W testi kullanılmıştır. Kullanılan testlerde anlamlılık düzeyi %95 ($p < 0.05$) olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın betimsel bölümünde uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde analizi, ortalamalar gibi tekniklerin yanında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar arası anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ANOVA testi kullanılmıştır. Anketin güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanmıştır.

Çalışmada kontrol ve deney gruplarının öntest-sontest ve denklik testlerinde, gözlem formundan elde edilen verilere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu test sayesinde deney ve kontrol grupları arasında aldıkları puanlar bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konulmuştur. Kontrol ve deney gruplarının deneysel işlemde önce ve sonra gösterdikleri gelişimi ölçmek için Wilcoxon testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin her bir etütten aldıkları puanlar ve toplam puanların ortalamalarına bakılarak da birtakım betimsel değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışmanın deneysel kısmında öğrencilerin performansını değerlendirmek için kullanılan gözlem formunu puanlayan üç uzmanın verdiği puanlar arasındaki uyumu ölçmek için ise Kendall's W testi yapılmıştır. Bu test ile b ($b > 2$) sıra setindeki k adet ölçüm değerleri arasındaki uyumun seviyesi hesaplanmaya çalışılır. Veriler sıralama ölçeği ile ölçülmüş olmalıdır. W testi 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0 uyum yok 1 ise tam uyum sağlanmıştır demektir. Değer 1'e yaklaştıkça puanlayanlar arasındaki uyum da artar (Karagöz, 2010). Bu çalışmada puanlama yapan 3 uzmanın puanlamalar bakımında aralarındaki uyum düzeyi Tablo 8'de gösterildiği gibidir

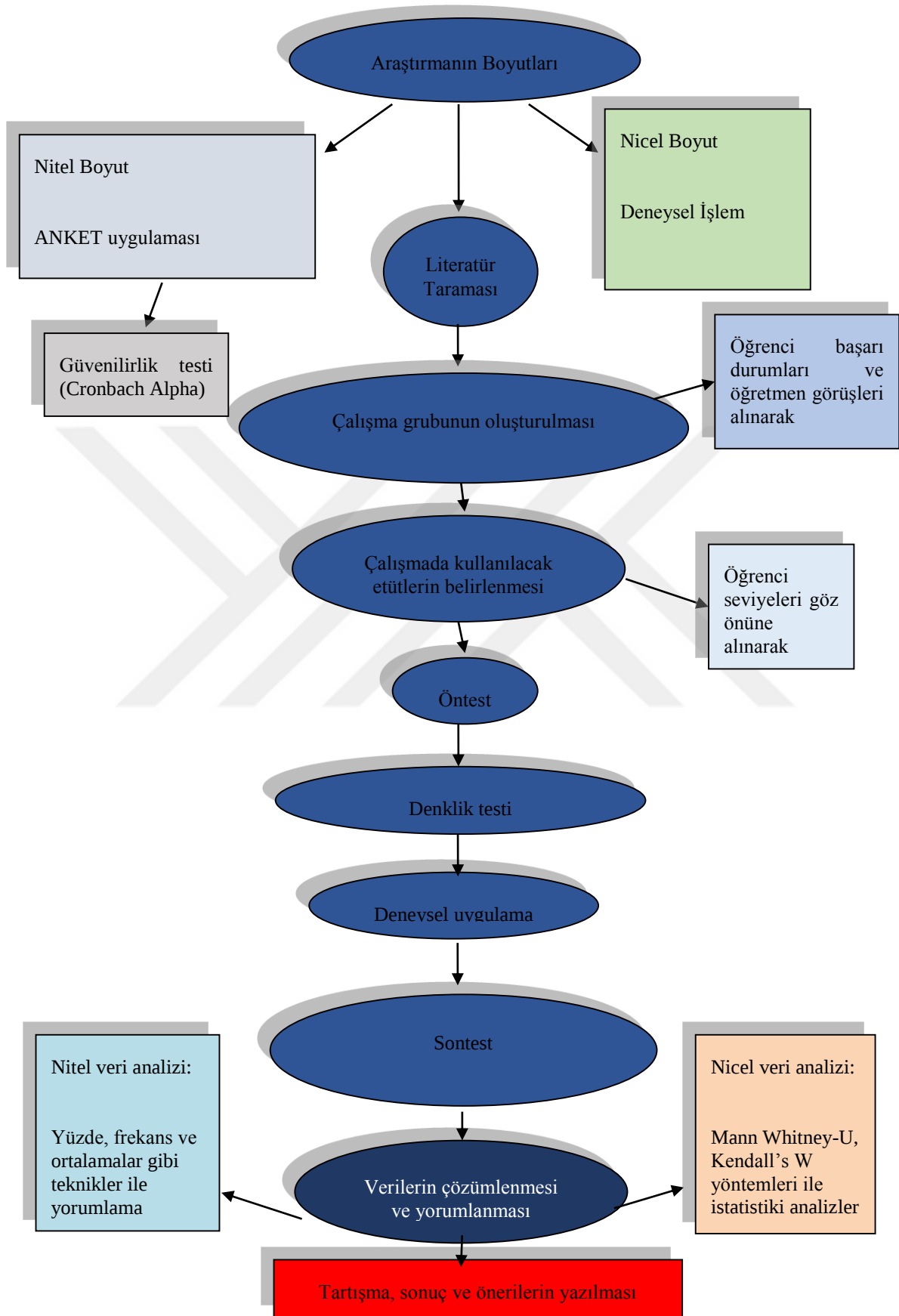
Tablo 8

Uzman Puanlamaları Uyum Düzeyleri

Öğrenci Grupları ve Öğrenciler	Gözlem sayısı	Puanların Ortalaması	Standart Sapma	Minimum Ortalama Puan	Maksimum Ortalama Puan
kontrol_1	6	8.99	2.06	6.00	11.33
kontrol_2	6	7.88	1.64	5.00	9.33
kontrol_3	6	11.99	0.19	11.67	12.30
kontrol_4	6	8.39	1.25	7.00	10.00
kontrol_5	6	8.72	0.74	7.33	9.33
deney_1	6	12.00	1.50	9.67	13.67
deney_2	6	12.77	1.42	10.67	14.33
deney_3	6	13.94	1.67	10.67	15.00
deney_4	6	12.00	1.71	9.33	14.33
deney_5	6	11.11	2.04	9.00	13.67
Kendall's W değeri = 0.888					

Kendall W testi sonuçlarına göre ($W=0.888$), bu çalışmanın deneysel kısmında puanlama yapan uzmanların verdikleri puanlar birbiri ile uyumludur. Çalışmanın uygulama süreci Şekil 8’de şematize edilerek gösterilmiştir.





Şekil 8. Çalışmanın uygulama süreci

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın betimsel ve deneysel kısmına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Betimsel Kısımına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmanın betimsel bölümüne ait olan anket uygulamasından elde edilen veriler frekans, yüzde, ortalama ve ANOVA gibi yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Anketten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre veriler normal şekilde dağılmıştır (Sig: 0.000). Anketin tüm sorularının dahil edildiği güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alpha (α) analiz değeri ise 0.849'dur. Bu değer 0.8'in üzerinde olduğu için uygulanan anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

4.1.1. Keman Eğitiminde Yineleme Stratejilerinin Kullanılma Durumlarına Yönelik Olarak Keman Öğrencilerinin Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Tablo 9

Etütte Pozisyon Geçişlerini Belirten Parmak Numaralarına Uygun Çalınmaya Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	7	4.3
Kararsızım	31	19.1
Katılıyorum	124	76.6
TOPLAM	162	100

Öğrencilerin %76,6'sı çalıştıkları etütte pozisyon geçişlerinin belirten parmak numaralarını doğru çalıncaya kadar etüdü tekrar ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin sadece %4,3'ünün bu yineleme çalışmasını yapmadıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etütte belirtilen parmak numaralarını doğru çalmada yineleme stratejisini sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 10

Etütte Pozisyon Geçişlerini Belli Etmeden Yumuşak Bir Şekilde Yapana Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	10	6.2
Kararsızım	56	34.6
Katılıyorum	96	59.2
TOPLAM	162	100

Öğrenciler, çalıştığınız etütte pozisyon geçişlerini yumuşak bir şekilde çalana tekrar eder misiniz? sorusuna %6,2 oranında katılmıyorum, %34,6 oranında kararsızım ve %59,2 oranında da katılıyorum cevabı vermişlerdir. Bu durum ile ilgili yineleme stratejisini kullanan öğrencilerin oranının yarıdan fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Etütte Pozisyon Geçişlerini Doğru ve Temiz Çalana Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	9	5.6
Kararsızım	15	9.3
Katılıyorum	138	85.1
TOPLAM	162	100

Öğrencilerin %85,1'i gibi büyük bir bölümü çalıştıkları etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin çalgıdan temiz ses üretmeye çok büyük önem verdiklerini ve bunu başarıncaya kadar da yineleme yaptıklarını göstermektedir.

Tablo 12

Pozisyon Geçişlerinin Sık Olduğu Yerlerde Parmak Numaralarını Sürekli Tekrar Ederek Ezberleme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	10	6.2
Kararsızım	53	32.7
Katılıyorum	99	61.1
TOPLAM	162	100

162 öğrenciden 99'u çalıştıkları etütte pozisyon geçişlerinin fazla olduğu yerlerde parmak numaralarını ezberleyene kadar sürekli yineleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yine yarıdan fazlası (%62,1) bu durum ile ilgili olarak yineleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 13

Legato Tekniğinde Çalarken Sesleri Uzun ve Birbirinden Ayırmadan Çalana Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	11	6.8
Kararsızım	46	28.4
Katılıyorum	105	64.8
TOPLAM	162	100

Öğrenciler, legato tekniğinde çalarken yineleme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını ölçmeyi amaçlayan soruya %64,8 oranında katıldıklarını söylemişlerdir. Bu oran, anketin diğer sorularında katılıyorum seçeneğine verilen cevapların oranıyla çok yakındır.

Tablo 14

Etütte Yay Tekniğini Doğru Uygulayınca Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	10	6.2
Kararsızım	42	25.9
Katılıyorum	110	67.9
TOPLAM	162	100

Öğrenciler, çalıştığınız etütte yay tekniğini doğru uygulayana kadar tekrar eder misiniz? sorusuna %6,2 oranında katılmıyorum, %25,9 oranında kararsızım ve %67,9 oranında da katılıyorum cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yarisından fazlasının, yay tekniğini doğru uygulama ile ilgili yineleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 15

Detaşe Tekniğinde Eşit Yay Uzunluğunda ve Aynı Gürlükte Sesler Elde Edene Kadar Çalışmalar Yapma Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	12	7.4
Kararsızım	61	37.7
Katılıyorum	89	54.9
TOPLAM	162	100

Öğrencilerin %54,9'u detaje tekniğinde çalışırken eşit yay uzunluğunda ve benzer gürültüde sesler elde edene kadar yinleme yaptıklarını söylemişlerdir. Bu oran yarıdan fazla olsa da bu oranın diğer sorularda katılıyorum seçeneğine verilen yanıtların oranlarını altında kaldığı görülmektedir.

Tablo 16

Etütte Yay Şekillerini Doğru Bir Şekilde Uygulayınca Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	11	6.8
Kararsızım	50	30.9
Katılıyorum	101	62.3
TOPLAM	162	100

Öğrencilerin %62,3'ünün bütün yay, dip yay, uç yay, alt yarı ve üst yarı gibi yay şekillerini doğru bir şekilde uygulayana kadar tekrar ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %6,8'i ise yay şekillerinin doğru kullanımı ile ilgili çalışmalarında, yinleme stratejisini kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 17

Etütte Geçen Çift Sesleri Doğru ve Temiz Çalınca Kadar Tekrar Etme Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	11	6.8
Kararsızım	29	17.9
Katılıyorum	122	75.3
TOPLAM	162	100

Öğrencilerin yinleme stratejilerini sık olarak kullandıkları bir başka durum ise çift seslerin temiz çalınma durumudur. Öğrencilerin %75,3'ü gibi büyük bir bölümü, çift sesleri temiz çalmada yinleme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18

Etüdün Bir Bölümünü veya Tamamını Gerçekten Çalıyor Mu Gibi Zihinsel Tekrar Yapma Durumu

CEVAPLAR	Frekans (Sayı)	Yüzde (%)
Katılmıyorum	19	11.7
Kararsızım	47	29.1
Katılıyorum	96	59.2
TOPLAM	162	100

Öğrenciler, çalıştığınız etüdün bir bölümünü veya tamamını zihinsel olarak tekrar eder misiniz? sorusuna %11,7 oranında katılmıyorum, %29,1 oranında kararsızım ve %59,2

oranında da katılıyorum cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlasının, zihinsel tekrar yaptıkları görülmektedir. Bu oran yarından fazla olsa da diğer sorularda katılıyorum seçeneğine verilen yanıtların oranlarının altında kalmıştır.

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar, yineleme stratejilerini farklı çalışma yöntemlerine göre kullanma durumları, sıraları ve ortalamaları Tablo 19’da gösterildiği gibidir.

Tablo 19

Yineleme Stratejilerinin Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşleri

SORULAR	Sıra	Ortalama	Standart Sapma
Etütte pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun çalıncaya kadar tekrar ederim.	2	2.72	0.53
Etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.	8	2.53	0.61
Etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalana kadar tekrar ederim.	1	2.79	0.52
Pozisyon geçişlerinin sık olduğu yerlerde parmak numaralarını sürekli tekrar ederek ezberlerim.	7	2.54	0.61
Legato tekniğinde çalarken sesleri uzun ve birbirinden ayırmadan çalana kadar tekrar ederim.	5	2.58	0.61
Etütte yay tekniğini doğru uygulayınca kadar tekrar ederim.	4	2.61	0.60
Detache tekniğinde eşit yay uzunluğunda ve aynı gürlükte sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.	9	2.48	0.63
Etütte yay şekillerini (bütün yay, dip, uç, alt yarı, üst yarı) doğru bir şekilde uygulayınca kadar tekrar ederim.	6	2.55	0.62
Etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim.	3	2.68	0.59
Etüdün bir bölümünü ya da tamamını gerçekten çalıyormuş gibi zihinsel tekrar yaparım.	10	2.47	0.69
Genel Ortalama		2.6	

Tablo 19, keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma seviyelerini belirlemek hedefi ile sorulmuş 10 sorunun ortalamalarını, standart sapmalarını ve önem sırasını göstermektedir. Anket sorularından elde edilen verilere göre ortalamalar 2,47 ve 2,79 arasında değişmektedir. Tüm soruların genel ortalaması ise 2,60’tır. Genel ortalama, katılıyorum seçeneğine (3.00) çok yakın olduğu için Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans keman öğrencileri, yineleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yineleme stratejilerini en fazla kullandığı durumlar aşağıdaki gibidir.

- Etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalana kadar tekrar etme (2,79)
- Etütte pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun çalıncaya kadar tekrar etme (2,72)
- Etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar etme (2,68)

- Etütte yay tekniğini doğru uygulayınca kadar tekrar etme (2,61)

Ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yineleme stratejilerini en çok kullandığı alanların pozisyon geçişlerinin doğru yapılması, parmak numaralarının doğru uygulanması, çift seslerin temiz çalınması ve yay tekniklerinin doğru uygulanması alanları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandığı yineleme stratejisi ise zihinsel tekrar olmuştur.

4.1.2. Keman Öğrencilerinin Yineleme Stratejisi Kullanma Alanları ve Sınıfları Arasındaki Fark Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 20

ANOVA Sonuçları

SORULAR	F değeri	Sig. (Anlamlılık)	Öğrenim Görülen Sınıflar (Lisans 1,2,3,4)
Etütte pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun çalınca kadar tekrar ederim.	0.729	0.536	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.	0.862	0.462	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalana kadar tekrar ederim.	1.665	0.177	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Pozisyon geçişlerinin sık olduğu yerlerde parmak numaralarını sürekli tekrar ederek ezberlerim.	1.080	0.359	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Legato tekniğinde çalarken sesleri uzun ve birbirinden ayırmadan çalana kadar tekrar ederim.	0.897	0.444	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etütte yay tekniğini doğru uygulayınca kadar tekrar ederim.	0.622	0.602	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Detache tekniğinde eşit yay uzunluğunda ve aynı gürlükte sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.	0.639	0.591	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etütte yay şekillerini (bütün yay, dip, uç, alt yarı, üst yarı) doğru bir şekilde uygulayınca kadar tekrar ederim.	1.112	0.346	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalınca kadar tekrar ederim.	1.268	0.287	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)
Etüdün bir bölümünü ya da tamamını gerçekten çalıyormuş gibi zihinsel tekrar yaparım.	0.166	0.919	Gruplar arası anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$)

Tablo 20’de görüldüğü üzere gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p>0.05$). Özetle, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların farklı olması yineleme stratejisi kullanma alanlarına verdikleri cevapları etkilememiş ve farklılaştırmamıştır.

4.2. Araştırmanın Deneysel Kısımına Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmanın deneysel kısmına ait bulgu ve yorumlara yer verilecektir. Çalışmanın deneysel kısmında toplam 10 öğrenci kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha önce bireysel çalgı başarı notları ve öğretmen görüşleri ile denkleğin

sağlandığı düşünülen grupların denk olup olmadığının ölçülmesi için deney çalışması puanlamasında kullanılan üç etüdün uzmanlar tarafından verilen öntest ortalama puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir (Tablo 21). Kontrol grubu ve deney grubunun kendi içindeki öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi; kontrol ve deney grubu arasındaki öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için ise Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 21

Denklik Testi

Grup	Ortalama Puan	Standart Sapma	Minimum Puan	Maksimum Puan
Kontrol	8.47	2,0761	7	12
Deney	9.06	0.4037	8,7	9,7
Anlamlılık (Sig) = 0.151 ($p>0.05$)				

Tablo 21’de görüldüğü üzere, kontrol ve deney gruplarının öntest puanları bakımından aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Bu sonuç, çalışmada kullanılan kontrol ve deney gruplarının birbirine denk olduğunu gösterir.

4.2.1. Deney Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde deney grubuyla yineleme stratejilerinin uygulanması şeklinde yapılan dersler sonucunda, bu gruptaki öğrencilerin kendi içlerindeki gelişimleri izlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 23’te, sonuçların yorumu ise tablonun altında belirtildiği gibidir.

Tablo 22

Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçları

Testler	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puanlar	Standart Sapma	Minimum Ortalama Puan	Maksimum Ortalama Puan	Puanı Artanlar	Puanı Azalanlar	Puanı Değişmeyenler	Anlamlılık (sig.)
Etüt-1 öntest	5	9.14	0.70	8.30	10.00	5	0	0	p= 0.042*
Etüt-1 sontest	5	13.26	0.73	12.30	14.00				
Etüt-2 öntest	5	10.14	1.20	9.00	11.70	5	0	0	p= 0.039*
Etüt-2 sontest	5	13.88	0.82	12.70	15.00				
Etüt-3 öntest	5	7.88	1.37	6.70	9.70	5	0	0	p= 0.043*
Etüt-3 sontest	5	13.28	1.13	11.70	14.70				
Toplam öntest (Etüt 1-2-3)	5	9.06	0.40	8.70	9.70	5	0	0	p= 0.043*
Toplam sontest (Etüt 1-2-3)	5	13.47	0.74	12.57	14.60				
Notlar: Test 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Tabloda anlamlılık düzeylerini gösteren * ve ** sembolleri sırasıyla gruplar arası istatistiki bir anlamlılık vardır ve gruplar arası istatistiki bir anlamlılık bulunamamıştır demektir									

Etüt 1’de öğrencilerin ortalama öntest puanları, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan dersler sonucunda, 9,14’ten, 13,26’ya, etüt 2’de 10,14’ten 13,88’e, etüt 3’te 7,88’den 13,28’e ve üç etüdün ortalama toplam ortalama puanları ise 9,06’dan 13,47’ye yükselmiştir. Tablo 23 incelendiğinde, deney grubu öğrencileri ile yineleme stratejileri uygulanarak yapılan dersler sonucu, öntest ve sontest puanları arasında bir artış olduğu görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasındaki farkın tüm etütlerde ve toplam ortalama etüt puanlarında istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerle yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derslerin öğrencilerin toplam sontest başarı puanlarını, toplam öntest başarı puanlarına göre arttırdığı ve bu artışın yüksek bir seviyede olduğu söylenebilir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre, tüm etütlerde, tüm öğrencilerin sontest başarı puanlarını, öntest başarı puanlarına göre arttırdıkları saptanmıştır (Puanı artan öğrenci sayısı 5, puanı azalan öğrenci sayısı 0, puanı değişmeyen öğrenci sayısı 0)

Özetle tüm öğrenciler yineleme stratejileri uygulanarak yapılan dersler sonucunda başarı puanlarını yükseltmiştir. Ortalama puanlar bakımından incelendiğinde, öğrencilerin sontest başarı puanlarında, öntest başarı puanlarına göre bir artış gösterdiği görülmektedir. Toplam ortalama puanlardaki artışın istatistiki olarak anlamlı olması nedeni ile bu artışın yüksek bir düzeyde olduğu ve yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derslerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.2. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde kontrol grubuyla süregelen yöntemlere göre yapılan dersler sonucunda, bu gruptaki öğrencilerin kendi içlerindeki gelişimleri izlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak bir ölçüm yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 22’de, sonuçların yorumu ise tablonun altında belirtilmiştir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sonuçları

Testler	Öğrenci Sayısı	Ortalama Puanlar	Standart Sapma	Minimum Ortalama Puan	Maksimum Ortalama Puan	Puanı Artanlar	Puanı Azalanlar	Puanı Değişmeyenler	Anlamlılık (sig.)
Etüt-1 öntest	5	8.02	2.26	6.70	12.00	2	1	2	p= 0.285**
Etüt-1 sontest	5	8.56	2.27	6.70	12.00				
Etüt-2 öntest	5	9.82	2.64	7.70	14.00	3	2	0	p= 0.588**
Etüt-2 sontest	5	10.40	0.73	9.30	11.00				
Etüt-3 öntest	5	7.86	1.41	6.30	10.00	5	0	0	p= 0.043*
Etüt-3 sontest	5	10.28	1.59	8.70	12.70				
Toplam öntest (Etüt 1-2-3)	5	8.47	2.07	7.00	12.00	4	1	0	p= 0.080**
Toplam sontest (Etüt 1-2-3)	5	9.74	1.39	8.47	11.80				
Notlar: Test 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Tabloda anlamlılık düzeylerini gösteren * ve ** sembolleri sırasıyla gruplar arası istatistiki bir anlamlılık vardır ve gruplar arası istatistiki bir anlamlılık bulunamamıştır demektir									

Etüt 1’de öğrencilerin ortalama öntest puanları, süregelen yöneme göre yapılan dersler sonucunda, 8,02’den, 8,56’ya, etüt 2’de 9.82’den 10.40’a, etüt 3’te 7.86’dan 10.28’e ve üç etüdün ortalama toplam puanları ise 8.47’den 9.74’e yükselmiştir. Tablo 22 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencileri ile süregelen yöneme göre yapılan dersler sonucu, öntest ve sontest puanları arasında bir yükseliş olduğu görülmektedir. Fakat yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasındaki farkın sadece etüt 3’te istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerle süregelen yöntemlere göre yapılan derslerin öğrencilerin toplam sontest başarı puanlarını, toplam öntest başarı puanlarına göre arttırdığı gözlenirse de bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığı ve düşük bir düzeyde kaldığı söylenebilir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre, etüt 1’de 2 öğrencinin başarı puanı süregelen yöneme göre yapılan dersler sonucu artarken, 1 öğrencinin puanı düşmüş, 2 öğrencinin ise değişmemiştir. Bu durum etüt 2’de, 3 öğrencinin başarı puanının artması, 2 öğrencinin düşmesi; etüt 3’te 5 öğrencinin puanının artması ve toplam puanların ortalaması (Etüt-1, etüt-2, etüt-3) bakımından ise 4 öğrencinin puanının artması ve 1 öğrencinin puanının düşmesi olarak saptanmıştır.

Özetle bazı öğrenciler süregelen yöntemlere göre yaptıkları ders sonucunda başarı puanlarını yükseltmiş, bazıları düşürmüş, bazılarının puanları ise değişmemiştir. Fakat ortalama puanlar bakımından incelendiğinde, öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre arttığı görülmektedir. Toplam ortalama puanlardaki artışın istatistiki olarak anlamlı olmaması nedeni ile bu artışın çok düşük bir düzeyde kaldığı ve süregelen yöneme göre yapılan derslerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu ama düşük düzeyde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest-Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın önceki bölümlerinde yapılan analizler ile yineleme stratejileri uygulanarak yapılan dersler sonucu, deney grubundaki öğrencilerin süregelen yöntemler ile ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Gruplar içi anlamlı çıkan bu sonucun, gruplar arası olarak anlamlı olup olmadığının araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, kontrol grubundaki öğrencilerle deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest

puanları Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılacak ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenecektir.

Tablo 24’te kontrol grubundaki öğrenciler ile deney grubundaki öğrencilerin öntest sonuçlarına yer verilmiştir. Bu tabloda gösterilen sonuçların ayrıca başlangıçta denk olarak ikiye ayrılan grupların deneysel işlem yapılmadan önceki başarı puanları olduğu ve gruplar arası istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmasının da beklenmediğinden dolayı, daha önce yapılan denklik testinin de bir sağlaması olarak görülmesi mümkündür.

Tablo 24

Kontrol-Deney Grubu Öntest Sonuçları

Etütler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum puanlar	Maksimum puanlar	Anlamlılık (sig.)
Etüt-1 puanları	10	8.51	1.74	6.70	12.00	0.115**
Etüt-2 puanları	10	9.98	1.94	7.70	14.00	0.458**
Etüt-3 puanları	10	7.87	1.31	6.30	10.00	0.916**
Toplam ortalama puanlar	10	8.76	1.44	7.00	12.00	0.116**
Notlar: Test 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Tabloda anlamlılık düzeylerini gösteren * ve ** sembolleri sırasıyla gruplar arası istatistiki bir anlamlılık vardır ve gruplar arası istatistiki bir anlamlılık bulunamamıştır demektir						

Tablo 24’te de görüldüğü üzere, gerek ayrı ayrı olarak etütlerin öntest puanları bakımından, gerekse etütlerin toplam ortalama öntest puanları bakımından, kontrol ve deney grubu arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu durum, deneysel işlemten önce, iki grubun da başarı puanlarının ve keman çalma düzeylerinin hemen hemen aynı ve denk olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde hem süregelen yöntemlere göre ders yapılan kontrol grubunun; hem de yineleme stratejileri uygulanarak ders yapılan deney grubunun sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu fark deney grubunda, kontrol grubuna göre daha yüksek ve istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır. Fakat bu farkın yineleme stratejilerinin uygulanmasından dolayı olup olmadığının belirlenebilmesi için, gruplar arası (deney-kontrol) anlamlılık testi yapılmalıdır. Tablo 25’te deney grubu lehine öğrencilerin başarı puanlarında görülen artışların, yineleme stratejilerinin uygulanmasından kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenebilmesi için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 25

Kontrol-Deney Grubu Sontest Sonuçları

Etütler	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Minimum puanlar	Maksimum puanlar	Anlamlılık (sig.)
Etüt-1 puanları	10	10.91	2.94	6.70	14.00	0.008*
Etüt-2 puanları	10	12.14	1.97	9.30	15.00	0.009*
Etüt-3 puanları	10	11.78	2.05	8.70	14.70	0.016*
Toplam ortalama puanlar	10	11.61	2.22	8.47	14.60	0.009*
Notlar: Test 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Tabloda anlamlılık düzeylerini gösteren * ve ** sembolleri sırasıyla gruplar arası istatistiki bir anlamlılık vardır ve gruplar arası istatistiki bir anlamlılık bulunamamıştır demektir						

Tablo 25’ye göre, gerek ayrı ayrı olarak etütlerin sontest puanları bakımından, gerekse etütlerin toplam ortalama sontest puanları bakımından, kontrol ve deney grubu arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($p < 0.05$). Bu durum, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının; süregelen yöntemlere göre işlenen derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları ile istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma içinde olduğunun bir göstergesidir.

Özetle, keman eğitiminin öğrenme aşamalarında yineleme stratejilerini uygulayan öğrencilerin, süregelen yöntemlere göre öğrenen ve çalışan öğrencilere göre, öğrenmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın betimsel ve deneysel kısmından elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara göre ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Betimsel Kısımına Ait Sonuçlar

Çalışmanın betimsel kısmında üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören lisans keman öğrencilerinin, öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejisini keman eğitiminde ne derecede kullandıklarını ortaya koymak ve var olan durumu betimlemek için anket uygulanarak bir tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ankete katılan 162 öğrenciye, keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanılma düzeyini ölçmek için 3'lü likert ölçeğine göre hazırlanmış 10 soru sorulmuştur. Anket sorularına verilen cevaplarda, katılmıyorum seçeneğine 1, kararsızım seçeneğine 2 ve katılıyorum seçeneğine 3 puan verilmiştir.

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre keman eğitiminde yineleme stratejilerini en çok kullandıkları alanlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalana kadar tekrar etme (2.79)
2. Etütte pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun çalıncaya kadar tekrar etme (2.72)
3. Etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar etme (2.68)
4. Etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar etme (2.61)
5. Legato tekniğinde çalarken sesleri uzun ve birbirinden ayırmadan çalana kadar tekrar etme (2.58)

6. Etütte yay şekillerini (bütün yay, dip, uç, alt yarı, üst yarı) doğru bir şekilde uygulayınca kadar tekrar etme (2.55)
7. Pozisyon geçişlerinin sık olduğu yerlerde parmak numaralarını sürekli tekrar ederek ezberleme (2.54)
8. Etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar etme (2.53)
9. Detaşe tekniğinde eşit yay uzunluğunda ve aynı gürlükte sesler elde edene kadar çalışmalar yapma (2.48)
10. Etüdün bir bölümünü ya da tamamını gerçekten çalışıyormuş gibi zihinsel tekrar yapma (2.47)

Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplara göre ortaya çıkan ortalama puanların 2.47 ile 2.79 arasında olduğu görülmektedir. Öğrenciler keman çalışırken yineleme stratejilerini en çok pozisyon geçişlerini doğru çalma (2.79) ve pozisyon geçişlerinde parmak numaralarına uygun çalma (2.72); en az da detaşe tekniği uygularken eşit yay uzunluğunda ve aynı gürlükte sesler elde etme (2.48) ve etüdün bir bölümünü ya da tamamını zihinsel olarak tekrar etme (2.47) aşamalarında kullanmaktadırlar. 3'lü likert ölçeğine göre yapılan ankette, öğrencilerin bir maddeden alacağı maksimum puan 3'tür. Öğrencilerin yineleme stratejilerinde en az başvurdukları zihinsel tekrar yönteminin ortalama puanın 2.47 olduğu göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin ankette sorulan tüm yineleme stratejilerini, keman çalışırken sıklıkla uyguladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Kurtuldu ve Güçlü (2010) ile Kılınçer ve Uygun (2013)'ün çalışmalarındaki sonuçlar ile uyumludur. Bu bağlamda, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören lisans keman öğrencilerinin, öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejisini keman eğitimi süreçlerinde yoğun olarak kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar (Lisans 1, lisans 2, lisans 3, lisans 4) ile yineleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arası (Lisans 1, lisans 2, lisans 3, lisans 4) anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p>0.05$). Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların farklı olması yineleme stratejisi kullanma alanlarına verdikleri cevapları etkilememiş ve farklılaştırmamıştır. Öğrencilerin yineleme stratejisini kullanma düzeyleri bakımından sınıflar arası istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Özetle, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören ve bireysel çalgıları keman olan lisans öğrencilerinin,

öğrenme stratejilerinden biri olan yineleme stratejisini keman eğitimi süreçlerinde kullanma düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın Deneysel Kısımına Ait Sonuçlar

Çalışmanın deneysel kısmında toplam 10 öğrenci kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesi ve sonrası performansları 3 uzman tarafından puanlanarak bu puanların ortalaması alınmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deneysel süreç sonrası gelişimleri öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak incelenmiş, ayrıca iki grup sontest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın deneysel kısmına ait sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Etüt 1 öntest-sontest puanları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 8.02'den 8.56'ya yükselmiştir.
2. Etüt 2 öntest-sontest puanları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 9.82'den 10.40'a yükselmiştir.
3. Etüt 3 öntest-sontest puanları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 7.86'dan 10.28'e yükselmiştir.
4. Üç etüdün ortalaması alındığında, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 8.47'den 9.74'e yükselmiştir.
5. Etüt 1 öntest-sontest puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 9.14'ten 13.26'ya yükselmiştir.
6. Etüt 2 öntest-sontest puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 10.14'ten 13.88'e yükselmiştir.
7. Etüt 3 öntest-sontest puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 7.88'den 13.28'e yükselmiştir.
8. Üç etüdün ortalaması alındığında, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları deneysel işlem sonucunda 9.06'dan 13.47'ye yükselmiştir.
9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etüt 1 sontest puanları karşılaştırıldığında, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile süregelen yöntemlere göre işlenen derse katılan kontrol grubu

öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.008$).

10. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etüt 2 sontest puanları karşılaştırıldığında, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile süregelen yöntemlere göre işlenen derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.009$).
11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin etüt 3 sontest puanları karşılaştırıldığında, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile süregelen yöntemlere göre işlenen derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.016$).
12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üç etütten aldıkları ortalama sontest puanları karşılaştırıldığında, yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derse katılan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile süregelen yöntemlere göre işlenen derse katılan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.009$).

Öntest ve sontest puanlarına göre hem kontrol grubu öğrencileri hem de deney grubu öğrencileri öntest puanlarına göre sontest puanlarını arttırmışlardır. Fakat süregelen yöntemlere göre işlenen derslere katılan kontrol grubu öğrencilerinde bu artış düşük bir düzeyde kalırken; yineleme stratejilerinin uygulandığı derslere katılan deney grubu öğrencilerinde bu artış önemli bir seviyeye ulaşmıştır. Bu sonuç istatistiki analizler ile de desteklenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamış ($p>0.05$), fakat deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Yineleme stratejileri uygulanarak ders yapılan deney grubunun sontest puanlarının, öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın yineleme stratejilerinin uygulanmasından dolayı olup olmadığının belirlenebilmesi için, gruplar arası (deney-kontrol) anlamlılık testi yapılmış ve kontrol ve deney grubu sontest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Özetle, ortalama puanlardaki bu artışın istatistiki olarak anlamlı olması nedeni ile yineleme stratejileri uygulanarak yapılan derslerin, süregelen yöntemlere göre yapılan derslere göre, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören ve lisans keman öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde pozitif ve yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara dayanarak birtakım çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Bunlar;

1. Çalışmanın deneysel kısmı sonuçlarına göre yineleme stratejilerinin keman eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin başarıları üzerindeki olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın betimsel kısmında ankete verilen cevaplara göre ortaya çıkan sonuçlarda, öğrencilerin, legato tekniğinde çalarken sesleri uzun ve birbirinden ayırmadan çalana kadar tekrar etme, yay şekillerini bir şekilde uygulayınca kadar tekrar etme, pozisyon geçişlerinin sık olduğu yerlerde parmak numaralarını sürekli tekrar ederek ezberleme, pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar etme, detaşe tekniğinde eşit yay uzunluğunda ve aynı gürültüde sesler elde edene kadar çalışmalar yapma ve etüdün bir bölümünü ya da tamamını gerçekten çalışıyormuş gibi zihinsel tekrar yapma gibi yöntemleri diğer yineleme stratejilerine göre nispeten daha az kullandıkları saptanmıştır. Keman öğrencilerinin bu yöntemleri daha sık uygulama konusunda teşvik edilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Keman eğitimcilerinin, yineleme stratejilerinin keman öğrenimindeki olumlu etkisini öğrencilere anlatmaları, önemini kavratmaları ve onlara çalışma önerilerinde bulunmaları gerekli görülmektedir.
3. Öğrencilerin keman eğitiminde yineleme stratejilerini daha etkin kullanmasını sağlamak için bu stratejinin öğretime daha fazla önem ve ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir .
4. Keman eğitiminde yineleme stratejilerinin kullanımını teşvik edici bir eğitim öğretim programı geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
5. Keman eğitimi ders kitaplarında yineleme stratejilerinin kullanımına yönelik bilgilere yer verilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

6. Keman eğitimcilerinin, keman öğrencilerini, keman eğitiminde uygulanabilir yineleme stratejilerini kişisel çalışmalarında verimli kullanabilmeleri konusunda bilgilendirmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
7. Keman eğitimcilerine yineleme stratejilerini derslerinde daha etkin kullanmalarını sağlamak amacı ile yineleme stratejilerinin keman eğitiminde kullanım yöntemleri ile ilgili seminerler düzenlenebilir.
8. Çalışmanın betimsel kısmındaki örneklem evrenin büyük bir kısmını yansıtsa da ileriki çalışmalarda örnekleme daha da genişletmek, yineleme stratejisinin keman eğitiminde kullanılma düzeyinin saptanmasında daha sağlam ve sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.
9. Daha sonraki araştırmalarda, çalışmanın betimsel kısmından elde edilen verilerle nicel analiz teknikleri uygulanarak, daha kapsamlı sonuçlar elde edeceği düşünülmektedir.
10. Yapılacak yeni araştırmalarda, veri toplama aracının geliştirilerek diğer çalgılar ve tüm öğrenme stratejilerini kapsayıcı nitelikte olmasının uygun olacağı düşünülmektedir.
11. Çalışmanın betimsel kısmında sadece yineleme stratejisinin keman eğitiminde kullanılma durumunun araştırıldığı anket, ileriki çalışmalarda daha da genişletilerek, diğer çalgılar ve tüm öğrenme stratejilerini kapsayıcı nitelikte olabilir.
12. Çalışmanın deneysel kısmında yapılan derslerin 15'er dakikalık bölümler halinde yapılması sonucunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. İleriki çalışmaların daha geniş bir zaman diliminde ve daha kapsamlı biçimde yapılması durumunda elde edilecek verimin oldukça artacağı düşünülmektedir.
13. İleriki çalışmalarda, deneysel çalışma grubundaki öğrenci sayısının artırılmasının ve bu sayede de parametrik testlerin yapılmasının, daha sağlıklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.
14. Keman eğitiminde yapılan bu çalışmanın, ileriki çalışmalarda başta diğer yaylı çalgılar olmak üzere öteki çalgılara da yapılmasının daha kapsamlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.
15. Keman eğitiminde yineleme stratejisinin kullanım düzeyini ve öğrenmeye etkisini araştıran bu çalışmanın ileriki çalışmalarda tüm öğrenme stratejilerini kapsayan bir araştırmaya dönüşmesinin daha sağlıklı bilgilere ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (Cilt 6). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi.*: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbel, A. B. (2018). Türk müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 163-184.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları: Eskişehir ili örneği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akın, A., & Abacı , R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Akademik.
- 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. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560.

- Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde süregelen Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımlar*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alder, H. (1998). *Nlp*. (Z. Biliz, Çev.) İstanbul: Sistem.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw Hill.
- Arends, R. I. (1998). *Resource Handbook, Learning to Teach*. Boston: MA: McGraw-Hill.
- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Behesthi, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, 27(2), 107-115.
- Benton, C. (2002). *A study of the effects of metacognition on sight-singing achievement and attitudes among students in a middle school choral music program*. Unites States: Doktora Tezi, Shenandoah Conservatory.
- Benton, C. W. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music Educators Journal*. *Musiz Educators Journal*, 100(2), 53-59.
- Bircan, K. E. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Blix, H. S. (2013, 10). *Learning strategies in ear training*. Norwegian Academy of Music: <http://hdl.handle.net/11250/274211> sayfasından erişilmiştir.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Broadbent, D. E. (1975). The magic number seven after fifteen years. A. Kennedy, & A. Wilkes içinde, *Studies in long term memory*. Londra: Wiley.
- Brubaker, D. L. (1982). *Curriculum planning, the dynamics of theory and practice*. New York: Scott, Foresman.
- Cantekin, B. (2019). *İstanbul İşletme Enstitüsü*. <https://www.iienstitu.com/blog/egitim-sayfasından-erişilmiştir>.
- Charles, C. M. (2000). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (4. Baskı). (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Colombo, B., & Antonietti, A. (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95-113.
- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*. London: Sage.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çeliköz, N., Erişen, Y., & Şahin, M. (2016). Cognitive learning theories. Z. Kaya, & A. S. Akdemir içinde, *Learning and teaching theories, approaches and models* (s. 40). Ankara: Çözüm Eğitim.
- Çilden, Ş. (2003). *Çalgı eğitiminde nitelik sorunları*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çimen, G. (2008). Konserde çalmaya hazırlık süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 297-302.
- Çırak, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel*

farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi.
Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demirbatır, E. (1993). *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin bölüme girişteki müziksel başarılarıyla birinci yıl sonundaki müziksel başarılarının karşılaştırılarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(83), 52-59.

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 düzeyler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(14), 1-14.

Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Anı.

Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme.* Ankara: Pegem.

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their Individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12.* Michigan: Allyn and Bacon.

Egan, M. M. (1996). *Effects of metacognition on music achievement of university students.* Ph. D. Thesis, Kent State University. United States.

Eggen, P. V. (1992). *Educational psychology: Classroom connection.* New York: Macmillan.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Entwistle, N. (1993). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for student, teacher and lecturers.* Londra: David Fulton.

Er, K. O., & Özer, K. 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., & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara anadolu güzel sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve “örgütlenme 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. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3 Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gagne, R. M. (1974). Educational technology and the learning process. *Sage Journals*, 3(1), 3-8.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4 b.). New York: Holt, Rinehard ve Winston.
- Galvan, M. G. (1992). *Kinesthetic imagery and mental practice teaching strategies for the piano principal*. Doktora Tezi, Miami University, USA.
- Garcia, L. (2002). Learning styles and piano teaching. *Piano Pedagogy Forum*, 5(1), 1-3.

- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: An investigation of musical thinking in instrumental Practice: An investigation of practice strategies used by experienced musicians*. USA: Columbia University Teachers College.
- Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. Ankara: De Ki.
- Greer, R. D. (1980). *Design for music learning*. New York: Teachers College.
- Gündoğan, N. Ü. (2005). Öğrenme ve davranışlarda sol ve sağ beyin yarım kürelerinin fonksiyonel asimetrisinin önemi. *Journal of Medical Sciences*, 25(3), 1-7.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hagans, W. W. (2004). *Musicians' learning styles, learning strategies and perceptions of creativity*. Oklahoma: Doktora Tezi, University of Oklahoma State.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversit. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Harris, J. (1990). *Text annotation and underlining as metacognitive strategies to improve comprehension and retention of expository text*. Ph.D. Thesis, The University of Arizona, Arizona.
- Hartley, J. (1998). *Learning and Studying : A Research Perspevtive*. London: Routledge.
- Hergenhahn, B. R. (1988). *Introduction to the theories of learning* (3 Baskı). New York: Prentice-Hall.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. A. Tashakkori, & C. Teddlie içinde, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 297-319). Thousand Oaks: Sage.
- Jonasson, P., & Lisboa, T. (2005). *Memorizing contemporary music: strategies and memory types*. 03 11, 2020 tarihinde Teaching of Practicing-new knowledge and change Norwegian Academy of Music: <https://www.lhi.is/tolublad-1-memorizing-contemporary-music> sayfasından erişilmiştir.

- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stratejilerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karslı, M. D. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (4 Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kenny, W. E. (1993). *The effect of metacognitive strategy instruction on the performance proficiency and attitude toward practice of beginning band students*. Doktora Tezi, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kılınçer, Ö., & Uygun, M. A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 206-238.
- Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning* (2 b.). New York: ppleton-Century-Crofts.
- 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.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolodner, J. (1984). *Retrieval and organizational strategies in conceptual memory: A computer model*. Hillsdale: Erlbaum.
- 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*, 1(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., & Güçlü, H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 196-204.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Lewis, K. G., Marton, F., & Wilss , L. (2001). The lived space of learning: an inquiry into indigenous australian university students' experiences of studying. *perspectives on thinking learning, and cognitive styles* (s. 137-164). içinde Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as Information processors: legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3), 151-161.
- Mcperson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music*, 1(133), 64-71.

- Meichenbaum , D., Burland, S., Gruson, L., & Cameron, R. (1985). Metecognitive assesment. S. Yussen içinde, *The growth of reflection in children* (s. 5). Orlando: Academic.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 14-20.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Our capacity for processing information. *Psychological Review*, 1(63), 81-97.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Yayınları.
- Morphy, E. W. (1918). Violin teaching in its relation to the organization of civic orchestras. *The Musical Quarterly*, 4(1), 50-60.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nannete, E., & Brenda, D. (1995). Developing adjunct reading and learning courses that work. *Journal of Reading*, 38(5), 352-360.
- Newman, W. S. (1984). *The pianist problems*. NewYork: Hachette.
- Nielsen, G. S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 91-275.
- Nielsen, G. S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.
- Nielsen, G. S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: 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.

- Nielsen, G. S. (2015). Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 233-246.
- Novak, J. D., & Canas, A. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, 3(1), 29-42.
- Otacıoğlu, S. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 157-171.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ömür, ö. (2003). *Piyano eğitiminde nöro linguistik programlama tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S., & Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan içinde, *Eğitim biliminde yenilikler* (s. 157). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, B. (2001). Bilgi işleme kuramı. *Gelişim ve öğrenme* (s. 157-176). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan içinde, *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (s. 139-152). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- 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, G. (2013). *Öğrenme kuramlarının müzik eğitimindeki yansımaları*. <http://gozmentes.blogspot.com/2013/10/ogrenme-kuramlarinn-muzik-egitimindeki.html>, sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, B., & Kısaç, İ. (2004). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 259). Ankara: Pegem Akademi.
- Paivo, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehard ve Winston.
- Peterson, L. R., & Peterson, M. J. (1959). Short term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 1(58), 193-198.
- Pirgon, Y. (2018). Carl Philipp Emanuel Bach’ın Solfeggio adlı eserinin öğrenme stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 6(1), 37-53.
- Pitts, S., & Davidson, J. (2000). Developing effective practise strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56.
- Plefederer, M. (1967). Conservation laws applied to the development of musical intelligence. *Journal of Research in Music Education*, 3, 215-223.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. England: David Fulton.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Sakarya, G. (2020). *Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (5 baskı). Ankara.

- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (14 b.). Ankara: Nobel.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Cilt 24). Ankara: Yargı.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9 Basım). Ankara: Anı.
- Spencer, D. (1999). *Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and nontraditional age under graduates enrolled in elective general education course*. San Francisco: Doktora Tezi, University of San Francisco.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme : öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(146), 1-4.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişileri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*(74).
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme-öğretme yöntemleri. *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.
- Tanınmış, G. E. (2012). Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi güzel sanatlara eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 149-164.

- Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın 'klasik gitar İçin başlangıç metodu'nun hedef, hedef davranış ve konu kapsamı yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Türk Dil Kurum (2020). Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 118.
- Tufan, S. (2007). *Okul öncesi eğitim-ilköğretim-sanat eğitimi ve şiddet*. 3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu (s. 726). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tulving, E. (1972). *Episodic and sementic memory*. New York: Academic.
- Turhan, Z. (2010). *Bireysel çalgı derslerinde öğretmen-öğrenci iletişiminin incelenmesi (Gazi eğitim fakültesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümkiye, S., & İflazoğlu Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo - demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Türkmen, E. F. (2019). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme güdülerine kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Uçan, A. (1982). *Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü müzik alanı birinci yıl programının değerlendirilmesi*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar*. Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum* (Cilt 3). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum* (4 basım.). Ankara: Arkadaş.
- Uçan, A., & Günay, E. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi I*. Ankara: Önder.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde agsl müzik bölümlerinin önemi*. 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Uslu, M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, 5(1), 1-10.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitime yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-11.
- Uygun, A. 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.
- Uygun, M. A., & Kılınçer, Ö. (2018). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 317-339.
- Virkkula, E., & Nissla, S. P. (2017). Towards professionalism in music: self-assessed learning strategies of conservatory music students. *CEPS Journal*, 7(3), 113-135.
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30(7), 590-595.
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assesment, instrodution and evaluation*. California: Academic.

- Weinstein, E. C., & Mayer, E. R. (1986). The teaching of learning strategies. E. C. Weinstein, & E. R. Mayer içinde, *Handbook of Research on Teaching* (s. 315-327). New York: Macmillan.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yağışan, N. (2008). *Keman çalmanın biomekanik analizi*. Konya: Eğitim.
- Yantis, S., & Meyer, D. (1988). Dynamics of activation in semantic and episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 1(117), 130-147.
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano eğitiminin müziksel işitme okuma ve yazma davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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., & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(31), 161-175.
- Yokuş, T., & Yürüdür, E. T. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Zikmund, A. B. (1988). *The effect of grade level gender and learning style on responses to conservation type rhythmic and melodic patterns*. Ph.D. Thesis, University of Nebraska.

EKLER



EK-1: ANKET FORMU

Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisi Anketi

Bu araştırmanın amacı, keman eğitiminde yineleme stratejisinin öğrenciler tarafından ne derecede kullanıldığını ortaya koymaktır. Elde edilen veriler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Araştırmanın geçerli, güvenilir ve yararlanabilir olması, vereceğiniz yanıtların içtenlikli olmasına bağlıdır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Büşra İnci ŞENDURUR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Okulun Adı:

Sınıfınız:

MADDELER	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1- Etütte; pozisyon geçişlerini belirten parmak numaralarına uygun doğru çalıncaya kadar tekrar ederim.			
2- Etütte pozisyon geçişlerini belli etmeden yumuşak bir şekilde yapana kadar tekrar ederim.			
3- Etütte pozisyon geçişlerini doğru ve temiz çalana kadar tekrar ederim.			
4-Pozisyon geçişlerinin sık olduğu yerlerde parmak numaralarını sürekli tekrar ederek ezberlerim.			
5-Legato tekniğinde çalarken sesleri uzun ve birbirinden ayırmadan çalana kadar tekrar ederim.			
6- Etütte yay tekniğini doğru uygulayıncaya kadar tekrar ederim.			
7-Detaşe tekniğinde eşit yay uzunluğunda ve aynı gürlükte sesler elde edene kadar çalışmalar yaparım.			
8- Etütte yay şekillerini (bütün yay, dip, uç, alt yarı, üst yarı) doğru bir şekilde uygulayıncaya kadar tekrar ederim.			
9- Etütte geçen çift sesleri doğru ve temiz çalıncaya kadar tekrar ederim.			
10- Etüdün bir bölümünü ya da tamamını gerçekten çalışmış gibi zihinsel tekrar yaparım.			

* Şenol Afacan'ın geliştirdiği ölçek maddeleri; 2008 Aralık'ta yazmış olduğu ‘‘Keman Eğitiminde Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi’’ adlı tezinden alınmıştır.

EK-2: DENEYSEL ÇALIŞMA VE ANKET İZİN FORMLARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.01.2020-E.4817



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 16110545-302.08.01-E.2000036506
Konu : Büşra İnci ŞENDURUR

28.01.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Rektörlük Kampüsü, Emniyet Mah. Bandırma Cad. No:6/6, 06500
Yenimahalle / ANKARA

İlgi : Bila tarih 17311665-044- sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi ve tez aşamasında olan Büşra İnci ŞENDURUR, "**Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi**" başlıklı çalışmasını üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi'nde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Yazı örneği



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 777 1200 Belgeçer No: 0216 777 1201
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr http://oidb.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Teknisyen



Evrak Tarih ve Sayısı: 05.02.2020-E.5875



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

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-300.99-E.12099
Konu : Tez Çalışması (Büşra İnci
ŞENDURUR)

03/02/2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 03.01.2020 tarihli ve 17311665-044-E.125 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 31.01.2020 tarihli ve 85316909-399.99-E.11342 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR'un "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin ilgi (b) yazıda belirtilen şartları sağlaması koşulu ile uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU
Rektör V.

Ek : İlgi (b) yazı sureti (1 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Aylin KAVAKALAN
Dahili: 0232 4121426
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE - Prof.Dr. Nuket HOTAR Vekili Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU tarafından 03.02.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.01.2020-E.2123



TASNİF DIŞI
T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 49933177-302.08.01-E.1119
Konu : Büşra İnci ŞENDURUR

13/01/2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03/01/2020 tarihli ve 17311665-044-125 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR'un "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" isimli tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapma istediği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Vedat CEYHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

TASNİF DIŞI

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 60 91
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>



Kep Adresi:
omu@hs01.kep.tr

Banu ÇOLAK ÇELİK
bamu.colak@omu.edu.tr
Dahili Tel : 7014

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

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.01.2020-E.3301



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı :27848278-604.99/
Konu :Ölçek Uygulama İzni- Büşra İnci
ŞENDURUR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :03/01/2020 tarih ve 17311665-044-257 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR'un, "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" isimli tez çalışması kapsamında hazırladığı anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilere uygulama talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/ACKJH0D>

Kıvrıklı Yerleşkesi 20160/DENİZLİ

Tel: 0 (025) 8

E-Posta:

Faks: 0 (258) 0

Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/genelsekreterlik/tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Yaşar TOMALI





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 87908266-044-
Konu : Anketler (Büşra İnci
ŞENDURUR)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 03.01.2020 tarihli ve 89377925-044- 1337 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR'un, "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. İsmet DOĞAN
Bölüm Başkanı



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 24 76 Faks:213 17 88
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-guzelsanatlar.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Özcan Gökse
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122022476



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 10088400-044
Konu : Anketler (Büşra İnci ŞENDURUR)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02/01/2020 tarihli ve 109 sayılı yazı.

İlgili yazıya istinaden, Fakültemiz öğretim elemanlarından ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR' un "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" isimli tezi ile ilgili olarak deneysel çalışma yapmak istemesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Melik BÜLBÜL
Eğitim Fakültesi Dekanı

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

MELİK BÜLBÜL (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan) 03/01/2020 11:14

Adres: Fırat Mah. Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI

Telefon: 04722162035 Faks: 04722162036
e-Posta: egitim@agri.edu.tr Elektronik Ağ: egitim.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Orhun Behiç Kadioğlu
Unvanı: Gelen Evrak Sorumlusu
Dahili No: 4722155082



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 30338773-300--904
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Büşra İnci
ŞENDURUR)

07/01/2020
EK-2

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Büşra İnci ŞENDURUR, "Keman Eğitiminde Yineleme Stratejisinin Kullanılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi" isimli tez çalışmasını öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hüsnüye Seval KÖSE
Anabilim Dalı Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/LCBDCNR>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 32 02 Faks:+90 248 213 32 09

e-Posta ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.mehmetakif.edu.tr **Kep Adresi :** maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İlknur Patır

Evrak Pin Kodu: 72622

EK-3: DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ FORMU

DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ

Seslerin Temizliği	Ritmik Yapıya Uygun Seslendirme	Temel Yay Tekniklerinin Kullanımı
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- 1 Çok Zayıf
- 2 Zayıf
- 3 Orta
- 4 İyi
- 5 Çok İyi

EK-4: DENEYSEL ÇALIŞMA VE DERS SÜRECİNDE KULLANILAN ETÜTLER
(1,2,3,5,11,13)

Sitt
100 Studies, op. 32
Book 1: 20 Studies in 1st Position

□ Down - Bow.
∨ Up - Bow.

Andante.

1.

1

Moderato.

2.

Musical score for exercise 2, Moderato, in G major, 2/4 time. The exercise consists of 10 staves of music. It features a variety of fingering techniques, including natural harmonics (marked with '0'), four-finger chords (marked with '4'), and slurs. The melody is primarily in the right hand, with some left-hand accompaniment. The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.

Moderato.

3.

Musical score for exercise 3, Moderato, in G major, 3/4 time. The exercise consists of 4 staves of music. It features a variety of fingering techniques, including natural harmonics (marked with '0'), four-finger chords (marked with '4'), and slurs. The melody is primarily in the right hand, with some left-hand accompaniment. The piece concludes with a double bar line and a repeat sign.



Moderato.



Moderato.

13.

10

THE FIRST BOWING.

Moderato.

4

Die Viertelnoten mit dem ganzen Bogen; die Sechzehntelnoten an der Spitze oder an dem Frosch.

Le semiminime, coll'arco intero; le biscrome, verso la punta o il tallone.

Allegro moderato.

11.

S. F. 7749

EK-5: ÖRNEK DERS PLANI

DENEY GRUBU İLE KEMAN EĞİTİMİNDE YİNELEME STRATEJİSİ EKSENLİ DERS PLANI ÖRNEĞİ

Kurum Adı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sınıf: Lisans 1,2,3,4

Ünite: I. Pozisyonda Etüt Çalışmaları

Konu: Keman Öğretiminde Yineleme Stratejisinin Kullanımı

Genel Öğretim Yöntemleri: Gösterip yaptırma, Uygulama, Anlatım, Soru-Cevap

Özel Öğretim Yöntemleri: Yineleme Stratejisi

Ders Materyalleri: Notalar, yineleme stratejileri sunusu, renkli kalemler, Hans Sitt 100 Studies Op.32 Book 1 no:2

Süre: 75 Dakika

Amaç: Keman çalmada yineleme stratejilerini kullanabilme

Öğrenme Çıktıları

Etütle aynı tonda dizi çalışmaları yapma

Çalışılacak etüdü zihinde tekrar etme

Etüdü yavaş bir tempoda tekrar etme

Çalışılan etüdü farklı yay teknikleri ile çalma

Çalışılan etütte zorlanılan pasajları tekrar etme

Çalışılan etüdün parmak numaralarını ezberleme

Çalışılan etüdü farklı tartım kalıpları ile çalma

Çalışılan etüdün tümünü temiz çalana kadar tekrar etme

Çalışılan etüdü kabul edilebilir tempoda çalabilinceye kadar tekrar etme

Öğretme-Öğrenme Süreci

Konuya Giriş

Uzman görüşlerine göre seçilen etütlerden Hans Sitt 100 Studies Op.32 Book 1’de seçilen 2 numaralı etüt ile yineleme stratejileri anlatılarak ders yapılmıştır. Önce yineleme stratejisinin öneminden özelliklerinden ve uygulama aşamalarından bahsedilmiş, daha sonra uygulamaya geçilmiştir.

Konuyu Açıklama ve Derinleştirme

Burada öğrencilerin hafta başından itibaren çalışılan etüdü haftanın sonunda çalması istenerek araştırmacı tarafından üç boyutta (seslerin temizliği, ritmik yapıya uygun seslendirme, temel yay tekniklerinin kullanımı) değerlendirileceği belirtilmiştir. Öğrenciden ilk başta çalacağı etüdün tonuna uygun diziye seslendirip tonaliteye adapte olması istenmiş, devamında çalacağı etüdü zihinsel olarak tekrar etmesi söylenmiştir. Devam eden süreçte etüt baştan sona, olduğundan daha yavaş bir tempoda çaldırılmış, legato bölümleri sıklıkla (ton ve entonasyon olarak pürüzsüz olana kadar) çaldırılmıştır. Pekiştirmek adına etüt, farklı ritim kalıplarıyla çalıştırılmış, zorlanılan bölümler renkli kalemle işaretlenerek dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Parmak numaralarının ezberlenmesine dikkat edilmiş, etüt baştan sona temiz olana kadar sıklıkla çaldırılmıştır (yineleme süresi öğrenciler arasında farklılık göstermiştir).

Ölçme-Değerlendirme

Yineleme stratejisi ile ders yaptıktan sonra öğrencilerden performanslarına ilişkin özeleştiri yapmaları istenmiş, öğrencinin uygulamadaki hataları ve eksiklikleri (seslerin temizliği, ritmik yapıya uygun seslendirme, temel yay tekniklerinin kullanımı boyutlarında) karşılıklı tartışılarak bir sonraki çalışmasında bunlara dikkat etmesi söylenmiştir.

Konuyu Değerlendirme

Öğrencinin yineleme stratejisini sadece derste değil ders dışı bireysel çalışmaları sürecinde de kullanmaları istenmiştir. Bu ders sürecinin sonunda yineleme stratejisi çalışma yönteminin öğrenilme düzeyini belirlemek amacı ile öğrenme çıktıları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bir sonraki ders planı, eksiklikler dikkate alınarak planlanacaktır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..