T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

BAŞLANGIÇ PİYANO EĞİTİMİNDE ALGISAL ÖĞRENME STİLLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ

Ezgi BABACAN

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Z. Seçkin GÖKBUDAK
Prof. Dr. Ömer ÜRE

Konya – 2010

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ezgi BABACAN
	Numarası	055117011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı /Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ezgi BABACAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde, fikirleriyle bana yön veren ve desteklerini esirgemeyen danışmanlarım Prof. Z. Seçkin GÖKBUDAK ve Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye, tez izleme jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ'ye,

Araştırmanın her aşamasında yönlendirme ve incelemeleriyle yardım ve desteklerini esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Yüksel PİRGON, Öğr. Gör. Dr. M. Devrim BABACAN ve Arş. Gör. A. Negiş IŞIK'a,

Araştırmanın verilerini toplamamda yarımcı olan Doç. Dr. Fatih YAYLA, Yrd. Doç. Dr. Nurdan KIZILDELİ, Yrd. Doç. Dr. Sema SEVİNÇ, Öğr. Gör. Dr. Erdem KAYA, Arş. Gör. Elif GÜVEN, Arş. Gör. İzzet YÜCETOKER, çevirileriyle araştırmaya destek olan Okutman R. Güleç YILMAZLAR, araştırmaya katılan değerli öğretim elemanları, öğrenciler ve aileme sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Ezgi BABACAN

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZET

Öğrencinin		
	Adı Soyadı	Ezgi BABACAN
	Numarası	055117011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı /Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Z. Seçkin GÖKBUDAK
	Tezin Adı	Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği

Bu araştırma, başlangıç piyano eğitimi sürecinde algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek, öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performansına etkisini ortaya çıkarmak, uygulamayı yapan öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve bu doğrultuda piyano eğitiminde öğretim programına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada tarama ve deneysel modeller kullanılmıştır. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini almak için tekil tarama modeli kullanılmış ve anket veri toplama aracı geliştirilmiştir. Deneysel kısmında ise "kontrol gruplu ön-test son-test" modeli ile piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve performanslarına etkisi ölçülmüştür. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemiyle deneysel çalışmayı uygulayan öğretim elemanlarıyla görüşme yapılmıştır. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanması

sonucunda öğretim elemanlarının görüşleri için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim döneminde üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanları ve 1. sınıf öğrencileri, örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen anabilim dallarında piyano eğitimi veren öğretim elemanları (n:25) ile 1. sınıf öğrencileri (n:177) oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler, öğrenci ve öğretim elemanları için hazırlanan anket formu, deneysel kısımda uygulanan tutum ölçeği, öğrenme stilleri envanteri, yapılandırılmış davranış gözlem formu, deneysel çalışmada gözlem formunda kazanılması beklenen davranışların bulunduğu biri ön test ve son testte diğer ikisi uygulama derslerinde kullanılmak üzere seçilen üç etüt ve deneysel çalışmayı yapan öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket ve öğretim elemanlarına yönelik görüşmelerden elde edilen verilerin analizi SPSS (10.0) programı ile frekans (f), yüzde (%), ortalama (x) ve standart sapma (ss) kullanılarak, deneysel çalışmada tutum ölçeği ve gözlem formundan elde edilen verilerin analizi ise Independent-Samples T testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda, ankete katılan öğretim elemanlarının başlangıç piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel boyutlarda hazırlanan öğretim etkinliklerinin hepsini ağırlıkları değişse de her öğrenme profili için kullandıkları, bununla birlikte devinimsel başta olmak üzere işitsel etkinlikleri her öğrenme profili için daha fazla tercih ettikleri, öğrenci görüşlerinin de bu sonucu desteklediği saptanmıştır. Deneysel çalışma sonucunda;

1. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı,

2. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı olarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin toplam performans düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu,
3. Uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Algısal Öğrenme Stilleri, Görsel, İşitsel, Devinimsel/Dokunsal.

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SUMMARY

Öğrencinin		
	Adı Soyadı	Ezgi BABACAN
	Numarası	055117011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı /Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Z. Seçkin GÖKBUDAK
	Tezin İngilizce Adı	The Application of Perceptual Learning Styles in Beginning Piano Education

This research has been carried out for the purpose of ascertaining the feasibility level of perceptual learning styles (visual, aural, kinesthetic/tactile) in teaching activities in the process of beginning piano education, revealing the effect of teaching activities implemented towards learning styles on students attitude and performance, determining the views of the lecturer fulfilling the study, and accordingly contributing to the education program in piano teaching.

Two models as survey and experimental have been utilized in this research. To receive opinions of lecturers and students, singular survey model has been utilized and a questionnaire data collection tool has been developed to define the feasibility level of perceptual learning styles over piano education in teaching activities. During experimental process, with the help of “pre-test and post-test with control group”, the effect of teaching activities based upon learning styles on students attitudes and performances has been measured. And the instructors who performed the experimental study using qualitative research methods were interviewed. And an interview form has been structured and utilized to receive

opinions of the instructors, at the end of the application of perceptual learning styles in educational activities, in piano education.

The population of the study has been made up of the piano instructors and first grade students in the department of music education in universities' faculty of education in 2008-2009 educational term, and the sample includes the lecturers who give piano education (n:25) and first grade students (n:177) in a department being selected from different region of Turkiye by means of cluster sampling. The datum towards the aim of this study have been obtained by questionnaire form prepared for students and lecturers, attitude scale implemented in experimental part, inventory for learning styles, structured attitude survey form, three etudes one of which is for pre-test and has attitudes that are expected to be acquired in the survey form during experimental process, and two others for post-test to be applied in practice classes and structured interview form for the lecturers performing experimental study.

The analysis of the datum received from questionnaire applied in the study and interviews intended for the lecturers has been sorted out by using SPSS (10.0) program with frequency (f), percentage (%), average (x) and standard deviation (ss); the datum analysis attained from attitude scale and survey form in experimental study has been analyzed by means of Independent-Samples T-Test.

In conclusion, it has been determined that all instructors participating in the survey, have used all teaching activities (prepared in visual, aural, kinesthetic/tactile style) for each learning profile although the rate varies. However, they frequently prefered especially kinesthetic and aural activities for each learning profile. And the student opinion has supported this conclusion. As a result of experimental studies, it has been determined that;

1. The teaching activities, in beginning piano education based on learning styles, have no a significant difference in students' attitudes.

2. The teaching activities, in beginning piano education based on learning styles, have a significant difference in students' total performance level in favor of the experimental group.

3. According to the opinions of instructors who made the application, the teaching activities made through the learning styles, are feasible in the beginning stage of the piano education.

Keywords: Piano Education, Perceptual Learning Styles, Visual, Aural, Kinesthetic/Tactile.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI....ii
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU....iii
TEŞEKKÜR....iv
ÖZET....v
SUMMARY....viii
İÇİNDEKİLER....xi
TABLOLAR LİSTESİ....xv
ŞEKİLLER LİSTESİ....xx

I. BÖLÜM....1
GİRİŞ....1
1.1. Problem Durumu....1
1.1.1. Problem Cümlesi....3
1.1.2. Alt Problemler....4
1.1.3. Hipotezler....4
1.2. Amaç....5
1.3. Önem....5
1.4. Sınırlılıklar....6
1.5. Tanımlar....6

II. BÖLÜM....8
KURAMSAL ÇERÇEVE....8
2.1. Öğrenme....8
2.2. Öğrenme Stilleri....13
2.3. Öğrenme Stil Modelleri....17
2.3.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı....20
2.3.2. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması....21
2.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli....21
2.3.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli....22

2.3.5. Gregorc Öğrenme Stilleri Sınıflaması....22
2.3.6. Reinert Öğrenme Stilleri Sınıflaması....23
2.3.7. Merril Sosyal Stiller Sınıflaması....23
2.3.8. Fleming Öğrenme Stili Modeli....23
2.3.9. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli....24
2.4. Algısal Öğrenme Stilleri....26
2.4.1. Görsel Öğrenme....28
2.4.2. İşitsel Öğrenme....29
2.4.3. Devinimsel/Dokunsal Öğrenme....30
2.5. Müzik Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilleri....35
2.6. Piyano Eğitimi ve Algısal Öğrenme Stilleri....45

III. BÖLÜM....52
YÖNTEM....52
3.1. Araştırmanın Modeli....52
3.2. Çalışma Grubu....52
3.3. Araştırmanın Deseni....58
3.3.1. Deneysel Süreç....62
3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi....64
3.4.1. Anket Formlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi....64
3.4.2. Tutum Ölçeği....67
3.4.3. Öğrenme Stilleri Envanteri....68
3.4.4. Yapılandırılmış Davranış Gözlem Formu....69
3.4.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu....69
3.4.6. Uygulamada Kullanılan Parçalar....70
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi....70

IV. BÖLÜM....72
BULGULAR VE YORUMLAR....72
4.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Mevcut Durumları ile Öğretim Elemanlarının Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano

Eğitimindeki Yeri ve Önemine Yönelik Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar....72
4.2. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano Öğretim Elemanları Tarafından Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....75
4.3. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilme Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....87
4.4. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....94
4.4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular....94
4.4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular....94
4.4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular....95
4.4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular....96
4.4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine Ait Bulgular....96
4.5. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Performanslarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....97
4.5.1. Araştırmanın Altıncı Hipotezine Ait Bulgular....97
4.5.2. Araştırmanın Yedinci Hipotezine Ait Bulgular....97
4.5.3. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine Ait Bulgular....98
4.5.4. Araştırmanın Dokuzuncu Hipotezine Ait Bulgular....101
4.5.5. Araştırmanın Onuncu Hipotezine Ait Bulgular....103
4.6. Başlangıç Piyano Eğitiminde Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerini Uygulayan Öğretim Elemanlarının Dersin Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular....106

V. BÖLÜM....110
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER....110
5.1. Sonuçlar....110

5.1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Mevcut Durumları ile Öğretim Elemanlarının Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Sonuçlar.....110
5.1.2. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilirliğine İlişkin Piyano Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....111
5.1.3. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Performanslarına Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar.....114
5.1.4. Başlangıç Piyano Eğitiminde Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerini Uygulayan Öğretim Elemanlarının Dersin Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....116
5.2. Tartışma.....117
5.3. Öneriler.....120

KAYNAKÇA.....122
EKLER.....132
ÖZGEÇMİŞ.....157

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo–1: Öğrenme Stillerinin Alt Boyutlarına Göre Öğrenme Özellikleri.....28
Tablo–2: Görsel Öğrenme Özellikleri.....29
Tablo–3: İşitsel Öğrenme Özellikleri.....30
Tablo–4: Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Özellikleri.....31
Tablo–5: Piyano Eğitiminde Öğrenme Stilleri Özellikleri.....48
Tablo–6: Ankete Katılan Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin İllere Göre Dağılımı....53
Tablo–7: Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....54
Tablo–8: Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....55
Tablo–9: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Değerlendirme Sonucundaki Puan Dağılımları.....56
Tablo–10: Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları.....57
Tablo–11: Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test Puan Dağılımı.....57
Tablo–12: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Performans Puan Dağılımı.....57
Tablo–13: Deney Grubunun Öğrenme Stil Tercihleri Dağılımı.....58
Tablo–14: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerinin Dağılımı 58
Tablo–15: Gözlemcilerin Puanlamalarının Güvenirliği.....63
Tablo–16: Gözlemcilerin Ön Test Son Test Puanları Arasındaki Güvenirlik Dağılımı 64
Tablo–17: Anketlerde Kullanılan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı.....66
Tablo–18: Tutum Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı.....67
Tablo–19: Öğrenme Stilleri Envanteri Cevap Anahtarı.....68
Tablo–20: Gözlem Formunda Kullanılan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı.....69
Tablo–21: Öğrencilerin Piyano Ders Saatine ve Piyano Dersinin Kaç Kişi İle Birlikte Yapıldığına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....72
Tablo–22: Öğretim Elemanlarının Piyano Dersini Kaç Kişi İle Birlikte Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....73

Tablo–23: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Stillerinin Piyano Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....73
Tablo–24: Öğretim Elemanlarının Kendi Öğrenme Stillerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....74
Tablo–25: Parçadaki Sağ ve Sol El Partisyonlarının Ayrı Ayrı Çalışılmasına Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....75
Tablo–26: Parçanın Ölçü Sayısı, Tonu, Ton Değişiklikleri ve Varsa Altere Seslerinin Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....76
Tablo–27: Parçadaki Nota Hatalarının Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....77
Tablo–28: Parçada Yanlış Uygulanan Çalış Tekniklerinin (Legato, Staccato, vb.) Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....78
Tablo–29: Parçada Yanlış Kullanılan Parmak Numaralarının Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....79
Tablo–30: Parça İçerisindeki Motif Cümle Yapılarının Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....80
Tablo–31: Parça İçerisinde Öğrencinin Zorlandığı Pasajların Armonik ve Melodik Yapılarını Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....81
Tablo–32: Parça İçerisinde Teknik Açıdan Zorlandığı Pasajların Ritmik Yapılarını Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....82
Tablo–33: Parçanın Anlatım Terimlerini ve Nüans İşaretlerini Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....83
Tablo–34: Parçanın Türü, Biçimi ve Temposunu Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....84
Tablo–35: Parçayı Bir Bütün Olarak Anlamasına Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....85
Tablo–36: Toplam Davranışlarda Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı.....86

Tablo–37: Parçadaki Sağ ve Sol El Partisyonlarının Ayrı Ayrı Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....87
Tablo–38: Parçanın Ölçü Sayısı, Tonu, Ton Değişiklikleri ve Varsa Altere Seslerinin Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....88
Tablo–39: Parçadaki Nota Hatalarının Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....88
Tablo–40: Parçada Yanlış Uygulanan Çalış Tekniklerinin (Legato, Staccato, vb.) Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....89
Tablo–41: Parçada Yanlış Kullanılan Parmak Numaralarının Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....90
Tablo–42: Parça İçerisindeki Motif Cümle Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....90
Tablo–43: Parça İçerisinde Öğrencinin Zorlandığı Pasajların Armonik ve Melodik Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....91
Tablo–44: Parça İçerisinde Öğrencinin Teknik Açıdan Zorlandığı Pasajların Ritmik Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....91
Tablo–45: Parçanın Anlatım Terimlerinin ve Nüans İşaretlerinin Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....92
Tablo–46: Parçanın Türü, Biçimi ve Temposunun Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....92
Tablo–47: Parçayı Öğrencinin Bir Bütün Olarak Anlamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....93
Tablo–48: Toplam Davranışlarda Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....93
Tablo–49: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....94
Tablo–50: Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....95
Tablo–51: Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....95
Tablo–52: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....96

Tablo–53: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....96
Tablo–54: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....97
Tablo–55: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....98
Tablo–56: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 98
Tablo–57: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 99
Tablo–58: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 99
Tablo–59: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 100
Tablo–60: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Toplam Puanlarının Karşılaştırılması.....100
Tablo–61: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 101
Tablo–62: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 102
Tablo–63: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 102
Tablo–64: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması 103
Tablo–65: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Toplam Performans Puanlarının Karşılaştırılması.....103
Tablo–66: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....104
Tablo–67: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....105
Tablo–68: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....105

Tablo–69: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....105
Tablo–70: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması.....106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil–1: Curry'nin Soğan Modeli.....19
Şekil–2: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....25
Şekil–3: Araştırmanın Genel Deseni.....60
Şekil–4: Araştırmanın Deneysel Deseni.....61

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, hipotezleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planlı bir şekilde düzenlenmesiyle gerçekleşen eğitim sürecinin temel unsurları öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Bu süreçte öğrenmeyi etkileyen en büyük faktörlerden birisi de bireysel özelliklerdir. Çünkü öğrenme bireysel bir etkinliktir ve bireye ait değişkenler, öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenlere göre çok daha fazla etkiye sahiptir (Şimşek, 2007:2). Bireysel özelliklerin kişiden kişiye değiştiği ve yaş, zekâ, cinsiyet, yetenek gibi bireysel çok farklı değişkenlere sahip olduğu bilinmektedir. Bu etkenlerden bireysel özellikler öğrenme stilleriyle ilişkilidir. Bireyin (Babadoğan, t.y.:1-2) algılamasıyla, sosyal ilişkileriyle ve öğrenme davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısıyla doğrudan bağlantılı olan öğrenme stili, bireyin en kolay ve etkili şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebileceği bireysel öğrenme tercihi olarak da tanımlanabilir.

Öğrenme, (Erdem ve Altun, 2006:48) bireye sunulan uyarıcıların duyu organları tarafından algılanmasıyla başlamaktadır ve sonrasında birey uyaranın niteliğine göre en uygun algı kanalını tercih ederek bilgiyi almaktadır. Bireylerin her türlü bilgiyi görsel, işitsel, devinimsel/dokunsal duyu organlarıyla algıladıkları öğrenme durumuna algısal öğrenme stili ya da biçimi denilmektedir. Molumby (2004:51), bireylerin görsel, işitsel ve devinimsel üç algı kanalından biriyle bilgileri aldığını, genellikle bir algı kanalını tercih ettiğini ve bu algı kanalının da onların öncelikli öğrenme tercihi olduğunu belirtmiştir. Bireyin öğrenmeyi kendi algısal tercihi doğrultusunda gerçekleştirdiğinde öğrenmenin daha sağlıklı ve verimli gerçekleştiği söylenebilir. Müzik eğitimi sürecinde de öğrenme etkinlikleri algısal

tercihlerle başlamaktadır. Müzik dinlemeyi, analiz etmeyi, düşünmeyi, değerlendirmeyi ve hissetmeyi içeren (Kinslow, 1995:15) müziksel algılama, "duyular yoluyla, müziğin farkına ve bilincine varmadır" (Uçan, 1997:120). Müzik, görsel, işitsel ve devinimsel boyutların hepsini içinde barındıran bir yapıya sahiptir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin baskın bir öğrenme stil tercihi olduğunu, bu tercihleri doğrultusunda öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Given 1996; Uğur 2008; Svard ve Mack 2002; Aşkar ve Akkoyunlu 1993; Güven 2007; Bolat 2007; Özbek 2006; Önder 2006). Müziğin farklı boyutlarında baskın öğrenme stil tercihlerinin öğrenme sürecinde kullanılması, müzikal görevlerle olan ilişkileri ve etkililiği konusunda araştırmaların olduğu ve müziksel öğrenmede görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme özelliklerine göre öğrencilerin öğrenme ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim yöntemlerinin önerildiği görülmektedir (Gökbudak 2003; Sökezoğlu 2003; Ömür 2003; Molumby, 2004; Lammers 2006; Zikmund 1988; Persellin 1988).

Çalgı eğitimi içerisinde önemli bir boyut olan piyano eğitiminin amaçlanan hedeflere ulaşmasında öğretim programları ile kullanılan yöntem ve tekniklerin yanında bu eğitimi destekleyecek temel müzik teorisi bilgileri, çok seslendirme teknikleri, armoni, kontrpuan, eser çözümleme, müzik tarihi, müzik formları alanları da teorik ve müzikal altyapının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Piyano eğitimi ile birlikte diğer alanlardaki eğitim süreci de bireyin öğrenme stillerini desteklemektedir. Bu süreçte öğrenci görsel olarak algıladığı materyalleri (yazılı notaları okuma, müzikle ilgili terimlere dikkat etme vb.) hem işitsel boyutta (ses yüksekliği, aralıklar, akorlar vb.) hem de devinimsel boyutta (çalgı çalma) uygulamaktadır. Bu nedenle birey tercih ettiği algısal öğrenme boyutu ile birlikte diğer öğrenme boyutlarını da eğitimi sürecinde geliştirmektedir. Bu nedenle algısal öğrenme stilleri piyano eğitiminin başlangıç aşamasında çok daha büyük bir öneme sahip olmaktadır.

Bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesi öğrenmeyi etkilediği kadar öğretim için de önemlidir. Çünkü öğretimin amacı öğrenmeyi arttırmaktır ve eğitimcinin öğrenmeyi arttırmak için yaptığı her öğretim etkinliği değerlidir

(Heimlich ve Norland, 2002:18). Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir (Babadoğan, 2002:3). Öğrencinin bireysel özellikleri, öğrenme durumları, ilgisi ve beğenisine göre eğitimci piyano eğitimi sürecini planlamaktadır.

Piyano öğrenme öğretme sürecinde, bireysel farklılıkları anlama ve öğretim sürecine uygulama daha kolaydır. Bunun nedeni çalgı eğitiminin birebir yapılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, eğitimcinin öğrencisini tanıması ve bireysel öğrenme özelliklerine uygun öğretim etkinlikleri tasarlaması için önemlidir. Öğretmen ders içerisinde öğrencinin öğrenme stillerine uygun daha etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirebilir. Piyano eğitimi sürecinde öğrencilerin algısal öğrenme stillerine uygun yapılan etkinliklerin öğrenme yüzdesini artırdığı ve buna yönelik öğretimin tasarlanması gerekliliği yapılan araştırma sonuçlarında (Gökbudak, 2003; Sökezoğlu, 2003; Ömür, 2003; Lammers, 2006) önerilmektedir. Gökbudak (2003:195–197), öğrenme yüzdesinin artmasının, öğretmenin öğrencisinin öğrenme durumunu tespit edebilmesine ve ona uygun bilgiyi sunma yöntemlerini öğrenmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Ömür'e göre (2003:192); "öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri göz önüne alınmadan, tek bir öğretim modeliyle ve monoton bir şekilde gerçekleştirilen piyano eğitiminin öğrencilerin performanslarını geliştirmediği sonucundan yola çıkarak, piyano eğitiminin öğrencilerin farklı öğrenme sistemleri ve stratejilerine sahip oldukları görüşü doğrultusunda gerçekleştirilmesi önerilmektedir." Bu doğrultuda, piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanması büyük önem kazanmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak, algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel, devinimsel/dokunsal) başlangıç piyano eğitimi sürecinde öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğinin tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliği ve başlangıç piyano eğitimi sürecinde öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin

öğrencilerin tutum ve performansına etkisi ile bu uygulama sonucunda öğretim elemanı görüşleri nedir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapmakta olan piyano öğretim elemanlarının ve birinci sınıf öğrencilerinin piyano eğitimi sürecindeki mevcut durumları ile öğretim elemanlarının algısal öğrenme stillerinin piyano eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşlerinin dağılımı nedir?

2. Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin piyano öğretim elemanları tarafından öğretim etkinliklerinde uygulanabilme durumu nedir?

3. Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilme durumuna ilişkin öğrenci görüşleri nedir?

4. Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencinin tutumlarına etkisi nedir?

5. Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencinin performansına etkisi nedir?

6. Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak öğretim etkinliklerini uygulayan öğretim elemanlarının dersin uygulamasına yönelik görüşleri nedir?

1.1.3. Hipotezler

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2. Deney grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3. Kontrol grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Deney ve kontrol gruplarının son-test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test tutum puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Deney ve kontrol gruplarının ön-test performans puanları arasında anlamlı

bir fark yoktur.

7. Deney ve kontrol gruplarının son-test performans puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

8. Deney grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

9. Kontrol grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test toplam performans puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, temel piyano eğitimi sürecinde algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek, öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performansına etkisini ortaya çıkarmak, uygulamayı yapan öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve bu doğrultuda piyano eğitiminde öğretim programına katkıda bulunmaktır.

1.3. Önem

Öğrenme sürecini etkileyen pek çok etken vardır ve bunlardan birisi de öğrenenlerin bireysel özellikleridir. Bireysel özellikler, bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki kişiden kişiye değişen pek çok faktörden etkilenmektedir ve bunları oluşturan bireysel farklılıklar öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrenmedeki bireysel farklılıkların önemini ve her bireye uygun öğretim yöntemleri kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Babadoğan'a göre (2002:3) eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir.

Müzik eğitimi alanında öğrenme stillerinin önemine ilişkin yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır. Müzik eğitimi sürecinde öğrenci görsel olarak

algıladığı materyalleri (yazılı notaları okuma, müzikle ilgili terimlere dikkat etme vb.) hem işitsel boyutta (ses yüksekliği, aralıklar, akorlar vb.) hem de devinimsel boyutta (çalgı çalma) uygulamaktadır. Bu nedenle birey baskın olan öğrenme tercihinin yanında eğitim sürecinde zamanla diğer boyutlarda da kendisini geliştirmektedir. Piyano eğitimi sürecinde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme yüzdesini artırdığı ve buna yönelik öğretimin tasarlanması gerekliliği yapılan araştırma sonuçlarında önerilmektedir. Bu doğrultuda, başlangıç piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanması büyük önem kazanmaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak bu araştırma, öğrenme stillerinin piyano eğitimi sürecinde öğretim etkinliklerinde kullanımının ve uygulamadaki etkililiğin belirlenmesi, bu yolla piyano eğitim sürecine katkı sağlaması ve bundan sonraki araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın deneysel çalışma süresi 6 uygulama dersi,
2. Araştırma için ayrılabilen süre ve maddi olanaklar ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme Stili: Her öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn ve Dunn, 1986:47).

Algısal Öğrenme Stili: Öğrenme esnasında çevreden edinilen bilginin algılanmasına, düzenlenmesine ve işlenmesine yardımcı olan edinimler/yöntemlerdir (Mishra, 2007:1).

Görsel Öğrenme (Visual): Okuma, çizelgede çalışma gibi görerek ve okuyarak öğrenmek.

İşitsel Öğrenme (Aural): Ders ve ses kayıtları dinleme gibi işiterek,

dinleyerek öğrenmek.

Devinimsel/Dokunsal Öğrenme (Kinesthetic/Tactile): Fiziksel temas kurarak ve dokunarak aktif (uygulamalı) öğrenmek (R. Dunn, 1983; 1984 ve Reinert, 1976; Aktaran: Reid, 1987:89).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayı temellendiren kuramsal çerçeve, "Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stil Modelleri, Algısal Öğrenme Stilleri, Müzik Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilleri, Piyano Eğitimi ve Algısal Öğrenme Stilleri" ana başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1. Öğrenme

Günümüzde hızla gelişen ekonomik, sosyal ve teknolojik yeniliklere paralel olarak, toplumlar da eğitim yoluyla yetiştirdikleri insan gücü sayesinde bu değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu sürecin en önemli unsuru olan eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2007:86). Demirel'e göre (2007:10), eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eder ve yaşantılarla kazanılır. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önemli olarak da kültürü oluşturur. Eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir (Gencel, 2006:10). Başka bir değişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir ve kısaca istendik öğrenmeleri oluşturma süreci olarak da tanımlanabilir (Senemoğlu, 2007:86).

Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği ve bilginin yoğunlaştığı bu dönemi bilgi çağı olarak tanımlayan Özer (1998:149–150), bilgi toplumu olma sürecinde bireylerin uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için sorun çözebilme, araştırma yapabilme, düşünme yollarını bilip uygulayabilme, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilme, bilgi ve teknoloji üretebilme gibi farklı niteliklere sahip olmaları gerekliliğini vurgulamıştır. Bireylerin bu niteliklere sahip olmalarının en etkili yolunun, onların nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri, başka bir deyişle "öğrenmeyi öğrenmeleri" ile olanaklı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğu hakkında pek çok bilim adamı ve eğitim psikologu öğrenmeyi farklı tanımlarla açıklamaya çalışmıştır. Öğrenme, en genel ifadeyle bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimleri olarak açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2007:4; Özden, 2005:21; Gencel, 2006:26; Bloom 1998, Aktaran: Özbek, 2006:27). Gagne (1985), öğrenmeyi; çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen, diğer bir ifade ile insan karakterinde veya yeteneğinde sürekli olarak devam eden, büyüme sürecine atfedilmeyen bir değişim olarak tanımlamıştır. McCarthy'e (2000) göre öğrenme, yeni bir şeylerin farkına varma ve bu yeniliklere karşı gösterilen tepkidir. Öğrenmek, problem çözmektir, hipotez oluşturmaktır, bilgilerle bir şeyler yapmaktır, sonuç çıkarmaktır (Aktaran: Bolat, 2007:15). Öğrenme Hergenhahn ve Olson'a göre (1993) hatırlama ve kazanılmış performans temelli çalışmayla bilginin alınması/alımı, bunu takip eden yönergenin kullanımı ve kodlanması ile ilgilenir. Yeterli düzeyde öğrenme gerçekleşmişse öğrenilen malzeme istendiğinde geri çağırılabilir. Öğrenme teorisyenleri öğrenmeyi, "hangi" malzemenin "nasıl" öğrenildiğine göre inceler. Burada hangi kelimesi içeriği ifade ederken, nasıl kelimesi ise iklim, kişisel faktörler, zekâ, takviyeler, öğretim stratejileri ve biyolojik faktörleri belirtmektedir. Öğrenmenin üç temel özelliği vardır: öğrenme sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir, öğrenme yaşantı ürünüdür ve öğrenme kalıcı izlidir (Ross, Drysdale ve Schulz, 2001, Aktaran: Otrar, 2006:28). Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak farklı tanımlar ve kuramsal yaklaşımlar olsa da özü ve temel özellikleri değişmemektedir.

Öğrenmenin ortak özelliklerini Senemoğlu (2007:89) şu şekilde sıralamaktadır:

- Davranışta gözlenebilir bir değişmenin olması,
- Davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması,
- Davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması,
- Davranıştaki değişmenin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici biçimde meydana gelmemesi,

- Davranıştaki değişmenin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğrenme ürünü olan davranışlar iki yolla kazanılmaktadır. Bunlar planlı eğitim yoluyla yani kasıtlı kültürleme ürünü davranışlar ve gelişigüzel kültürleme ürünü olan davranışlardır (Senemoğlu, 2007:92–93). Öğrenme fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok değişkenin etkileşimi ile oluşan, yaşam boyu devam eden süreçlerin ürünüdür ve yaşamın herhangi bir kesiti ile sınırlandırılamayacak kadar kapsamlı ve sürekli etkinlikler dizisidir. Ancak öğrenmenin düzenli, kalıcı, amaçlı ve sürekli bir yapıya kavuşturulması örgün eğitim sisteminden beklenmektedir (Şimşek, 2007:10). Bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sürecin temel elemanları ise öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır (Güven, 2004:1).

Öğrenmeyi etkileyen faktörler doğal olarak öğrenme-öğretme sürecinin temel elemanları olan öğrenci, öğretmen ve programla doğrudan bağlantılıdır. Otrar (2006:29–30), öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenen, öğrenme yöntemi ve öğrenilecekle ilgili etkenler olarak sınıflandırmıştır:

1. Öğrenenle ilgili etkenler: Yaş, zekâ, güdüleme ve dikkat, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, fizyolojik durum ve önceki öğrenilenlerin aktarılması,
2. Öğrenme yöntemleriyle ilgili etkenler: Uygun öğrenme zamanının belirlenmesi, öğrenilecek unsur grubunun yapısı ile öğretim yönteminin uygunluğu, yöntemin sunduğu katılım düzeyi, geri bildirimlerin nitelik ve düzeyi,
3. Öğrenileceklerle ilgili etkenler: Kavramsal gruplandırma niteliği, çağrışım potansiyeli, öğrenilecek olanların algısal olarak ayırt edilebilirliğidir.

Öğrenmenin hangi koşullarda, nasıl gerçekleştiği ile ilgili pek çok araştırma, öğrenmeyi farklı öğrenme kuramları, yaklaşımlar ve modeller ile açıklamaktadır. Öğrenme şimdiye kadar yapılan çalışmalarda bazı psikologlar ve eğitimciler tarafından iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Birincisi davranışçı yaklaşım, ikincisi ise bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımda birey, uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir ve bu tepkiler, başka bir değişle bireyin gözlenebilen davranışlarındaki

değişiklikler, öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda yaparak öğrenme esastır. Çünkü öğrenci kendi yaptığıyla öğrenir. Öğrenmede pekiştireç önemli bir yer tutar. Davranışlar onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir ve gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır. Öğrenmede güdülemenin çok önemli bir yeri vardır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenme, gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurur. Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı yaklaşımın davranış değişimi olarak tanımladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımasıdır. Öğrenmeyi zihinsel süreç olarak tanımlayan bilişsel yaklaşımı temel alarak geliştirilen öğrenme kuramlarında, öğrenmenin gerçekleşmesinde bilginin zihinde nasıl oluştuğu, simgelendiği, tutulduğu ve hatırlandığı araştırılmaktadır. Başka bir değişle anlama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Bilişsel kuram ilkelerine göre, insanlar gördüklerini bir bütün olarak algılar. Bir parçanın veya nesnenin algılanışı, onun bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişir. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bu yüzden öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması ve anlam yüklemesidir. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın görüş birliği içinde oldukları noktalar; öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olarak kişide değişme yaratması ile öğrenmenin çevresel ve öğrenenden kaynaklanan içsel özelliklerden etkilenmesi biçiminde sıralanabilmektedir (Senemoğlu, 2007:93–94; Güven, 2004:2–3–4; Özden, 2005:23–24–25; Otrar, 2006:26).

Öğrenme ile ilgili olarak, öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımlardan yola çıkarak oluşturulan kuramlar üzerinde pek çok araştırma yapılmaktadır. Öğrenme kuramlarından her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Bu nedenle öğretim süreci, öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanmak durumundadır (Senemoğlu, 2007:94).

Öğrenmenin gerçekleşme sürecinde, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve

öğrenme sonucu oluşan değişiklikler ile ilgili pek çok araştırma, öğrenmeyi etkileyen bu etmenlerden "öğrenen" yani öğrenci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte öğrenenin bireysel özellikleri de önem kazanmaktadır. Bireysel özellikler kişiden kişiye değişen yaş, zekâ, cinsiyet, bilgi, yetenek, beceri, geçmiş yaşantı gibi çok farklı etkenlere sahiptir. Küçükahmet (2005:27–28), bu bireysel farklılıkları, zihinsel, fiziksel, çevresel, kültürel ve duygusal olmak üzere beş ana grupta toplamaktadır. Bireysel farklılıklar insanın tüm gelişim sürecini etkilediği gibi öğrenme ile ilgili süreci de etkilemektedir. Bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmedeki fark eşikleri, geçmiş yaşantıları gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme sürecini etkiler (Otrar, 2006:29). Bu nedenle yapılan araştırmalardan da yola çıkılarak, öğrenmede bireysel farklılıkların önemli olduğu ve öğrenme-öğretme sürecine katkısının büyük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, öncelikle, kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmede yararlanabilecekleri çeşitli teknikleri de bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Örneğin, serin mi yoksa sıcak bir ortamda mı daha iyi öğrenebiliyorlar? Kendi başlarına mı yoksa birisiyle çalışarak mı öğrenmeyi tercih ediyorlar? Yani öğrenme sürecinde nasıl bir ortama, kime ya da kimlere gereksinimleri var, bilgileri nasıl algılıyorlar gibi öğrenme özelliklerinin ortaya çıkarılması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine "öğrenme stilleri", öğrenmede yararlanılan tekniklere de "öğrenme stratejileri" adları verilmektedir. İşte, öğrenmeyi öğretme süreci bu iki ana konuyla ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilir ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Özer, 1998:150; Güven, 2004:1–2).

Heinich ve arkadaşları (1996), öğrencilerin tüm bireysel özelliklerini bilmenin mümkün olmayacağını ancak yapılan araştırmalar sonucunda yaş, cinsiyet, hazır bulunuşluk ya da önbilgi düzeyinin öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar grupsal özellikler, giriş yeterlilikleri ve öğrenme stilleri olarak üç başlıkta toplanmaktadır. Grupsal özellikler öğrenene ait bireysel niteliklerdir. Yaş,

öğrenim düzeyi, meslek, makam, rütbe, kültürel ya da ekonomik gibi tanımlayıcı özellikler sayılabilir. Bu özellikler öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını etkiler. Giriş yeterlilikleri öğrencilerin verilecek konuya dair önbilgilerinin seviyesi ile ilgili yeterliliklerdir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde ön yaşantıların katkı sağlayıcı ya da engelleyici rolü vardır. Önceden kazanılan yaşantılar yeni öğrenilecek davranışı destekliyorsa öğrenme kolaylaşır. Buna olumlu aktarma denir. Öğrenme stilleri ise, öğrencilerin öğrenme çevresini nasıl algıladıklarını, nasıl iletişim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihlerdir (Aktaran: Şimşek, 2007:11–12; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:2).

2.2. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1980'li yıllardan sonra ise öğrenme stili ile ilgili araştırmalar sayı ve nitelik olarak artmıştır (Babadoğan,1995:1058). Bu çalışmalar öğrenme stili kavramı merkezinde insanların bilgiyi nasıl aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili değişik modeller ortaya koyan araştırmacılar öğrenme stillerini değişik biçimde tanımlamışlardır (Aktaran: Güven, 2004:13–14; Güven ve Kürüm, 2004:76; Otrar, 2006:40). Özellikle 1900'lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamıştır. Öğrenmeyi etki-tepki bağı şeklinde açıklayan davranışçı yaklaşımın etkisini kaybetmeye başlayıp, insanların kavramları nasıl öğrendikleri ve nasıl problem çözdükleri; bilgilerin akılda nasıl tutulduğu, nasıl hatırlanıp unutulduğu gibi konularda yoğunlaşan bilişsel yaklaşımın öğrenme ile ilgili görüşleri, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlamıştır (Wolfolk,1993, Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:1).

Bireysel farklılıklar içerisinde öğrenme stili kavramı, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde

bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir (Özer, 1998:151). Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Bir öğrencinin algılamasına, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerine ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirler. İyi veya kötü öğrenme stili yoktur. Önemli olan her öğrenciye en uygun şekilde öğreneceği stille öğretmektir (Babadoğan, t.y.:1-2).

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, farklı modeller geliştiren araştırmacılar öğrenme stillerinin sınıflandırmasını ve tanımını da bu modellere uygun olarak farklı ifade etmektedir. Sonuç olarak pek çok öğrenme stili tanımı ortaya çıkmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Her kişinin bir parmak izi gibi öğrenme stiline sahip olduğunu belirten Dunn ve Dunn (1986:47), öğrenme stilini, her öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlamıştır (Aktaran: Güven, 2004:14).

Grasha (1996), öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde yeteneğini ve öğrenme deneyimlerini bir araya getirmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Ryan, 1999, Aktaran: Güven, 2004:14).

Claxton ve Ralston'a göre (1978) öğrenme stili, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır (Aktaran: Yazıcılar ve Güven, 2009:11).

Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski,1999:249). Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Ülgen, 1995:35–38, Aktaran: Güven, 2004:14).

Gregorc (1981:51), öğrenme stilini bireysel yetenekler hakkında ipucu veren,

gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar olarak nitelendirirken, James ve Gabrait (1985:128–130), duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır. Benzer şekilde Barsch da öğrenme stillerini algısal boyutta ele alarak görsel, işitsel, dokunsal ve hareketsel olarak sınıflandırmaktadır (Aktaran: Gencel, 2006:28; Karataş, 2004:4).

Keefe (1990:60) öğrenme stili kavramını, bireyin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduklarının göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir birleşimi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Güven, 2004:14–15; Karataş, 2004:4; Gencel, 2006:28; Güven ve Kürüm, 2004:77).

Öğrenme stillerinde bu kadar çok ve farklı tanımların yapılması, öğrenme stilleri ile ilgili modellerin bağlantılı olduğu yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Bu farklı yaklaşımların sebebi Guild ve Garger'a göre (1998), öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik öğrenme stil boyutlarının olması ve kuramcıların bu boyutlardan birisi üzerinde odaklanmasıdır (Aktaran: Karataş, 2004:4–5). Bu boyutların içeriğini Karataş (2004:4–5) şu şekilde özetlemiştir:

1. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini ifade eden öğrenme stili modelleridir. (Bilişsel boyut ile ilgili model çalışmaları: Gregoc Öğrenme Stili Modeli, Katleen Butler Öğrenme Stili çalışması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli)

2. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleridir. (Duyuşsal boyut ile ilgili model çalışmaları: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli)

3.Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stili modelleridir. (Fizyolojik boyut ile ilgili model çalışmaları: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili modeli, Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Cury Öğrenme Stili Modeli)

Felder, Silverman (1988) ve Henriques'e göre (1995), bireyin öğrenme stili beş soruya verilen yanıtlarla tanımlanabilmektedir:

- Öğrenci hangi tür bilgiyi almayı tercih ediyor? Duyusal-sezgisel
- Öğrenci bilginin hangi düzende verilmesi ile daha rahat kavrar? Tümevarım-tümdengelim
- Öğrenci bilgiyi nasıl işlemeyi tercih eder? Aktif-yansıtıcı
- Öğrenci kavramayı nasıl gerçekleştiriyor? Analitik-bütünsel
- Öğrenci hangi duyu kanalı aracılığı ile bilgiyi etkili şekilde içselleştiriyor? Görsel-işitsel (dokunsal, tatma, koklama çoğu eğitim çevresinde görme ve işitmeye nazaran önemsizlerdir) (Aktaran: Tatar ve Tatar, 2007:127).

Babadoğan'a göre (1994:1058), öğrenme stillerinin belirlenmesindeki amaç, öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Aktaran: Otrar, 2006:40). Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir (Babadoğan, 2002:3). Bu görüşlere paralel olarak, Aşkar ve Akkoyunlu (1993), bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesinin öğrenme gücünü arttırmasına yardım edeceğini belirtmiştir. Given (1996) ise, öğrenme olanakları, bireyin oynamak, incelemek ve keşfetmek gibi doğal eğilimleriyle örtüştürüldüğü zaman öğrenmenin hızlanmakta olduğunu ve öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre

içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmekte olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:3).

Bu bağlamda Veznedaroğlu ve Özgür (2005:2–3), öğrenme stillerini bilmenin ve öğrenme-öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamanın öğrenme güçlüğü var diye nitelediğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güçlüğü olmadığını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Given (1996), yapılan araştırmalar sonucunda, kendi öğrenme stiline uygun öğretim uygulandığında öğrencilerin davranışlarında;

- Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin gösterdiklerini belirtmiştir (Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:3).

2.3. Öğrenme Stil Modelleri

Öğrenme stilleri ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya koyan araştırmacılar, bireyin öğrenme sürecindeki özelliklerini temel alan pek çok model ortaya çıkarmıştır. Coffield (2004), araştırması sonucunda yaklaşık 71 tane öğrenme stili envanterinin mevcut olduğunu, bunların kullanıldığını ve geçerlilik ve güvenirliliği yapılabilen ölçekler olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Şimşek, 2007:30). Bununla birlikte öğrenme stil modellerini de modelin içeriğine, benzerliklerine ve farklı yönlerine göre açıklayacak yapı oluşturmaya gayret eden ve sınıflamaya çalışan araştırmacılar bulunmaktadır. Given'a göre (1996), öğrenme stil modellerinin sınıflandırılmasında araştırmacılar aşağıdaki kategorilerden biri ya da birkaçını temel almaktadır. Bunlar;

1. Kişiliğe ve duyuşsal özelliklere dayalı modeller,
2. Psikolojik, bilişsel ve bilgiyi işleme modelleri,

3. Sosyal modeller,

4. Fiziksel modeller,

5. Çevresel ve öğretimsel modellerdir (Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:5).

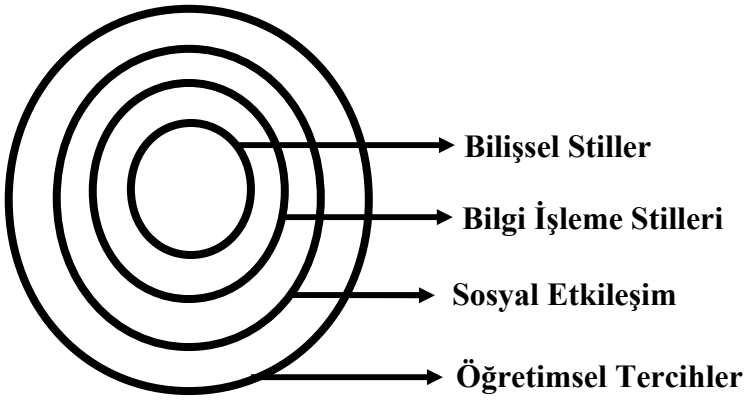
Yukarıdaki kategoriler temel alınarak araştırmacıların birçoğu öğrenme stillerini benzer ve farklı yönlerine, modellerin içeriğine, ele alınan ölçme araçlarının boyutlarına göre açıklayacak yapı ya da teoriler oluşturmaya gayret etmiştir. Rayner ve Riding (1997), De Bollo (1990), Swason (1995), Cassidy (2003), Curry (1987), Coffield et al (2004) bu teorisyenlerden bazılarıdır (Aktaran: Şimşek, 2007:30–34).

Öğrenme stilleri teorilerini geliştirdikleri ölçme araçlarındaki ele alınan boyutlara göre yaptığı sınıflamada Curry, öğrenme stillerini dört yaklaşım içerisinde ele alınmıştır. Bunlar, kişilik modelleri, öğretimsel modeller, bilgiyi işleme modelleri ve sosyal etkileşim modelleridir. Kişilik modellerine temel oluşturan teoriler; Kağan'ın Benzer Figürleri Eşleme Testi, Katz ve Henry'nin Bütün Kişilik Envanteri, Myers-Briggs'in Tip Göstergesi, Lawrence'ın İnsan Tipleri Modeli, Keirsey'in Mizaç ve Karakterler Modeli, Witkin Yerleştirilmiş Figürler Testi, Jung'un Psikolojik Tip Teorisidir. Öğretimsel modellere örnek; Canfield (Manual) Öğrenme Tipi Envanteri, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli, Friedman ve Stritter, Goldberg, Hill ve Nunnery, Renzulli ve Smith, Rezler ve Rezmovic'in Öğrenme Stilleri Envanterleri gösterilmektedir. Bilgiyi işleme modellerine örnek teoriler; Biggs'in Çalışma Süreçleri Anketi, Entwhitle ve Ramsden'in Çalışma Yaklaşımları, Felder'in Öğrenme Stil Sayfası, Gardner'ın Sekiz Öğrenme Tipi, Gregoric'in Zekâ Tipleri, Hunt'un Paragraf Tamamlama Yöntemi, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli, Pask Model, Schmeck ve Ramanaih Öğrenme Süreçleri Envanteri, Schroeder'in Paragraf Tamamlama Testidir. Sosyal Etkileşim modellerine örnek; Reichman ve Grasha, Mann, Perry Belenky ve Arkadaşları, Baxter Magolda'nın Öğrenme Tipleri Envanterleri gösterilebilir (Şimşek, 2007:34–35).

Öğrenme stillerini sınıflama araştırmalarından bir diğeri olan Curry'nin soğan modeli (Onion Model) (Bkz: Şekil-1) günümüzde öğrenme stillerini sınıflamada

kullanılan en geçerli çalışmalardan birisidir. Bu model içten dışa halkalardan oluşan bir özellik gösterir ve halkaların her biri farklı öğrenme stillerini temsil etmektedir.

Şekil–1: Curry'nin Soğan Modeli



Modeldeki en iç katman "Bilişsel Stili" temsil etmekte ve bilişsel kişilik stilini sorgulamaktadır. Bilişsel stil, kişiliğin önemini belirtmekte ve boyutları ile ilgilenmektedir. Başka bir değişle bilginin alınması, özümsenmesi ve saklanmasındaki tercihleri içermektedir. Bu katmanın değişmesi ve ölçülmesi kolay değildir. Bu kategorideki temel modeller şunlardır: Felder ve Silverman Öğrenme Stili, Witkin Alan Bağımlı-Alan Bağımsız Öğrenme Stili Teorisi, Myers-Briggs Öğrenme Stil Modeli, Riding-Rayner Bilişsel Stil Analizi, Kiersey Kişilik Testi. İkinci katman "Bilgi İşleme Stili"dir. Yani bireyin bilginin işlenmesindeki zihinsel yaklaşımlarını ele alır. Dış katmana göre daha kalıcıdır çünkü çevreden direk olarak etkilenmez ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilebilir. Bilgi işleme stili günümüzde bilinen birçok öğrenme stillerini kapsamaktadır. Bu kategorideki temel modeller şunlardır: Kolb Öğrenme Stilleri Teorisi, Honey-Mumford Öğrenme Stil Modeli, Mc Carthy'nin 4 MAT Sistemi, Gregorc Öğrenme Stilleri Teorisi, Gardner'ın Öğrenme Teorisi. Üçüncü katman "Sosyal Etkileşim Stilidir" ve bireyin diğer bireylerle olan etkileşimindeki tercihleri belirtir. En dış katman ise "Öğretimsel Tercihlerdir". Öğrenme aktivitesi ve davranış üzerinde etkili olan çevresel ve fizyolojik faktörler gibi dışsal kaynaklı etkenleri ele alır. Bu katman dış etkilere oldukça açıktır ve gözlenebilir özellikler gösterir. Öğretimsel tercihlerle ilgili temel teori Dunn ve Dunn

tarafından düzenlenmiştir. Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri beş alanın etkisindedir (Aktaran: Şimşek, 2007:30–34).

Öğrenme Stillerinin sınıflamasında yer alan farklı yaklaşımlarda, bireyin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmaktadır. Alan taramasına dayalı olarak, araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları ve bu yaklaşımlara dayalı olarak modeller bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar ve modellerin bazıları şu şekilde sıralanabilir:

2.3.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı

Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung'un (1977) "Kişilik Tipleri" teorisi ile başladığı söylenebilir. Bu modelde Jung insan davranışlarını algılama ve yargılama olarak iki temel kategoriye ayırmaktadır. Jung'a göre (Keefe ve Ferrell, 1990:57) bireyler duyularına karşılık algılarıyla, hayali duygularına karşılık mantıki düşünceleriyle karar verenler, kişiler arası iletişimde içedönüklüğe karşılık dışadönük kişilik tipleri ile çeşitli özellikler göstermektedir. Bu kişilerin öğrenme stillerinin oluşmasında belirtilen kişilik yapıları önemli rol oynamaktadır (Aktaran: Sever, 2008:17). Jung psikolojik tipler kuramı öğrenme-öğretme sürecine uyarladığında sekiz öğrenme stili ortaya çıkmaktadır. Bunlar, dışa dönük, içe dönük, duyusal, sezgisel, düşünen, duygusal, yargısal ve algısal öğrenme stilleridir. Dışa dönük öğrenme stili, öğrenenin daha çok dış dünya ile birlikte öğrenme çabası içinde olması iken, içe dönük öğrenme stili öğrenenin kendi iç dünyasında öğrenme çabası içerisinde olmasıdır. Duyusal öğrenme stilinde birey duyuları yoluyla edindiği deneyimleri algılama işlevinde bulunmakta, sezgisel öğrenme stilinde ise bireyler denenceler oluşturmaktadır. Düşünen öğrenme stilinde bireyler için düşünme önemli bir yere sahipken, duygusal öğrenme stilinde bireyler, nesnel olmayan ve empati anlayışına dayalı olarak karar veren ve değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Yargısal öğrenme stilinin temelinde kararlı davranışlarda bulunma, algısal öğrenme stilinin temelinde ise merak vardır (Sever, 2008:18–21; Güven, 2004:38–41).

2.3.2. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Grasha ve Reichmann (1974) tarafından yapılan öğrenme stilleri sınıflaması, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri sınıflaması gibi bireylerin öğrenme tercihleri üzerine odaklanmıştır. Grasha ve Reichmann, lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açıları yoluyla bireysel öğrenme tercihlerini incelemiştir. Bu modelde üç boyutlu bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflama şu şekildedir:

1. Katılımcı-Kaçınan
2. İşbirlikli-Yarışmacı
3. Bağımlı-Bağımsız

Katılımcı-Kaçınan öğrenme stilinde, öğrenme yoluyla bireylerin sınıf çevresindeki bireysel istekleri, sınıftaki süreçlere tepkileri ve tutumları ölçülmektedir. İşbirlikli-Yarışmacı öğrenme stilinde, bireylerin diğerleriyle ilişkilerinin arkasında yatan motivasyonlar, örneğin öğrencinin sınıf arkadaşını bir rakip olarak mı yoksa arkadaşı olarak mı gördüğü, ölçülmektedir. Bağımsız-Bağımlı öğrenme stilinde, öğrencinin öğretmenlere karşı tutumu ve öğrenme ortamında ne kadar özgürlük ve kontrol arzuladığı ile ilgili tutumlar bulunmaktadır (Aktaran: Karakış, 2006:77–78; Sever, 2008:27).

2.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stili kavramı, Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramı ile oldukça önemli bir yer edinmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Deneyimsel öğrenme kuramında, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Kolb (1984:20-30), deneyimsel öğrenme kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden etkilenmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, düşünceler deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir. Bu kuramda öğrenme, "öğrenme çemberi" olarak tasarlanmıştır. Bu çemberde dört farklı temel öğrenme biçimi yer almakta ve öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar, birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır: Somut

yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin denemedir. Bu dört öğrenme biçimlerinden (Özden, 1998:78) somut yaşantı "hissederek", yansıtıcı gözlem "izleyerek, dinleyerek", soyut kavramsallaştırma "düşünerek" ve etkin deneme "yaparak" öğrenmeyi temel almaktadır (Aktaran: Güven, 2004:25–26).

2.3.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli

McCarhty hazırladığı öğrenme stili modelinde, Kolb Öğrenme Stili Modeli'ni 4MAT öğrenme sistemi olarak geliştirmiştir. Öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarıküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenirken cevaplamak istedikleri "niçin, ne, nasıl, ise" sorularının önemini ortaya koymaya çalışmış ve öğrenme stillerini dört ana gruba ayırmıştır (McCarhty,1987: 1–68). Bunlar;

- Birinci Tip Öğrenen (İmgesel Öğrenen),
- İkinci Tip Öğrenen (Analitik Öğrenen),
- Üçüncü Tip Öğrenen (Sağ-duyulu Öğrenen),
- Dördüncü Tip Öğrenen (Dinamik Öğrenen) (Aktaran: Sever, 2008:37).

2.3.5. Gregorc Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Kişilik yaklaşımlı teorilerden biri olan Gregorc'un öğrenme stilleri sınıflaması, bilginin algılanması ve işlenmesi üzerine kurulmuştur. Algılamada esas olan bilginin nasıl alındığı, işlemede esas olan ise bilginin nasıl bir zihinsel işlemden geçtiğidir. Gregorc'a göre (1985), algılama somut algılama ve soyut algılama olarak iki şekilde gerçekleşir. Somut algılamada uyarıcının beş duyu organı tarafından algılanması ve uyarıcının algılanması anındaki nesnel hali ön plandadır. Bu özellikteki bireyler "sol beyinli kişiler" olarak tanımlanır. Soyut algılamada ise sezgiye, zekâya ve hayal gücüne dayalı algılama söz konusudur ve uyarıcının nesnel olarak ilk hali değil bunun sorgulanması esastır. Bu özellikteki bireyler "sağ beyinli kişiler" olarak tanımlanır. Bu kuram somut-soyut ve ardışık-düzensiz olarak kombinasyonla bir araya geldiğinde dört farklı öğrenme stili ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Otrar, 2006:50).

2.3.6. Reinert Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Riding ve Rayner'a göre (1998:72) Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Reinert, öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta sınıflandırmaktadır. Görerek öğrenenler, daha çok görme duyusunu kullanmayı, işiterek öğrenenler işitme duyusu ile öğrenmeyi, sözlü sembollerle öğrenenler sözel öğeleri ve hareket temelli öğrenenler ise daha çok dokunma duyusundan yaralanmayı tercih etmektedir. Reinert bu öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili olarak ayrıntılı olarak çalışmıştır (Aktaran: Güven, 2004:36–38).

2.3.7. Merril Sosyal Stiller Sınıflaması

Peker'e göre (2003), "Merril'in "Sosyal Stilleri" sınıflandırma üzerine yaptığı çalışma, eğitimciler için büyük öneme sahiptir. Merril, ortaya çıkabilecek tepkilerin bir yelpazesini kapsayan davranış kalıplarının sosyal etkileri için bir yapı oluşturmuştur (Aktaran: Bolat, 2007:34). Bu stiller ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

- "Samimi Tipler: Uyumlu, emin olmayan, esnek, bağımlı, becerisi olmayan, destekleyici, saygılı, istekli, güvenilir, anlaşmaya hazır bireylerdir.
- Analitik Tipler: Eleştirici, kararsız, tutucu, zor beğenen, katı ahlakçı, gayretli, ısrarlı, ciddi, titiz, düzenli bireylerdir.
- Uygulayan Tipler: Tez canlı, sert, güçlü, hükmedici, kaba, kararlı, bağımsız, uygulamalı, kesin, verimli bireylerdir.
- İfade Eden Tipler: İdareci, çok duyarlı, disiplinsiz, tepkili, kendini beğenen, tutkulu-hırslı, özendirici, coşkulu, dramatik, içten-dost bireylerdir" (Bolat, 2007:34).

2.3.8. Fleming Öğrenme Stili Modeli

Neil Fleming (1995) Kolb'un modelinden hareketle temel olarak dört ayrı stil tanımlamış, iki veya daha fazla öğrenme stillerinin aynı ağırlıkta olanlarını ise çok-tarzlı (multimodal) olarak kabul etmiştir. Bunlar, görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetiktir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenir. Öte yandan

işitsel olanlar, duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişilerdir ve en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Okur-yazar olanlar yazılı bir metinden öğrenmeyi veya not tutarak çalışmayı yeğler. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenir. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denilmektedir (Aktaran: Otrar, 2006: 55-56; Sever,2008,52-53).

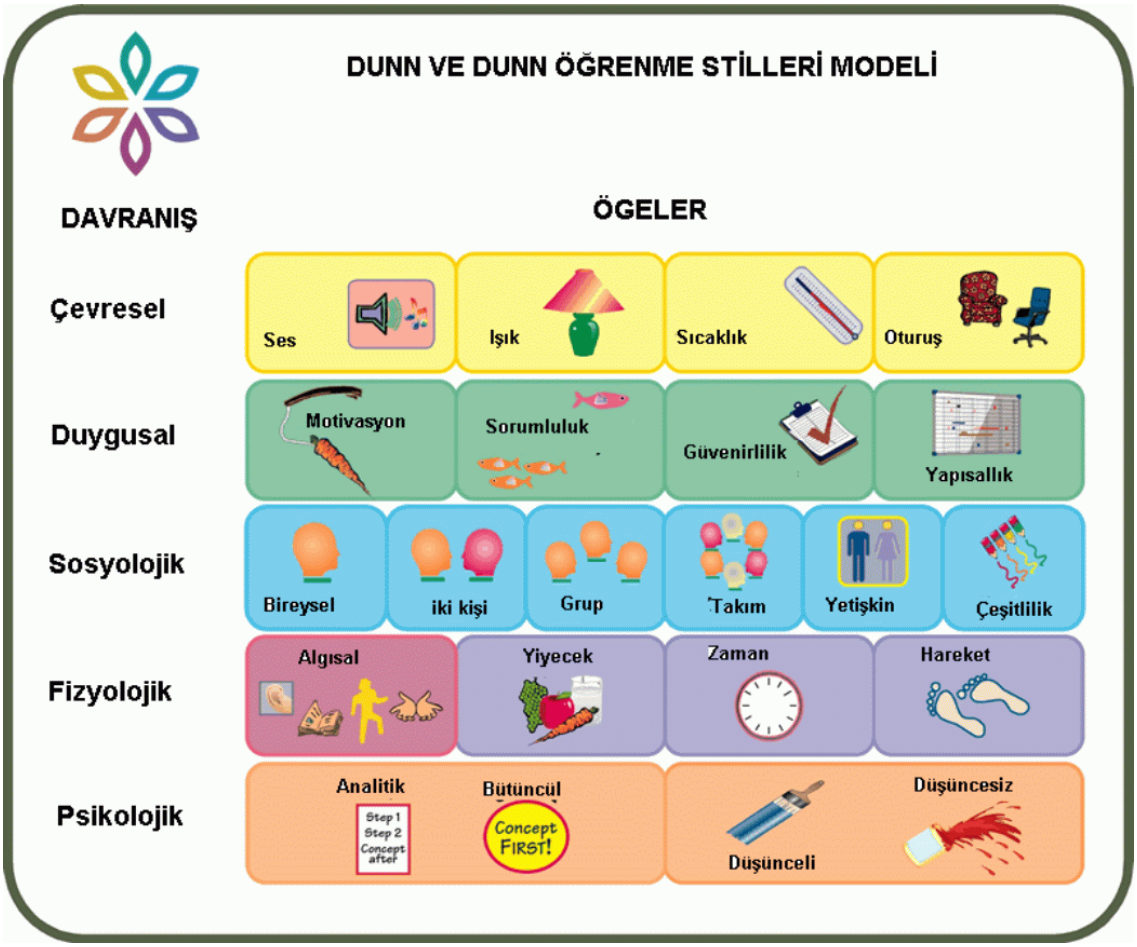
2.3.9. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn tarafından yapılan öğrenme stilleri ile ilgili sınıflama çok ayrıntılı bir çalışmayı kapsamaktadır. Bu çalışma, öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini göz önünde bulundurarak oluşturulmuştur ve beş alanda incelenmiştir. Bunlar: (Bkz: Şekil–2) Çevresel koşullar, duygusal özellikler, sosyal tercihler, fiziksel özellikler ve psikolojik özelliklerdir.

Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli, çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere beş alanda sınıflandırılmış, 22 farklı stil öngören bir modeldir (Bkz. Şekil-2). Bu modeldeki çevresel faktörler, bireyin çalışırken içinde bulunduğu ses (öğrenme sürecinde sessizliği mi yoksa ses uyaranlarını mı müzik, radyo, televizyon vb. tercih ediyor), ışık (öğrenme sürecinde loş ortamı mı yoksa yüksek ışığı mı tercih ediyor), ısı (çalışırken sıcak ortamları mı yoksa soğuk ortamları mı tercih ediyor), oturuş (masa ya da sandalyede mi oturmak istiyor yoksa uzanarak, yatar koltukta, halıda vb. mi) gibi uyaranları kapsamaktadır. Duygusal faktörler, motivasyon (başarılı bir öğrenme için gerekli olan motivasyon miktarı), sorumluluk (kendi dersini öğrenirken ne kadar sorumluluk duyuyor), güvenirlilik (öğrencinin üzerine düşen görevi zamanında ve yerinde tamamlaması) ve yapısallık (yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri) gibi uyaranları kapsamaktadır. Sosyolojik faktörler, bireysel (kendi kendine öğrenmeyi tercih etmesi), iki kişi, grup, takım, yetişkin (bir otorite ile çalışmayı tercih etmesi) ve çeşitlilik gibi uyaranları kapsamaktadır. Fizyolojik faktörler, algısal (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal), yiyecek, zaman ve hareket gibi uyaranları kapsamaktadır. Psikolojik faktörler ise, analitik düşünme, bütünsel düşünme, düşünceli ve düşüncesiz olarak dört uyaranı

kapsamaktadır. Öğretimsel tercihler ile ilgili temel teoriyi geliştiren Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri modeli diğer öğrenme modellerine göre çok daha fazla alternatif zenginliği sunmaktadır (Otrar, 2006:63–82; Şimşek, 2007:20; Uğur, 2008:20–21–22).

Şekil–2: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli



Sonuç olarak öğrenme stillerinde farklı modeller ve bu modellerin pek çok faktörden oluşan değişik boyutları olsa da bütün bu etkenlerin doğrudan öğrenme ile ilgili olduğu ve öğrenmeyi etkilediği görülmektedir. Letteri'ye göre (1988), "*öğrenmede algısal işlem esastır ve algı olmadan kişi sonradan öğrenmeye çevireceği herhangi bir bilgiyi alamaz*" (Aktaran: Tight, 2007:32). Öğrenme stilini tanımlamada pek çok yol olsa da ortak bir sistem bilginin algısal yani duyusal girişini (işitsel, görsel ve devinimsel ya da dokunsal) ifade etmektedir (Mishra, 2007:1). Benzer şekilde Erdem ve Altun (2006:48) öğrenme sürecinin öğretmen tarafından

sunulan uyarıcıların, öğrencilerin duyu organları tarafından alınması ile başlamakta olduğunu belirtmiştir. Sonrasında öğrenciler, sunulan uyarıcının niteliğine göre en uygun olan duyu organlarını kullanmaktadır (Aktaran: Uğur, 2008:22). Bu, öğrenme stilleri modellerine göre fizyolojik faktörler içerisinden algısal öğrenme boyutunda sınıflandırılmaktadır. Kısaca algısal öğrenme stilleri bilginin duyular yardımı ile alınması temeline dayanmaktadır.

2.4. Algısal Öğrenme Stilleri

Algısal tercihler (Ersoy, 2003 ve Miller, 1993), öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir (Aktaran: Bolat, 2007:52). Başka bir değişle bilgiyi edinme sürecinde tercih edilen yollar olarak tanımlanabilir. Algı, Keefe (1988:1) tarafından "beynin sistematik şekilde topladığı bilginin işlemi" olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Tight, 2007:32). Mishra'ya göre (2007:1), algısal öğrenme stilleri/biçimleri, öğrenme esnasında çevreden edinilen bilginin algılanmasına, düzenlenmesine ve işlenmesine yardımcı olan edinimler/yöntemlerdir. Bu algı yolları: görme, işitme, tat alma, koklama ve dokunmadır. Biçer'e göre (1999:38), insanlar günlük yaşamda daha çok görme, işitme ve hissetme temsil sistemlerini kullanmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme stilinin duyu kanallarıyla algılanmasında genel olarak üç duyu kullanılmaktadır (Aktaran: Ömür, 2003:186). Bunlar görsel (visual), işitsel (auditory) ve devinimsel (kinesthetic)/dokunsal (tactile) yani bedenseldir. Herhangi bir öğrenci genellikle bu duyu kanallarından birisini kullanmaya eğilimlidir.

Öğrenme stillerini bireylerin algılama tercihleri bakımından sınıflayan araştırmacılar arasında farklı sınıflandırma yapanlar da bulunmaktadır. Algısal öğrenme stillerini bazı araştırmacılar görsel, işitsel, devinimsel ve dokunsal; bazıları görsel, işitsel, devinimsel ve sosyal, bazıları da daha çok öğretimle birleştirip görsel, işitsel, devinimsel ve okuma becerileri olarak dört grupta toplamaktadır. Algısal öğrenme stillerinde Kinsella'ya göre (1995) araştırmacıların bir kısmı görsel öğrenmenin çok geniş bir ifade olduğunu ve bu öğrenme stilinin "görsel/sözlü" ve "görsel/sözsüz" şeklinde iki alt kategoriye ayrılabileceğini önermektedir.

"Görsel/sözlü" öğrenenler yazılı kelimelere odaklanmaktayken diğer "sözsüz" öğrenenler resimleri, diyagramları ve haritaları tercih etmektedir (Tight, 2007:34). Sonuç olarak bu tercihlerin bütününe algısal öğrenme stili denildiği gibi öğrenme biçimi ya da biçemi de denilmektedir. Bireylerin her türlü bilgiyi duyu organlarıyla algıladıkları düşüncesini temel alan araştırmacılar, öğrenme stillerini görsel, işitsel, devinimsel ve dokunsal olarak tanımlamış ve öğrenme stillerine göre bireylerin özelliklerini sıralamıştır (Gencel, 2006:34).

Öğrenme stillerini algısal boyutta ele alarak araştırmalar yapan araştırmacılara örnek olarak: Walter B. Barbe ve Michael N. Milone, Jr. (1980), Dunn, Dunn ve Price (1975, 1979), Dunn ve Dunn, Barbe ve Swassing (1995); Kolb (1976), Fleming ve Mills (1992), Fleming ve Bonwell (2001), Carbo (1997), Vester (1997), Babich, Burdine, Allbright ve Randol (1975), Reinert (1970) gösterilebilir (Reid, 1987:89–90; Boydak, 2007:4; Erginer, 2004:4–5).

Molumby'a göre (2004:52) öğrenme stillerindeki üç algısal kanalın tanımı şu şekildedir: "Öğrenme biçimlerinden görsel farkındalık, öğrencinin yazılı kaynakları okuyarak ve sınıftaki diğerlerinin örneklerini görerek bilgiyi nasıl işlediğini ifade eder. İkincisi, işitsel öğrenenler daha çok sözlü ifadelere ya da müziksel performanslara tepki verirler. Son olarak, öğrencilerdeki üçüncü algı kanalı ise devinimsel farkındalıktır. Devinimsel öğreniciler çevreyi, tüm vücutlarıyla gerçekleştirdikleri çalgı çalma, yaratıcı hareketler ve dans etmek gibi bazı aktivitelerle keşfederler."

R. Dunn (1983; 1984) ve Reinert (1976) okul çocukları üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda insanların bilgiyi edindikleri dört temel algısal öğrenme stillerini şu şekilde tarif etmektedir:

1. Görsel öğrenme (Visual): Okuma, çizelgede çalışma gibi görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eder.
2. İşitsel öğrenme (Aural): Ders ve ses kayıtları dinleme gibi işiterek, dinleyerek öğrenmeyi tercih eder.

3. Devinimsel öğrenme (Kinesthetic): Deneysel öğrenme gibi, fiziksel temas kurarak öğrenmeyi tercih eder.

4. Dokunsal öğrenme (Tactile): Bina modelleri, laboratuar deneyleri yapmak gibi dokunarak aktif (uygulamalı) öğrenmeyi tercih eder (Aktaran: Reid, 1987:89).

Görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme stil boyutlarının ayrıntılı özelliklerini, yani bu stillere sahip bireylerin kişisel özelliklerini, bilgiyi alma ve işleme yöntemlerini, çalışma alışkanlıklarını ve diğer ayrıntıları açıklayan pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Görsel, işitsel, devinimsel ve dokunsal öğrenme stil özelliklerini Boydak (2007:71–72) aşağıdaki tabloda şu şekilde özetlemektedir:

Tablo–1: Öğrenme Stillerinin Alt Boyutlarına Göre Öğrenme Özellikleri

Öğrenme Stili	Algılama Yolu	En İyi Öğrenme
Görsel	Gördüğünü hatırlar, metin ve çizimleri takip eder, insanları, eşyaları, resimleri gözlem yoluyla tanır ve kavrar.	Grafik, şema, harita, karikatür, ilan panoları, resimli romanlar, yazılı posterler inceleyerek, sessiz okuma yaparak öğrenir.
İşitsel	İşittiklerini hatırlar, sözel ifadeleri takip eder, dinleyerek ve konuşarak öğrenir.	Konuşarak, mülakat yaparak, sohbet ederek, masal kitap kasetleri dinleyerek öğrenir.
Devinimsel	Yaşadıklarını hatırlar, oynayabildiklerini ve yapabildiklerini takip eder, fiziksel etkinlik içersinde öğrenir.	Eşyaları yapıp bozarak, model inşa ederek, deney kurarak, rol oynayarak, hoplayarak, koşarak, yer oyunları oynayarak öğrenir.
Dokunsal	Dokunduklarını hatırlar, dokunduklarını ve yazdıklarını takip eder, dokunarak şeklini ve yerini değiştirerek öğrenir.	Model inşa ederek, kabartma ve harita inceleyerek, deney kurarak, iz sürerek, yazarak öğrenir.

2.4.1. Görsel Öğrenme

Görsel öğrenen bireyler düzenli ve titiz çalışmakta, karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Bu kişiler öncelikle çalışma ortamını kendilerine göre düzenleme ihtiyacı duymaktadır. Dolapları ve çantaları her zaman düzenlidir. Görseller, karmaşık ve sonunda ne ile karşılaşacakları belli olmayan durumlardan hoşlanmaz. Bu nedenle uzak gelecekle ilgili planlarını bile tüm detaylarıyla yapma eğilimi gösterirler. Görsel öğrenen öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilir ve başlarından geçen olayları görsel olarak ayrıntılı

şekilde hatırlayabilir. Öğrendikleri konuyu gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalıştıkları için genellikle düz anlatım öğretim yönteminden yeterince faydalanamazlar. Görsel öğrenciler okuduklarının altını çizerek, renkli kalemler ve kartlar kullanarak öğrenir. Anlamaları için ders mutlaka görsel malzemelerle desteklenmelidir. En iyi öğrenme yolları, not alma, liste yapma, öğrenilecek bilgileri okuma, video, film ve gösteri izlemedir. Hızlı okuma konusunda oldukça başarılı olan görsel öğrenciler, metinlerdeki yazına, notalama kurallarına duyarlıdır. Görsel öğrenenlerin, öğrenme ortamında görsel ve yazılı testler, araştırma raporları, grafiksel gösterimler kullanılarak değerlendirilmeleri önerilir. Harita, poster, şema, grafik, resim, çizim, renk ve yön gibi görsel araçlar bu öğrencilerin ilgilerini çeker ve kolay hatırlamalarını sağlar (Boydak, 2007:5; Butler, 2009:1; Picard, 2000:17–18; Gencel, 2006:35–36; Ersoy, 2003, Aktaran: Bolat, 2007:53).

Görsel öğrenen bireylerin güçlü ve zayıf yönleri Boydak (2007:73) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo–2: Görsel Öğrenme Özellikleri

Görsel Öğrenme	
Güçlü Yanları	**Zayıf Yanları**
Gördüklerini ve okuduklarını hatırlar. Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar. Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındır. Yüzleri iyi hatırlar. Anlatmaktansa yazılı metin vermeyi tercih eder. Liste yapmayı sever, planlı ve programlıdır.	İşittiklerini uzun süre bellekte tutamaz. Derste not almazsa huzursuz olur. Yazılı olmayan bilgileri anlayamayabilir. Karmaşık ve karışık ortamlardan huzursuz olur. Görsel materyaller olmadan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilir.

2.4.2. İşitsel Öğrenme

"*İşitsel öğrenenler, yeni bilgileri duyma yoluyla almayı tercih ederler*" (Tight, 2007:34). İşitsel öğrenen bireyler, sese ve müziğe duyarlıdır, yani duyduklarını daha kolay öğrenmekte ve hatırlamaktadır. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir bu özellikteki öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. Sohbet etmeyi ve birileri ile çalışmayı seven işitseller, genellikle ahenkli ve güzel konuşur. Gözle

okuma yeterli olmayacağından en azından kendilerinin işitebilecekleri bir sesle okumayı tercih ederler. Ders içerisinde konuşmayı, tartışmayı ve dinlemeyi tercih ettikleri için not tutmak istemezler. Genellikle işitseller, notları teypten dinlemek, yüksek sesle okumak ya da başkasına anlatmak ister. Grup çalışmaları, konuşma ve dinleme olanağı sağlaması bakımından bu bireyler için uygun görülmektedir. En iyi öğrenme yolları, konuları sesli okuyarak, sınıf içerisinde konuşarak ve tartışarak düşüncelerini ifade etmedir. Gördüklerindense işittiklerini kolay öğrenip hatırladıkları için anlatım yöntemi işitsel öğrenenler için uygun görülmektedir. İşitsel öğrenenler için, projeleri sözlü sunmaları, öğrendiği konu hakkında sözlü anlatım yapmaları, yazılıdan ziyade sözlü sınav olmaları gibi değerlendirmeler önerilmektedir. Bu öğrencilerin şarkıcı, besteci, öğretmen, eleştirmen, politikacı olma eğilimleri vardır (Boydak, 2007:6; Picard, 2000:17–18; Butler, 2009:1; Gencel, 2006:35–36; Ersoy, 2003, Aktaran: Bolat, 2007:53). İşitsel öğrenen bireylerin güçlü ve zayıf yönleri Boydak (2007:74) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo–3: İşitsel Öğrenme Özellikleri

İşitsel Öğrenme	
Güçlü Yanları	**Zayıf Yanları**
İşittiklerini hatırlar. Yazarken konuşur, iyi bir konuşmacı olabilir. Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır. Başkaları için anlamsız gelen ses, ritim, melodi onlar için pek çok şeyi hatırlamalarını sağlar. Uzun anlatımlarda zorlanmazlar.	Gürültüden rahatsız olurlar ve konsantre olamazlar. Resimler ve resimli anlatımlar rahatsız eder. Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler. Bilgilerin yazılı sunulması anlamalarını zorlaştırabilir. İsimleri hatırlar, yüzleri hatırlamakta zorlanırlar.

2.4.3. Devinimsel/Dokunsal Öğrenme

Devinimsel/dokunsal öğrenen bireyler oldukça hareketlidir. Beden, vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların bu bireyler için kritik bir önemi vardır. Çünkü devinimsel/dokunsal öğrenenler genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyar. Dersin anlatılması veya görsel malzemeler ile

zenginleştirilmesi devinimsel/dokunsal öğrenciler için katkı sağlamaz. O nedenle, sınıflarda ders araçları olarak kullanılan şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçlar, kinestetik öğrenci için daha az değer taşır. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak-yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme etkinliklerini uygulamak gereklidir. Çalışırken devinimsel/dokunsal öğrenenler genellikle not almaz, notlarını özetlerken örnekleri kullanır. En iyi öğrenme yolları, dokunarak ve yaparak öğrenmeye, gösterilere ve gezilere katılmalarıdır. Devinimsel/dokunsal öğrenenler, sürekli olarak hareket etme, sınıf ortamında tahtayı temizleme, kapıyı kapatma, tebeşir getirme, pencereyi açma gibi görevleri üstlenme eğilimi göstermektedir. Uzun süre hareket etmeden oturdukları takdirde devinimseller öğrenme konusundan uzaklaşmakta ve sınıfta istenmeyen davranışlar göstermektedir. Bu nedenle bu öğrenciler haksız yere yaramaz ve tembel olarak nitelendirilebilmektedir. Devinimsel ve dokunsal öğrenenler için, performans ya da uygulama ağırlıklı testler, gösteri ya da temsiller değerlendirme olarak önerilmektedir. "Dokunsal/devinimsel terimini, ikisi arasında ayrım yapmadan, hareket eşliğinde öğrenme genel tercihini ifade etmek için kullanırız" (Tight, 2007:34). Birçok yazar, hareketsel ve dokunsal öğrenme stilini birlikte ele alarak bu iki öğrenme stilinin görsel ve işitsel özelliklerde olduğu gibi kesin çizgilerle birbirinden ayrılamadığını belirtmektedir. Dokunsal ve devinimsellerin ayrıldıkları nokta, dokunsalların ellerini kullanarak ve dokunarak daha kolay öğrenmeleridir (Boydak, 2007:6–7; Picard, 2000:17–18; Butler, 2009:1; Ersoy, 2003, Aktaran: Bolat, 2007:54; Gencel, 2006:35–36). Devinimsel/Dokunsal öğrenen bireylerin güçlü ve zayıf yönleri Boydak (2007:74–75) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo–4: Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Özellikleri

Devinimsel/Dokunsal Öğrenme	
Güçlü Yanları	**Zayıf Yanları**
Yapılanları hatırlar. Dokunma ve hareket önemlidir. Oyunları severler. Taklit ederek ve deneyerek öğrenirler. Dokunarak anlam çıkarmaya çalışır ve hissettikleri hakkında konuşmayı sever. Laboratuarda başarılıdır.	Konuşulanı, gördüklerini hatırlamakta ve okumada zorlanır. İşittiklerinden anlam çıkarmakta zorlanabilir. Yazım hataları yapar. Farkında olmadan insanlara dokunmaya yatkındır.

Tight (2007:33), öğrenme stillerinin algısal boyutunun önemini şu şekilde açıklamaktadır: “Aynı zamanda "biçim tercihleri" ya da "algı tercihleri" de denebilen algısal öğrenme stilleri, bir kaç nedenden ötürü ilgi çekici olabilmektedir. Her şeyden önce, öğrenme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturur. İkinci olarak, kolay anlaşılır. Bu demektir ki çoğu kişinin kabul ettiği gibi, bazı insanlar daha görseldir. Sonuç olarak, algısal tercihler kişi veya kişinin öğretmeni tarafından diğer öğrenme stili değişkenlerine göre daha kolay kabul edilebilir.”

Boydak (2007:8), öğrenme stillerini bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikler olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle çocukların okul çağı öncesinde de nasıl daha kolay öğrendikleri belirlenebilmektedir. Otrar’a göre, (2006:76) çocuklar öncelikle zor şeyleri deneyerek öğrenmeye ve hatırlamaya başlar. İkinci olarak gelişen dokunsallıktır. Bu nedenle çocuklar ilgilerini çeken her şeye dokunmaya çalışır, bu şekilde nesnelerle etkileşim kurarak öğrenir. Çocuklar üç yaşlarında görsel öğrenen duruma gelirken, altı yaş civarında işitsel öğrenen pozisyona gelirler. Dunn ve Miligram’a göre (1993), işitsel öğrenenler, yaklaşık olarak duyduklarının %75’ini hatırlar. Fakat okul çağındaki nüfusun %30’dan azı işitseldir. Bu nedenle öğrenciler söylenen bir şeyi yapmadıklarında ya da hatırlayamadıklarında bunun nedeni söylenen şeyin hafızaya kaydedilmesinde ve hatıra getirilmesindeki zorluklar olarak açıklanmaktadır. Okul öncesi ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler duydukları veya gördüklerinden ziyade dokundukları, tuttukları, hissettikleri ya da yön verdikleri şeyleri hatırlar. Okul çağındaki nüfuzun sadece %40’ı görsel olarak öğrenir ve okuduklarının, gördüklerinin yaklaşık beşte ikisini hatırlayabilir. Görerek öğrenenler, gördükleri resimleri, grafikleri, şekilleri ve sembolleri hatırlamaya eğilimlidir (Aktaran: Otrar, 2006: 74–75–76).

Molumby (2004:51), bireylerin görsel, işitsel ve devinimsel üç algı kanalından biriyle bilgileri aldığını, genellikle bir algı kanalını tercih ettiğini ve bu algı kanalının da onların öncelikli öğrenme tercihi olduğunu belirtmiştir. Daha farklı bir görüşle, Barba, Swassing ve Milone (1979), çoğu kişinin baskın bir biçime sahipken, yani kişisel olarak tek bir biçim sergilerken, bazılarının ise ikincil bir biçime daha sahip olabildiğini belirtmiştir. Bazıları kolaylıkla biçimler arasında geçiş

yapabilirken, özellikle yetişkinler baskın bir biçimden yoksun olup onun yerine "karma biçime" sahip olabilmektedir (Mishra, 2007:1; Tight, 2007:32).

Martini'ye göre (1986), algısal öğrenme stil profillerinin önemini araştıran araştırmacılar, tamamlayıcı öğretim ortamı oluşturulduğunda öğrenenlerin önemli derecede yüksek başarı seviyesi göstermekte olduklarını ve en baskın görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme biçimleri aracılığıyla öğrendiklerini işaret etmektedir (Aktaran: Tendy, 1998:16).

Eğitim literatüründe algısal öğrenme boyutu ile ilgili pek çok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Bu görüşe paralel olarak Mishra (2007:4), algısal öğrenme biçimleri ile ilgili araştırmaların literatürde çok geniş bir yer tuttuğunu ve hepsinin ayrıntılı incelemesinin yapılmasının kâğıt üzerinde bile oldukça güç olduğunu ifade etmektedir. İncelen kaynaklara dayanarak algısal öğrenme stil boyutunda yurt dışında ve ülkemizde farklı bilim dallarında oldukça fazla çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Algısal öğrenme stil tercihlerinin anadil İngilizce olan öğrencilerle yapılan öğrenim teknikleriyle ilgili araştırmada Witkin, Moore, Oltman ve arkadaşları (1977), akademik kariyerleri esnasında bölüm değiştiren öğrencilerin, kendi bilişsel tekniklerine daha uyumlu alanlara yöneldiklerini gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Bu görüşe paralel olarak Grasha (1984), bazı araştırmaların, belirli öğrenme stillerine sahip insanların öğrenme stil özelliklerine göre farklı içerik alanlarını tercih ettikleri sonucu ortaya çıkardığını belirtmiştir (Aktaran: Reid, 1987:94–95). Farklı ülkelerden dil öğrenmek amacıyla gelen 6 farklı anabilim dallarındaki öğrencilerden oluşan örneklem grubu üzerinde ikinci dil İngilizce öğrenme sürecinde bireylerin algısal stil tercihlerini ve özelliklerini araştıran Reid (1987:87–103), dil üzerine farklı altyapılara sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu, bu stil özelliklerine cinsiyet, yaş, öğrenim süresi, öğrenim alanı (anabilim dalı), TOFEL puanı gibi etkenlerin öğrenme stil profilini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, pozitif bilimleri seçen öğrencilerin genellikle görsel öğrenme stil profilinde olduğu, bilgisayar, işletme, mühendislik bilimlerdeki öğrencilerin işitsel

ağırlıklı öğrenme stil profili sergilediği, mühendislik ve bilgisayar bilim dallarındaki öğrencilerin edebiyat bölümüne kıyasla daha dokunsal ağırlıklı öğrenme stil profili sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma meslek seçimiyle öğrenme stil profili arasındaki bağlantıyı sergilemektedir. Bu sonuçlara dayanarak farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin kendi algısal stil özellikleri doğrultusunda meslek seçme eğiliminde bulundukları söylenebilir.

Algısal öğrenme stilleriyle ilgili olarak ülkemizde de pek çok alanda yapılan araştırma bulunmaktadır. İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve kalıcılığa etkisini tespit etmek amacıyla Güven (2007) tarafından, ön test-son test kontrol gruplu model kullanarak 42 öğrenci ile deneysel çalışma yapılmıştır. Fleming'in VAK (görsel, işitsel, kinestetik) algısal öğrenme stil modeli kullanılan araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonucunda erişilerinde, tutumlarında ve öğrenilenlerin kalıcılığında kontrol grubuna kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde puan aldıkları ve deney grubundaki devinimsel- dokunsal öğrencilerin erişi ve kalıcılık puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara etkisini belirlemek amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş araştırmasında Özbek (2006), öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu vurgulamıştır. Bolat (2007) araştırmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrenme stillerine dayalı öğretimin fizik dersi başarısı üzerindeki etkisini

inceleyen Önder (2006), kontrol gruplu deneysel desen uygulayarak deney grubuna 4 hafta görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamıştır. Araştırması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Uğur (2008) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde algısal öğrenme stilleri açısından 4. sınıf çalışma kitabındaki etkinliklerini doküman analizi yaparak incelemiş, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarını tespit etmek amacıyla 4. sınıf derslerinde doğal gözlem yapmış ve öğretmen görüşlerini içeren açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış sorularla 22 öğretmenle görüşme yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, algısal öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler çalışma kitabındaki etkinliklerin işitsel ve görsel ağırlıklı olduğu, derslerin işitsel ve görsel ağırlıklı yapıldığı ve kinestetik öğrenenlerin göz ardı edildiği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda da etkinliklerin büyük bir kısmının işitsel ve görsel ağırlıklı öğrenmeye uygun olduğu belirtilmiştir.

2.5. Müzik Eğitiminde Algısal Öğrenme Stilleri

Algısal öğrenme stilleri ile ilgili araştırma yapılan bilim dallarından birisi de müziktir. Müzik, hem bilim dalı olarak hem de sanat dalı olarak insan yaşamında bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel boyutta işlevlere sahiptir. Müziğin her işlevinin eğitimsel bir yönü vardır çünkü müzik özünde eğitici bir nitelik taşır ve eğitsel amaçlara hizmet eder (Uçan, 1996:21–33). Müzik eğitimi, "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma" olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 1997:30). Müziksel davranış, Boyle ve Radocy'a göre (1987), müziksel performans (bir çalgı çalma ya da şarkı söyleme), müziksel okuma ve yazma davranışları, müziksel dinleme (işitme) davranışları ve müzikle ilgili diğer bilişsel davranışlar olmak üzere dört ana başlıkta toplanabilir (Aktaran: Ece ve Kaplan, 2008: 286). Öğrenme sürecinde bilginin alımı, işleme durumu, motivasyonu, karar verme şekli, değerleri ve duygusal tercihleri bireylerde farklı olduğundan, müzik eğitimi süreci yani müziksel davranış kazanma süreci de doğal olarak farklılaşmaktadır.

Müziksel öğrenmede bilginin algılanması ve işlenmesinin yanında hafızaya alınması yani ezberlenmesi ile ilgili olarak Fenmen, (1991:44), müzikal belleğin

gelişiminde ezberlemenin önemli olduğunu belirtmiş ve bu süreçte müzikal ezberlemeyi dört grupta toplamıştır:

1. Kulakla ezberleme: Ses yüksekliğinin ve şiddetinin ezberlenmesi.
2. Göz ile ezberleme: Kağıt üzerindeki yazıların, notaların ve tuşlar üzerindeki yerlerin ezberlenmesi.
3. El ve kol hareketlerinin ezberlenmesi: Eseri uzun uzun çalarak hareketleri otomatikleştirme ve ritmik hareketlerin ezberlenmesi.
4. Zekâ ile ezberleme: Eseri muhtelif yönlerden analiz ederek ezberleme.

Algılama, zihinsel olarak kavrama ya da duyular yardımıyla farkına varma yeteneğimizdir. Bu bağlamda hem kavrama-anlama hem de sezgi-önseziyi içine almaktadır. Müziksel algılama da müzik dinlemekle bağlantılıdır fakat müziği dinlemenin yanında, müziği analiz etmeyi, düşünmeyi, değerlendirmeyi ve hissetmeyi de içeren karmaşık bir aktivitedir (Kinslow, 1995:15). Snyder'e göre (1997) "müzik, çoklu-tip bir aktivitedir. Çünkü zekânın pek çok tipini içine alır. İşitsel, görsel ve devinimsel duyuları bir araya toplar ve kalıp hatırlama, hafıza ve seçici dinleme yetilerine yardımcı olur" (Aktaran: Lammers, 2006:8). Walker'a göre (1992), notaların görsel algılanması, öğrenilmiş fiziksel hareketlerin görüntüsüyle sesin zihinsel görünümünün eşleşmesini içermektedir. Müziksel okuma sırasında, notalama ile akıldaki simgeler-görüntü arasında etkileşim vardır ve depolanan simgeler görsel-devinimsel ve devinimsel-işitsel şeklinde psikolojik olarak karakterize edilebilir (Aktaran: Kinslow, 1995:16–17). Bu görüşlere paralel olarak Pamir (1984:45), öğrencilerin bireysel olarak müziği nasıl öğrendiğini ve nasıl ezberlediğini inceleyerek öğrencinin yeteneği (yetenek tipi) konusunda bilgi sahibi olabileceğimizi ifade etmektedir. Bu yetenek türlerini işitsel, görsel ve devinimsel olarak belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, müziksel davranış kazanma sürecinde müziğin algılanması, işlenmesi, ezberlenme ve hatırlanmasının duyular yardımıyla başladığı ve zihinsel etkinliklerle gerçekleştiği, bununla birlikte müziksel davranış kazanma yani öğrenme sürecinde yetenek tipi de diyebileceğimiz algısal öğrenme stillerinin önemli olduğu söylenebilir.

Müziksel öğrenme sürecinde bilginin görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal algılama yollarını daha ayrıntılı ifade ile şu şekilde tanımlanmaktadır:

Görsel öğrenme görünenle ilgilidir yani, notaların kâğıt ve klavye üzerindeki görünümlerinin zihinsel bir görüntüsünü oluşturur. Başka bir ifadeyle sadece görülenden kalan izlenim değil, kâğıtta olanları algılama, parmak hareketlerini veya elin çalgı üzerindeki pozisyonlarını zihinde canlandırabilme yeteneğidir. Görsel öğrenme önemlidir ancak uygulamada ne derece kullanıldığına göre de farklılıklar gösterir. Bazı öğrenenler müziği neredeyse tam olarak görsel hatırlayabilir ancak işitsel, devinimsel ve analitik yaklaşımlar olmadan görselliğin devamlılığı yoktur. Lo (1976), notasyon ile ilgili her ayrıntıyı tamamıyla kavramanın önemli olduğunu, çünkü anlaşılmayan bir şeyi ezberlemeye çalışmanın verimsiz olabileceğini vurgulamaktadır. Rubinstein (1950:52) ise görsel hafızayı, "notaları zihinsel olarak sese çeviren ve klavye üzerinde fiziksel olarak var eden bir araç" olarak tanımlamaktadır (Mishra, 2007:2; Aktaran: Rickey, 2004:19). Görsel öğrenen bir öğrencinin özelliklerini Gökbudak (2003:193) şu şekilde tarif etmektedir:

“Görsel öğrenci gerçekte gördüğüne kafa yorar ve notaları sembol/şekil olarak gördüğünden iyi bir okuyucudur. Ancak, yeni çalınan bir melodiyi tekrarlaması istendiğinde bunu yapamayabilir. Bu nedenle kulaktan çalmayı sevmez. Yazılı bulunan teori alıştırmalarını, egzersiz kitaplarını ve eserleri çalışmayı sever. Ayrıntılara odaklanır. Okuduğu metne oldukça bağımlı olduğundan ezberleme zor gerçekleşebilir.”

İşitsel öğrenme müziğin nasıl tınladığını hatırlamaktır, yani ses yüksekliğini, melodiyi, armoniyi, ritmi, dinamikleri, tempo ve müzikteki diğer öğeleri içine alan, bir tür iç duyuştur. Başka bir ifadeyle, bir müzik parçasının notalarını doğru sırayla ama bir ses kaynağı ya da notasal bir ipucu olmaksızın duyabilme kabiliyetidir. Newman’a göre (1974) işitsellik, müzikte sonraki bir adımda ne geleceğini duymamıza ve duyulanı parmaklara yönlendirmemizi sağlar. Daha önce çalınmış bir pasajı doğru ya da yanlış hatırlayabilmek bile işitsel hafızaya dayanan bir beceridir. Rubinstein’a göre (1950:51) "müzik sestir. Bu yüzden, kulak yalnızca müziğin

algılanmasının mümkün olduğu bir araçtır." Bununla birlikte Rubinstein işitsel hafızanın diğer hafızaların işlevlerini de kontrol ettiğini ve kulaktan ezberleyerek çalışma biçiminde işitsel hafızanın zihinsel süreç açısından en analiz edilebilen, hatta en kontrol edilebilen ya da yönetilebilen hafıza türü olduğunu belirtmiştir (Mishra, 2007:2; Aktaran: Rickey, 2004:18). İşitsel öğrenen bir öğrencinin özelliklerini Gökbudak (2003:193) şu şekilde tarif etmektedir:

"İşitsel öğrenci en iyi duyarak veya dinleyerek ve duyduğunu tekrarlayarak öğrenir. Kulaktan çalmayı sever ve kulaktan her şeyi çalabilen bir öğrenci olabilir. Ancak basit bir müziği bile okumakta güçlük çekebilir. Çünkü sonra çalacağı notaları okumaktan çok tahmin eder. Bestecinin parça içerisinde kullandığı notaları ve ritimleri kendi geliştirdikleriyle değiştirebilir. Çok kolay ezberler."

Devinimsel aynı zamanda dokunsal öğrenme, motor, parmak ve bazen kas hafızası ya da kas hareketlerinin akılda tutulma becerisidir. Başka bir deyişle (Bryant, 1999), kasların koordinasyonuna ve tekrarlamaya dayanan alışkanlık gelişimi-oluşumu, hafızadan sürekli olarak çaldıkça otomatik olarak gelişen bir alışkanlık (Newman, 1974) ya da parmak, bilek ve kollardaki otomatik refleksten kaynaklanan kassal koordinasyon alışkanlığıdır (Sterba, 2000). Devinimsel ve dokunsal öğrenme bazı araştırmacılar tarafından ayrılmaktadır. Örneğin Lo'ya göre (1976), dokunsal hafıza klavyenin tuşlarına temas edildiğinde alınan temas hissinin hatırlanması olarak tanımlanırken, devinimsellik pozisyon hissinin hatırlanması, hareket yönü ya da sarf edilen çabanın yönü şeklindedir. Carbo, Dunn ve Dunn, (1986), dokunsal öğrencileri dokunarak, yönlendirerek ve ele alarak kolay öğrenenler olarak tanımlarken, devinimsel öğrenicileri ise yaparak ve deneyimle kolay öğrenenler şeklinde tanımlamaktadır (Mishra, 2007:2; Aktaran: Rickey, 2004:20). Devinimsel/dokunsal öğrenen bir öğrencinin özelliklerini Gökbudak (2003:193) şu şekilde tarif etmektedir:

"Devinimsel öğrenci dokunma hissiyle ve nota kalıplarını ellerinin altında hissedinceye kadar yaparak öğrenir. Bunu yaparken de vücut hareketi uygular. Öğrendiği parçayı tekrar-tekrar ve sesli (gürültülü) çalmaktan hoşlanır. Yeni bir

parça çalışırken ellerinin altında oluşturduğu bir parmak şekli veya kalıbını değiştirmek son derece zordur. Dokunma hissiyle hemen ezberler.”

Mishra’ya göre (2007:6) “müziği dinlerken notalamak (dikte etmek) öncelikli olarak bir işitsel davranış olabilir ancak müzik performansı düşünüldüğünde işitsel geribildirimle (dönüt) müziğin içsel temsili/sunumu karşılaştırılır. Performans aynı zamanda, basılı notasyondan veya çalgıyla uyum içinde bulunan vücudun şeklinden gelen görsel girdiyi (bilgi girişi), müzik çalınırken kullanılan kaslardan gelen devinimsel girdiyi ve çalgıya dokunmadan kaynaklanan dokunsal girdiyi de içerir.”

Sterba (2000) ve Bryant (1999)'a göre, konuşarak veya şarkı söyleyerek (aralıklar, diziler, ritmik dizileri vb.) yapılan kulak oyunları, işitsel hafızayı geliştirmektedir. Gordon (1995), işitsel hafızayı iç duyuş olarak tanımlamaktadır. İşitsel hafızanın tüm müzikal performansı etkilediğine inanır. Diğer bir deyişle kulak, müziğin çalınmasından önce düşüncenin kavramsallaştırılmasına yardım eder. Ayrıca, kulak sürekliliği sağlar ve kulaktan yani notasız çalan kişilere yardım eder (Aktaran: Rickey,2004:18).

Müzikal algılama ile görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme stilleri ile ilgili alan taramasında Mishra (2007:4–5), şu sonuca ulaşmıştır: Müzik, öncelikle işitme yoluyla algılandığı için bu alanda yapılan araştırmalardan bazıları, yetenekli müzisyenlerin işitsel sunumları sevdikleri ya da işitsel öğrenenlerin daha iyi birer müzisyen olabilecekleri hipotezlerini test etmişlerdir. Ancak bunun doğruluğu literatürde desteklenememektedir.

Dunn (1994) ve Saunders’a göre (1991) eğitim alanında öğrenme stilleriyle ilgili araştırma yapan araştırmacılardan bazıları müzikle ilgili konularda karşılaşılan algısal öğrenme stillerinin etkileri üzerinde çalışma girişiminde bulunmuşlardır (Aktaran: Mishra, 2007:4). Baskın algısal öğrenme biçimlerinin dağılımı üzerine odaklanmak, müzikal işlerde algısal öğrenme biçiminin etkilerini araştırmak ve öğretme stratejilerini baskın öğrenme stilleriyle eşleştirmek gibi araştırmalar genellikle eğitim alanında daha fazla karşımıza çıkmaktadır (Mishra, 2007:4).

Bauer'e göre (1994:36), bireylerin bilgiyi alma ve öğrenmede tercih ettikleri duyular olan algısal öğrenme biçimleri, ilk olarak bazı müzik araştırma çalışmaları esnasında keşfedilmiştir. Müzik eğitiminde algısal öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında müziğin farklı alanlarında araştırmaların bulunduğu görülmektedir.

Zikmund (1988) araştırmasında melodik ve ritmik birikimi güçlendirmek için öğretimin baskın algısal öğrenme stil profili ile eşleşmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulmuştur. Yani, görsel olarak takviyede bulunulan görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, görsel olarak takviye görmemiş görsel öğrencilere oranla melodi ve ritimlerde önemli derecede daha iyi öğrendiklerini saptamıştır. Aynı şekilde, dokunsal/devinimsel tercihteki öğrencilerin, dokunsal/devinimsel şekilde desteklendiklerinde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür (Mishra, 2007:6; Bauer, 1994:37).

Müzik ile kişisel öğrenme stillerinin farkındalığı ve müzikal gelişim arasındaki ilişkileri araştıran Ramsey (2004), ilk bölümde öğrenme teorileri, müzikal öğrenme ve müzik yeteneği konuları açısından müzikal gelişim ve müzik psikolojisi, ikinci bölümde müzik sosyolojisinin kimlik teorileri, müzikal kimlik açılımları, üçüncü bölümde ise estetik açıdan öğretmen/öğrenci ilişkilerini ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırması sonucunda öğrencilerin kendileri hakkında müzik deneyimleri açısından daha fazla öğrenebilmek için akran, topluluk, aile ve öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları, eğer öğretmenin kendisini psikolojik bileşenleriyle beraber sosyal bir varlık olarak görmenin öneminin farkındaysa faydalı olduğu ve öğrencilerin, müzisyen olarak algılarını şekillendiren çevre faktörüyle beraber, dinleyerek, düşünerek ve tepki vererek müzikalitelerini, davranış ve motivasyonlarını gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

İlköğretim müzik sınıflarında öğrenmede zihinsel imge-görüntünün kullanımını araştıran Kinslow (1995), öğrencilerin müzik öğrenimini kolaylaştırması için öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan imgelerin kullanımını, eğitimsel etkinlikler olarak kaydederek belgelemiş ve analiz etmiştir. Görüşme, yerinde gözlem ve doküman analizleriyle nitel araştırma yöntemleri kullanan araştırmacı

öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ayrıntılı tasvir etmiştir. Hagans (2004) ise, doktora tezinde formal eğitim alan 109 Berklee öğrencisi ile informal eğitim alan 30 müzisyenin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerini belirlemiş, bu iki grubun yaratıcılık seviyesini tanımlamış ve bu gruplar arasındaki bağlantıları nitel ve nicel veri analizleriyle açıklamıştır. Araştırmasında öğrenme stillerini ölçmek için Kolb'un LSI, öğrenme stratejilerini öğrenme içinse ATLAS ölçme araçları ve 16 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun da ağırlıklı olarak ayrıt edici (ayrıştırma), ikinci sırada ise özümseyici (özümseme) öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmış, müzisyenlerin öğrenme tercihlerini belirlemede LSI ve ATLAS'ın yararlı olduğunu vurgulanmış ve müzisyenlere öğrenme stili, öğrenme stratejisi ve yaratıcılık kavramlarını geliştirmek için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Stuber (1997) araştırmasında, öğretmenin öğrenme stili, karakter tipi ve çalgı (müzik) öğretmenlerinin seçtikleri öğretme davranışları arasındaki ilişkinin doğasını araştırmayı amaçlamıştır. Gregorc stil tanımlayıcı ve Myers-Briggs Karakter Tipi Belirleyici envanterlerinden alınan sonuçlar 39 öğretme davranışı için analiz edilmiştir. Öğretim davranışlarının her grubu deneyimli ve az deneyimli öğretmen şeklinde, öğrenim stilleri ve kişilik tipleri olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, deneyimli öğretmenler eğitimde daha eksiksiz kalıplar kullanmış, daha az deneyimli öğretmenler (deneyimli öğretmenlere oranla) öğrencilerini daha sık ve daha uzun bir süre disiplin altına almışlardır. Daha az deneyimli öğretmenlerin %70'i dışa dönük yapıya sahipken, deneyimli öğretmenlerin %70'i ise içe dönük, dışa dönük öğretmenler daha reddedici yapıdayken, içe dönükler ise daha pozitif, onaylayıcı yapıda olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte teorik öğrenme stillerinde öğretmenler benzetmeleri kullanmış, kendi sesleriyle örnekler vermiş ve somut öğrenme stillerini kullanan öğretmenlere göre daha sık çizimler kullanmışlardır.

Mishra (2007), müzisyenlerin algısal öğrenme stilleriyle, tercih ettikleri müzikal ezberleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırması sonucunda, genel olarak öğrenme stilleri ve ezberleme stil tercihleri arasında zayıf ilişki olduğu, bununla birlikte sadece görsel öğrenenlerin bir bölümünün (%34) görsel ezberleme stratejisini tercih ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma

sonucuna dayanarak müzikte ezberleme stratejilerinin algısal öğrenme tercihleriyle bağlantılı olmadığı ifade edilmiştir.

Apfelstadt (1986) araştırmasında vokal doğruluğunun (entonasyonunun), algısal öğrenme biçimleriyle alakalı olarak, en net (kesin ses veren) şarkıcıların görsel öğrenenler olduğunu ve ardından karışık, devinimsel ve işitsel öğrenenlerin geldiğini belirtmiştir. Görsel öğrenenlerin önemli derecede yüksek perdelerde, işitsel öğrenenlerin ise düşük perdelerde vokal doğruluğuna sahip olmalarının sebebini işitsel yönü kuvvetli olanların gelen sesi bir süre sonra unuturlarken, görsel öğrenenlerin kalıpları görsellik yaratarak hatırlayabilmeleri ve türetebilmeleri olarak tahminde bulunmuştur. Benzer şekilde Hughes (1990), en zayıf şarkıcıların işitsel öğrenenler olarak tanımlandıklarını saptamıştır. Kreitner (1981) müzik yeteneği olan ortaokul koro öğrencilerinin, çok zayıf olarak işitsel öğrenme tercihi gösterdiklerini, ağırlıklı olarak devinimsel ve görsel öğreniciler olduklarını ortaya çıkarmıştır. Falkner (1994) yüksek müzik yeteneğine sahip üçüncü sınıf öğrencilerinin işitselden ziyade öncelikle görsel ve devinimsel öğreniciler olduğunu bulmuştur. Çoğu ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 65 kişilik araştırma grubuyla çalışan Sanders (1996), araştırmasında müziksel işitme ölçüm puanları (PMMA) ile algısal öğrenme stilleri envanter puanları arasında ortalama bir bağlantı olduğunu bulmuş, bunun yanında devinimsel puanlarla ritmik test arasında yüksek ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine Dobbs (1989), ikinci sınıf öğrencilerinin müziksel işitme ölçüm puanlarının baskın öğrenme biçimi ile alakalı olduğunu tespit etmiş, bununla birlikte devinimsel ve karışık (tip) stil profiline sahip öğrenenler yüksek puan alırken işitsel öğrenenler düşük puan almışlardır. Farklı olarak, Sanders (1991), baskın öğrenme biçiminin müzikteki başarıda önemli bir fark yaratmadığını, Quindag (1992) ise algısal öğrenme biçimi ile yaylı çalgılara yeni başlayanların performans başarısı arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur (Mishra 2007:5–6–7; Bauer, 1994:37; Sanders, 1991:8–9).

Algısal öğrenme biçimleriyle ezberleme stilleri arasında bir bağ olduğunu savunan Svard ve Mack (2002), görüşme yoluyla tercih edilmiş öğrenme biçimleri ile ezberleme stilleri ilişkisini saptamışlardır. Müzik ezberi için görsel öğrenen

müzisyenler sayfayı görüntüleme, görsel kalıpları hatırlama, elleri izleme gibi görsel stratejileri, işitsel öğrenenler işitsel stratejiler için genellikle işitsel kalıpları hatırlamak için parçayı dinlediklerini, armonik gidişatı duyduklarını ve melodideki varyasyonları fark ettiklerini bildirmişlerdir. Devinimsel öğrenenler ise kas hafızasına ve fiziksel duyulara güvendiklerini ifade etmişlerdir. İlkokul müzik öğretmenlerinin algısal öğrenme biçimi ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi araştıran Persellin (1988), istatistiksel olarak önemli bir sonuç sunulamasa da, öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğretim yöntemleri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Persellin, öğrenme biçimleriyle bağlantılı öğretimde işe yarayacak medya ve metotları kullanma yöntemlerine ilişkin öneriler tablosu da eklemiştir (Mishra 2007:5–6–7; Bauer, 1994:37; Sanders, 1991:8–9).

Bauer (1994), Kent State Üniversitesi'ndeki "Müziği Anlamak" sınıfındaki 775 öğrenciden rastgele seçilen 90 kişiyle, herhangi bir öğrenme stili özelliklerinin, CD-ROM ile öğretimde genel model çeşitliliğine ve açıklayıcı öğretim tipinde genel model çeşitliliğine anlamlı bir katkısının olup olmadığı üzerine araştırma yapmıştır. Araştırması sonucunda:

1. Genel çeşitliliğe anlamlı katkı sağlayacak hiç bir bağımsız değişken bulunamamış olduğunu,

2. Öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, daha iyi bir akademik başarı fırsatı sağlamak üzere şekillendirilebilir olduğunu,

3. Teknoloji, müzik öğretim ve öğrenmede umut verici yeni yaklaşımlar sağlamaktadır. Özellikle CD-ROM, müzik eğitiminde hayli etkili bir gereçtir. Fakat öğretim anlamında CD-ROM'un etkililiği ile bireylerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki anlamında çok az şey bilinmekte olduğunu,

4. Müzik eğitimcilerinin CD-ROM'u öğretme ve öğrenme gereci kullanabilecekleri en iyi yöntemi kendilerinin bulması gerekmekte olduğunu belirtmiştir.

Molumby (2004), araştırmasında Ohio Devlet Üniversitesi birinci sınıftan son sınıfa seviyesine kadar olan müzik eğitimindeki flüt öğrencilerinin kendi bireysel öğrenme stillerini anlama potansiyellerini kavramaları için farklı öğretim stratejileri kullanmıştır. Öğrenme profillerinin tespiti için VARK envanteri (görsel, işitsel, devinimsel ve okuma) kullanan araştırmacı, yapılan dersler sonucunda öğrencilerin, kendi kişisel öğrenme stillerini tanımada, stüdyo sınıf ortamını ve öğretme stratejilerini etkili bulduklarını ve katılımcıların hepsinin olumlu (pozitif) tepkilerinin oluştuğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler kendi öğrenme tekniklerini ya da kişisel tutumlarını, bu çalışma sürecinde ders ve aktivitelere alıştırmış, her öğrenme deneyiminden bir şeyler kazanabilecek kapasiteye sahip olduklarını sergilemiştir.

Kreitner (1981), lise öğrencilerinin sıra dışı müzik kabiliyetleri ile ilişkili herhangi bir öğrenme stili etkeni olup olmadığını saptamak için araştırmasında LSI ölçeği kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda Kreiter, stil tercih sırası devinimsel, dokunsal, işitsel ve görsel olan LSI müziksel öğrenme stil ölçeği tarafından incelenen etkenleri;

a: Bir yetişkin tarafından motive edilen,
b: Kendi kendini motive eden,
c: Biraz bilgiye ihtiyaç duyan,
d: Tek başına öğrenmeyi tercih eden,
e: Bir öğretmen tarafın motive edilen,
f: Yiyecek isteyen,
g: Sıcak bir çevreye ihtiyaç duyan,
h: Ses kabul edilebilir,
i: Parlak ışık isteyen

olarak incelemiştir.

Sonuç olarak araştırmacıya göre a, b ve e etkenlerinin müzikteki başarının en kesin bir bölümünü olan motivasyonla alakalı olduğunu, c, d ve h etkenlerinin mantıksal olarak müzikle ilgili olduğunu, f, g ve i etkenlerinin müzikle kolayca ilişkilendirilmemesi gerektiğini belirtmiş ve sesleri sıralayabilmek ile tek başına uzun süre dilimlerinde çalışabilme gibi etkenlerin müzikal başarıda önemli olan faktörler

olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı daha fazla araştırma yapmadan müzikal yeteneğin tanımlanması için sadece ölçeğin kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir (Aktaran: Bauer, 1994:36).

Müzik alanında incelenen araştırmalara dayanarak, müzik kabiliyeti (yetenek türü), müzikal ezberleme stilleri, müzik öğretim yöntemleri, müziksel işitme, melodik ve ritmik algılama, ses eğitimi, çalgı eğitimi, çalgı öğretim yöntemleri, işitsel hafıza gibi müziğin pek çok alanının algısal öğrenme stilleriyle olan ilişkisinin, algısal boyutların kendi içerisinde karşılaştırmalarının ve ağırlıklı boyutlarının incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda algısal öğrenme stillerinin müziğin farklı alanlarındaki öğrenme durumları, müzikal görevlerle olan ilişkileri ve etkililiği konusunda ağırlıklı olarak olumlu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir.

2.6. Piyano Eğitimi ve Algısal Öğrenme Stilleri

Piyano eğitimi, çalgı eğitimi kapsamında müzik eğitiminin önemli boyutlarından birisidir ve bu süreçte, piyano çalmak için gerekli temel teknik ve müzikal davranışlar kazandırılmaktadır. Bununla birlikte piyano; ses, armoni, işitme eğitimi gibi müzik eğitiminin diğer boyutlarında da öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Buchanan'a göre (1964:12) "piyano, müzik eğitimcileri tarafından müziği çalma, dinleme ve okuma becerilerini kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle piyano eğitimi müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır" (Aktaran: Pirgon, 2009:1).

Bir çalgının teknik ve müzikal öğeleriyle öğrenilmesi zor ve uzun bir süreci kapsamaktadır. Çünkü bu süreç çok boyutludur. Ertem (2003:3) piyano çalmayı, devinişsel (psiko-motor) boyutun ağırlıkta olduğu hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları olan beceri olarak nitelendirmiştir. Camp'a göre (1982), "piyano çalmaya başlayan bir öğrenci, nota okuma, ritim, çalışma tekniği, müzikal duyarlılık, stil bilgisi gibi becerilere karşı bir yaklaşım geliştirerek belli bir düzen içinde müziği öğrenmeli ve gerçekleştirmelidir" (Aktaran: Ercan, 1999:143).

Fink'e göre (1992:4), "piyano eğitiminin temel amacı uygun teknik yardımıyla eserlerin kendi temposunda ve doğru bir ifade ile çalınmasını sağlamak olmalıdır. Diğer bir deyişle, elde edilen piyano tekniği, müzikal ifade için bir anahtar, yorum için ise, bir araç olarak kabul edilmelidir" (Aktaran: Ekinci, 2004:1).

"Piyano çalmayı öğrenmek akıl, vücut ile birlikte görme, işitme ve dokunma gibi duyuları içine alır" (Ercan, 1999:143). Bu amaca yönelik olarak, piyano eğitiminde başlangıç aşamasından itibaren öğrenme süreci, doğru oturuş, el pozisyonu, klavye üzerindeki notaların yerlerini tanıma, nota okuma, ritim, tempo gibi temel unsurlarla, melodi, armoni, dinamikler, parmak, kol ve bedensel hareketlere bağlı çalış teknikleri gibi pek çok temel teknik ve müzikal davranışları içermektedir. Piyano çalma becerisi, bütün bu unsurların bilinçli bir şekilde düzenli ve disiplinli çalışılmasıyla gerçekleşmektedir.

Öğrenmenin her alanında olduğu gibi piyano eğitiminde de öğrenme süreci algılama ile başlamaktadır. Piyano eğitiminde öğrenme görme, işitme ve dokunma duyularıyla algılanan zihinsel, bedensel ve duygusal süreçleri kapsamaktadır. Bu süreçte görsel öğrenme daha çok notaların kağıt üzerinde algılanması, okunması, klavye üzerinde ellerin pozisyonu ve parmak hareketlerini zihinde görsel olarak canlandırabilmekle bağlantılıdır. Stebra (2000), bazı pedagog ve öğretmenlerin klavye olmaksızın ezberlemeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Bunun nedeni basılı kâğıt üzerindeki tekrarlar, yönelmeler, aralıklar ve diğer öğeler görsel hale çevrilerek fotoğrafik bir hafızaya neden olacaktır. Bryant'a (1999) göre, görsel hafıza becerisinin geliştirilmesinin tek yöntemi, piyano olmaksızın ezber yapmaktır. Bu da düzenli çalışmayla mümkün olacaktır (Aktaran: Rickey, 2004:29). İşitsel öğrenme, müziği ve müziğin içersindeki ses yüksekliği, melodi, armoni, ritim, dinamikler, tempo gibi öğeleri duyarak hissetmek ve bunu parmaklara dolayısıyla klavye üzerinde çalış tekniklerine yansıtmakla bağlantılıdır. Devinimsel/dokunsal öğrenme ise, parmaklar, eller, kollar ve hatta vücudun kassal koordinasyonu ve bununla birlikte gerekli tekrarlar ve çalışmayla gelişen bedensel hareketlerle bağlantılıdır. Shockley'e göre (1980), devinimsel öğrenme sadece parmakların altında bulunan klavyeyi hissetmeyi değil, klavye üzerinde yukarı-aşağı, sağa-sola hareketleri içeren

mesafeyi de ifade eder. Bu uygulamalar için devinimsellik piyanistin klavye üzerinde yaptığı her türlü hareket olarak kullanılabilir. Devinimsel hafızanın güçlü ve güvenilir olmasında parmakları dikkatli kullanmanın önemi vardır çünkü parmak hareketlerinin tutarlılığıyla kesin bir netlikle çalışıldığı zaman bu motor hafıza daha sağlam hâle gelmektedir (Rickey, 2004:20–21).

Şen'e göre (1999:101–102), piyanoda bir eserin ritmiyle, yapısal analiziyle, klavye analiziyle, doğru parmaklarla, armonileriyle, kadanslarıyla, modülasyonlarıyla, sonarite, atmosfer değişiklikleriyle vb. öğretilmesi, yani ezberin hem düşünceye (beyne), hem göze, hem kulağa hem de hareketlere dayalı olması, ezberin bir daha unutulmaması anlamına gelmektedir.

Algısal öğrenme stillerinin piyano eğitiminde uygulanmasına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler ortaya çıkmaktadır:

Sökezoğlu (2003:224-228), araştırması sonucunda piyano eğitiminde görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin öğrenciler tarafından kullanıldığını saptanmış ve öğrencide saptanan algı türüne göre ders yapmanın, öğrenci başarısını ve motivasyonunu arttıracağı sonucuna varmıştır. Bu sonuca dayalı olarak piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Görsel algılamaya yönelik eserin; ölçü sayısına, donanımına, eserin içinde geçen dinamiklere, tempo terimine, notaların grafiksel akışına, teknik özelliklere (arpej, dizi, akor vb.) bakma gibi analitik incelemelerin yapılması gerekmektedir. İşitsel algıya yönelik; görsel algılama çalışmaları gerçekleştirildikten sonra eserin; solfejinin yapılması, CD, kaset vb araçlardan veya öğretmenden dinlenmesi gibi çalışmaların yapılması gerekmektedir. Piyano eğitiminde dokunsallığa yönelik; öğretmenin, öğrenci parçayı çalarken öğrencinin elini kendi eliyle desteklemesi, öğretmenin, eserin içindeki el pozisyonlarının (akorların, gamların, arpejlerin) belirli bir açıyla kullanımını sağlaması gerekmektedir.

Garcia (2002), piyano öğretmenlerine yardımcı olması amacıyla, piyano öğrencilerinin öğrenme durumlarına ve özelliklerine ilişkin bir tablo oluşturmuştur

(Aktaran: Gökbudak, 2003:194). Buna göre;

Tablo–5: Piyano Eğitiminde Öğrenme Stilleri Özellikleri

GÖRSEL	İŞİTSEL	DEVİNİMSEL/DOKUNSAL
İyi okuyucu, notayı doğru çalar.	Kulaktan çalmaya çok güvenir. Notaları düşünmekten çok tahmin etmeyi yeğler. Parçadaki notaları sık-sık değiştirir, çünkü kullandığı ses kendisine daha güzel gelir.	Hissederek çalar. Çalışmaktan çok tekrar etmeye isteklidir. Geleneksel yolla sunulan bir notanın anlatım süresi ona zor gelebilir.
Kulaktan çalmayı sevmez.	Sıklıkla şarkıları uydurur veya doğaçlamayı sever. Şarkıları seçmekten hoşlanır.	Şimdiye kadar öğrendiği şarkıları çalmayı sever.
Bazen, ses kalitesine veya cümlelemeye duyarsızlık gösterir. Çalınan melodiyi söyleyemeyebilir. Pedali uygunsuz şekilde basabilir. Mekanik çalabilir.	Genellikle etkileyici bir çalıcıdır. Nasıl ses çıkardığı konusunda dikkatlidir.	Büyük hevesle çalacaktır. Nasıl çaldığı çıkardığı sesten daha önemli olabilir. Her şeyi karıştırabilir, gürültücüdür.
Ezberleme problemi vardır.	Gerekirse uydurabilir.	Kolayca ezberleyebilir, fakat dokunmayla.
Parmaklara dikkati azdır. Sürekli parmak egzersizleri yapmadığı için bir parçayı öğrenmede güçlük çekebilir.	Eğer yeni parmak kullanımları ses kalitesini etkiliyorsa değişik parmak stillerine daha istekli olabilir.	Edindiği parmak kullanımını değiştirmesi kesinlikle zordur.
Ayrıntılara odaklanabilir. Baştan sona çalmayı tercih eder ve her bölümü yavaş-yavaş pekiştirir.	Düzeltmeden önce, genellikle yanlışlarla birlikte tüm parçanın genel yapısını hissetmeyi sever.	Düzeltmeden önce, genellikle yanlışlarla birlikte tüm parçanın genel yapısını hissetmeyi sever.
Yazılı partisyona çok güvendiğinden acayip tekniklere sahip olabilir. Genellikle vücudun doğal yapısının ne hissettiğinin farkında değildir.	Genellikle teknik çalışma eğilimindedir.	Genellikle klavyede rahattır. Bir şeyi öğrenmek istiyorsa teknik çalışmaya meyillidir. Genellikle vücudun ne hissettiğinin farkındadır.
En iyi, müziği ve yazılı emirleri okuyarak öğrenir. Alıştırma kitaplarını, yazılı teoriyi ve alıştırma yazılımlarını sever.	En iyi, yaparak ve tekrarlayarak öğrenir. Müzik kayıtları ve bilgiler çok etkili olabilir. Bilginin işitsel uygulaması onlar için en iyisidir.	En iyi, yaparak ve tekrarlayarak öğrenir. Klavyedeki yapıları görmesi ve hissetmesi için, sık-sık uygulanan bir akor yaklaşımı bu öğrencilere iyi cevap verebilir.

Ömür'e göre (2003:192); "öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri göz önüne alınmadan, tek bir öğretim modeliyle ve monoton bir şekilde gerçekleştirilen piyano eğitiminin öğrencilerin performanslarını geliştirmediği sonucundan yola çıkarak, piyano eğitiminin öğrencilerin farklı öğrenme sistemleri ve stratejilerine sahip oldukları görüşü doğrultusunda gerçekleştirilmesi önerilmektedir."

Lammers (2006) araştırmasında aynı öğretmen tarafından eğitilen farklı öğrenme stillerine sahip 3 orta seviye piyano öğrencisinin performans yeterliliklerini etkileyen etmenleri tanımlamaktadır. Bu çalışma ayrıca, piyano çalışma sürecinde kullanılan stratejiler ile tutum, motivasyon ve öğrenme sahipliği (ownership) gibi ilgi alanı etkilerini değerlendirmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin derslerde kullandıkları müfredat ve metodoloji, öğretme ve alıştırma arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Katılımcılar arasında performans yeterlilikleri farklılaşırken, bazı uygulamalar benzerlik göstermiştir. Performans yeterliliklerine öğrenme stillerinin yanında pek çok faktörün etki ettiği görülmüştür.

Rickey (2004) araştırmasında, gönüllü 17 piyano öğrencisinin öğrenme stil profillerini ve ezberlemede kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını video kaydı ile ön test ve son test görüşme sorularıyla gözlemlemiştir. Araştırmanın piyano pedagojisiyle ilgili alan taraması sonucunda, piyanistlerin ezberlemede kullandıkları en yaygın yolların görsel, işitsel, dokunsal ve analitik yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ezberlemede görsel ve dokunsal yaklaşımlara meyilli oldukları, %88'inin (15) görsel ve dokunsal ezberleme yaklaşımını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte son test görüşme sonuçları işitsel ve görsel ezberleme yaklaşımlarının öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yollarıyla orantılı olduğu görülmüştür.

Öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkların etkililiği düşünüldüğünde her alanda olduğu gibi piyano eğitiminde de bu durumun önemi göz ardı edilmemelidir. Diğer alanlara göre çalgı eğitimi dolayısıyla piyano eğitimi sürecinde bireysel farklılıkları anlama ve öğretim sürecine uygulama daha kolaydır. Bunun nedeni çalgı eğitiminin birebir yapılmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenin öğrencisini tanıması ve bireysel özelliklerine dikkat etmesi çok daha kolaydır. Ders içersinde öğrencinin tutum ve davranışlarına göre öğrenme stilini kolayca tespit edip, öğretimi planlayabilir ve kısa zamanda daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilir. Gökbudak (2003:195–197), öğrenme yüzdesinin artmasının, öğretmenin öğrencisinin öğrenme durumunu tespit edebilmesine ve ona uygun bilgiyi sunma yöntemlerini öğrenmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme

stillerinin öğretim yöntemlerini şu şekilde açıklamıştır:

Görsel öğrenenler için: "Görsel öğrencilerde "gözler" önemli olduğu için, bilgiler en iyi şekilde görsel yolla sunulur (Okuma, yazma veya resimlere bakarak). Piyanoya yeni başlayan görsel öğrenci için, piyanonun fiziksel yapısıyla birlikte görsel şekillerin verilmesi önemli bir ilk adım olabilir. Ayrıca, bu öğrencilere tümden gidiş yoluyla veya yazılı müzik tarihiyle öğretmek de kolaydır. Ancak görsel olacak şekilde her şeyi işaretlemek unutulmamalıdır." "Daha ileri düzeyde olan görsel öğrencilerde, yeni bir parçanın çalışılması esnasında öncelikle partisyonları okutmakla başlamak onların en çok sevdiği iştir. Bu arada parçadaki aralıklar, akorlar, ritimler gibi görsel olarak verilen bilgilerin değerlendirilmesi de gerekmektedir. Ayrıca görsel bir çalışma esnasında öğrencinin melodiyi bulması istenir. Bulunan melodi piyanoda çaldırılır ve görsel herhangi bir işaretle belirlenir. Bunlar renkler, resimler, semboller, simgeler gibi şeylerdir. Ayrıca parça bir bütün olarak çalışıldıktan sonra parçanın ne anlama geldiğini gösterir resim yapma, hayal kurma, bir kişiyle veya bir başka olayla bağdaştırma gibi onun görsel imgelerini geliştirir sorular yöneltilebilir. Bu çalışmalar, mekanik olarak çalan görsel öğrencinin ifade gücünü artıracak ve geliştirecektir. Kısaca şu söylenebilir, görsel bir öğrenci, bilgiyi görsel bir madde eşlik ettiği zaman hafızasında tutacaktır" (Gökbudak, 2003:195).

İşitsel öğrenenler için: "İşitsel öğrencilerde "kulaklar" önem kazanmaktadır. Çünkü bu öğrenci dinleyerek ve dinlediğini tekrarlayarak öğrenmeyi sevdiği için bilgiler işitsel yolla sunulur. İşitsel öğrencilerde teori ikinci planda olmalıdır. Ayrıca piyanoya ve müziğe yeni başlayan bu tip öğrencilerde vücut dilini ve belirli ritmik kalıpları kullanmak da faydalı olabilir." "Daha ileri düzeyde olan işitsel öğrenci ile yeni bir parça çalışılırken, önce parça çalınır ve öğrenciye dinletilir. Bu öğrencilerde okuma güçlüğü olduğundan, öğrenciden parçanın ana melodisini, parça içerisinde geçen dizileri, üçlü veya dörtlü akorları, sık-sık kullanılan ritmik kalıpları ve benzer şekilleri dinlemesi istenir. Sonra, kulaktan belirli şekilleri çalması ve bu şekillerin partisyonda bulunması istenir. Notalar ile çalınan şekiller kontrol edilir. Çünkü onların nota okumalarını geliştirmek, yazılı şekillerin çalınan seslerle eşleştirilmesi

ve aradaki farkların tespit edilmesiyle mümkün olabilir. Bunlardan başka, onların ifade gücünü artıracak sözel anlatımlar da ihmal edilmemelidir. Kısaca, unutulmaması gereken ve bu öğrenciler için söylenecek olan en önemli şey, sesin her zaman notadan önce geldiğidir" (Gökbudak, 2003:195).

Devinimsel/dokunsal öğrenenler için: "Bu öğrenciler, en iyi şekilde dokunma hisleriyle yaparak öğrendiklerinden "vücut dili" önem kazanır. Nota kalıplarını ellerinin altında, parmaklarının arasında hissetmesi gerekmektedir. Piyano eğitimine yeni başlayan bu tip öğrencilerde de işitsel öğrencilere uygulanan yöntemler kullanılabilir. Ancak, çalacağı bir nota kalıbının başlangıç notasını çizmek veya bir sembol koymak yazılı partisyonda onların görülmesini hızlandıracaktır. Ayrıca, başlangıçta her notada parmak numarasının olması da onların farklı parmak kullanımlarını engeller. Çünkü bu öğrencilerin alıştıkları parmak kullanımlarını değiştirmek son derece güçtür. Daha sonra, her bir notanın parmak numarası yerine sadece değişen parmakların numaraları verilmeli ve bunlar önceden öğretilmelidir. Aynı parçayı tekrar-tekrar çalmaktan hoşlanan bu öğrencilere, yeni bir parçanın çalışılması zor geldiğinden, parça içerisinde yapılması gerekenler sırayla verilmelidir. Öncelikle, çalınacak olan notanın yazdırılması onun yazılı partisyonda ne olduğunu hatırlaması ve hissetmesi açısından önemli olabilir. Bir staccato çalış gibi, küçük bölümlerin veya figürlerin fiziksel uygulamaları ve tekrarları da önemlidir. Çünkü notayı gördüğünde uygulanması gereken fiziksel davranışlar önceden uygulanmış ve herhangi bir yanlışlığa yer verilmemiş olacaktır. Piyano başında değişik parmak kombinasyonları kullanarak aralık ve akorları çalmak da öğrencilerin onları hissetmesini sağlayacaktır. Ayrıca en önemli şeylerden birisi de, onların çıkardığı sesleri taklit yoluyla çıkarmak ve olması gereken ses kalitesini çalarak onlara hissettirmektir. Bu, onları daha duyarlı bir müzikaliteye teşvik edecektir" (Gökbudak, 2003:195–196).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve çözümlemede kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama ve deneysel modeller kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda piyano eğitiminin başlangıç aşamasında kazandırılması beklenen temel teknik ve müzikal davranışların görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal öğrenme stil boyutlarına göre öğretim etkinlikleri belirlenmiştir. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini almak için tekil tarama modeli kullanılmış ve anket veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Araştırmanın deneysel kısmında "kontrol gruplu ön-test son-test" modeli kullanılmıştır. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve performanslarına etkisi ölçülmüştür.

Araştırmanın son aşaması, nitel araştırma yöntemiyle deneysel çalışmayı uygulayan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeden oluşmaktadır. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanması sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında piyano dersi veren öğretim elemanları ve bu dersi alan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin

belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak, öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki temel teknik ve müzikal davranışlarla sınırlandırılması etken olmuştur.

Araştırmanın örneklemi, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları içerisinden 2008–2009 eğitim-öğretim yılında küme örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen anabilim dallarında piyano eğitimi veren öğretim elemanları ile temel piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde müzik eğitimi anabilim dalı bulunmadığından Doğu Anadolu Bölgesinden iki okul seçilmiştir. Buna göre Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı İç Anadolu Bölgesinden, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Karadeniz Bölgesinden, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Ege Bölgesinden, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Akdeniz Bölgesinden, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Marmara Bölgesinden, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Doğu Anadolu Bölgesinden örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Tablo–6: Ankete Katılan Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin İllere Göre Dağılımı

Şehir	Öğretim Elemanı n	Öğretim Elemanı %	Öğrenci n	Öğrenci %
BURDUR	3	12	21	11,86
TOKAT	4	16	30	16,95
DENİZLİ	4	16	28	15,82
BALIKESİR	4	16	28	15,82
KONYA	6	24	29	16,38
ERZİNCAN	1	4	20	11,30
VAN	3	12	21	11,87
Toplam	25	100	177	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan anabilim dallarında ankete katılan öğretim elemanı ve öğrenci sayıları Tablo-6'da verilmiştir. Ankete katılan öğretim elemanlarından bir kişi ve öğrencilerden yedi kişi anketi yarım bıraktığı ya da

yanıtlamadığı için geçersiz sayılmış ve örneklem grubundan çıkarılmıştır. Buna göre örneklem grubundaki öğrencilerin %11,86'sı Mehmet Akif Ersoy, %16,95'i Gazi Osman Paşa, %15,82'si Pamukkale, %15,82'si Balıkesir, %16,38'i Selçuk, %11,30'u Erzincan ve %11,87'si Yüzüncü Yıl Üniversitesinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %12'si Mehmet Akif Ersoy, %16'sı Gazi Osman Paşa, %16'sı Pamukkale, %16'sı Balıkesir, %24'ü Selçuk, %4'ü Erzincan ve %12'si Yüzüncü Yıl Üniversitesindendir. Örneklem grubu toplamda 177 öğrenci ve 25 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo–7: Ankete Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Soru	Görüş	f	%
Şehir	Burdur	21	11,86
	Tokat	30	16,95
	Denizli	28	15,82
	Balıkesir	28	15,82
	Konya	29	16,38
	Erzincan	20	11,3
	Van	21	11,86
	Toplam	177	100
Sınıf	1	177	100
	Diğer	-	0
	Toplam	177	100
Cinsiyet	Kız	95	53,67
	Erkek	81	45,76
	Belirtilmeyen	1	0,56
Bireysel Çalgı	Belirtilmeyen	4	2,26
	Çello	18	10,17
	Keman	66	37,29
	Flüt	24	13,56
	Gitar	18	10,17
	Bağlama	15	8,47
	Viyola	18	10,17
	Şan	7	3,95
	Ud	4	2,26
	Kanun	1	0,56
	Kontrbas	1	0,56
	Piyano	1	0,56
	Toplam	177	100

Tablo-7'deki dağılımlara göre, öğrencilerin %11,86'sı Burdur, %16,95'i Tokat, %15,82'si Denizli, %15,88'i Balıkesir, %16,36'sı Konya, %11,3'ü Erzincan ve %11,86'sı ise Van ilinden ankete katılmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin tamamı 1. sınıf ve %53,67'si kız, %45,76'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin %0,56'sının bireysel çalgısı piyano, %0,56'sının kontrbas, %0,56'sının kanun, %2,26'sının ud, %3,95'inin şan, %10,17'sinin viyola, %8,47'sinin bağlama, %10,17'sinin gitar, %13,56'sının flüt, %37,29'unun keman, %10,17'sinin da çellodur.

Tablo–8: Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişken	Görüş	f	%
Cinsiyet	Bayan	13	52
	Bay	12	48
	Toplam	25	100
Şehir	Burdur	3	12
	Tokat	4	16
	Denizli	4	16
	Balıkesir	4	16
	Konya	6	24
	Erzincan	1	4
	Van	3	12
	Toplam:	25	100
Görev Süresi	1–5 yıl	8	32
	6–10 yıl	11	44
	11–20 yıl	4	16
	20 yıl üstü	2	8
	Toplam	25	100
Eğitim Durumu	Belirtilmeyen	2	8
	Lisans	7	28
	Yüksek Lisans	10	40
	Doktora/Sanatta Yeterlik	6	24
	Toplam	25	100
Alan Çalgısı	Belirtilmeyen	2	8
	Piyano	21	84
	Keman	1	4
	Şan	1	4
	Toplam	25	100
Görevlendirme Şekli	Kadrolu	20	80
	Saat Ücretli	5	20
	Toplam	25	100

Tablo-8'de görüldüğü gibi %48'i bay, %52'si bayan 25 öğretim elemanı ankete katılmıştır. Dağılımlara göre öğretim elemanlarının %12'si Burdur, %16'sı Tokat, %16'sı Denizli, %16'sı Balıkesir, %24'ü Konya, %4'ü Erzincan ve %12'si ise Van ilinden ankete katılmaktadır. Öğretim elemanlarının görev süreleri %8'inin 20 yıl üstü, %16'sının 11–20 yıl arası, %44'ünün 6–10 yıl arası, %32'sinin ise 1–5 yıl arasıdır.

Eğitim durumuna göre öğretim elemanlarının %24'ü doktora/sanatta yeterlilik, %40'ı yüksek lisans ve %28'i lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Ankete katılan öğretim elemanlarının %20'si saat ücretli, %80'i kadrolu olarak görev yapmaktadır. Alan çalgısı dağılımına göre öğretim elemanlarının %4'ünün alan çalgısı şan, %4'ünün keman ve %84'ünü piyanodur.

Araştırmanın deneysel kısmını oluşturan çalışma grubu 2008–2009 eğitim öğretim dönemi II. yarıyılda Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencileri arasından piyano eğitimine bu kurumda yeni başlayan ve güzel sanatlar liselerinden mezun, ancak teknik ve müzikal birikimi piyano eğitimi başlangıç aşamasında olan (kadrolu öğretmen olmaması, derse giren branş öğretmenlerinin olmaması vb. nedenlerle) 20 öğrenciden oluşturulmuştur. Tasarlanan bu gruptan 5 öğrenci deneysel çalışmayı aksattığı (sağlık problemi, devamsızlık) için araştırma 15 öğrenci ile devam etmiş ve tamamlanmıştır. Araştırma grubunun oluşturulmasında alınan uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin mezun oldukları okul, ilk yarıyıl notları, çalıştıkları eserler ile teknik ve müzikal seviyeleri incelenmiş ve performansları için ön değerlendirme yapılmıştır. Bu ön değerlendirme sonucunda (Bkz. Tablo–9) homojen ve denk olacak şekilde deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sağlanmıştır.

Tablo–9: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Değerlendirme Sonucundaki Puan Dağılımları

Ön Değerlendirme	n	x	ss	d	t	p
Deney	8	52,37	20,30	13	,755	0,464
Kontrol	7	59,85	17,71			

P<0,05

Tablo-9'da görüldüğü gibi ön değerlendirme sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının arasında manidar bir fark bulunmaması deneysel işlem öncesinde grupların birbirine eş düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo–10: Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

	Deney		Kontrol		Toplam
	f	%	f	%	f
Anadolu güzel sanatlar liseleri	5	62,5	3	42,8	8
Diğer lise türleri	3	37,5	4	57,2	7
Toplam	8	100	7	100	15

Tablo-10'da görüldüğü gibi deney grubunun %62,5'i Anadolu güzel sanatlar lisesi, %37,5'i diğer lise türlerinden, kontrol grubunun %42,8'i Anadolu güzel sanatlar lisesi, %57,2'si diğer lise türlerinden mezundur.

Deney ve kontrol gruplarının denkliğinin sağlanması sonrasında her iki gruba da tutum ölçeği uygulanmış, deneysel işlem öncesinde deney grubunun öğrenme stil profilleri belirlenmiş ve ön test performans düzeyleri ölçülmüştür.

Tablo–11: Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test Puan Dağılımı

Tutum	Ön Test	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Deney**	8	3,08	,731	13	,256	,914
	Kontrol	7	2,99	,635			
Değer	**Deney**	8	3,68	,643	13	,649	,417
	Kontrol	7	3,42	,896			

P<0,05

Tablo–12: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Performans Puan Dağılımı

Gruplar	Ön Test	n	x	ss	d	t	p
Deney		8	2,38	,493	13	,404	,693
Kontrol		7	2,27	,625			

P<0,05

Tablo-11'de deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test puan sonucuna göre hoşnutluk (,914) ve değer (,417) anlamlılık düzeyinde ve Tablo-12'de ön test performans puan dağılımlarına göre deneysel işlem öncesinde anlamlı bir fark (,693) bulunmadığı görülmektedir.

Tablo–13: Deney Grubunun Öğrenme Stil Tercihleri Dağılımı

Deney Grubu		
	n	**%**
Görsel	2	%25
İşitsel	2	%25
Devinimsel	4	%50
Toplam	8	100

Tablo-13'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin öğrenme stil tercihlerinin dağılımı %25'inin görsel, %25'inin işitsel ve %50'sinin devinimsel öğrendiği şeklindedir.

Çalışma grubuna öğretim etkinliklerini uygulayacak öğretmenler ise Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan, doktora eğitimi almakta olan ve kıdem olarak birbirlerine denk, çalışmaya gönüllü olarak katılan iki öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo–14: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

Cinsiyet	Bayan	Bay
Yaş	31–40	31–40
Eğitim Durumu	Doktora	Doktora
Uzmanlık Alan Çalgısı	Piyano	Piyano
Görev Yerindeki Statüsü	Kadrolu	Kadrolu
Görev Süresi	10 yıl	10 yıl

Tablo-14'te araştırma grubuna öğretim etkinliklerini uygulayacak öğretim elemanlarının kişisel bilgilerinin dağılımı görülmektedir. Bu dağılıma göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaş, eğitim düzeyi, alan çalgısı, görevlendirilme şekli ve görev süresi değişkenlerine göre eşit olduğu söylenebilir. Araştırmada her ne kadar öğretim elemanlarının öğretme davranışları ölçülmese de, uygulamayı yapan kişilerde de deneysel çalışmanın gerekli koşullarını eşitlemek için denklik aranmıştır.

3.3. Araştırmanın Deseni

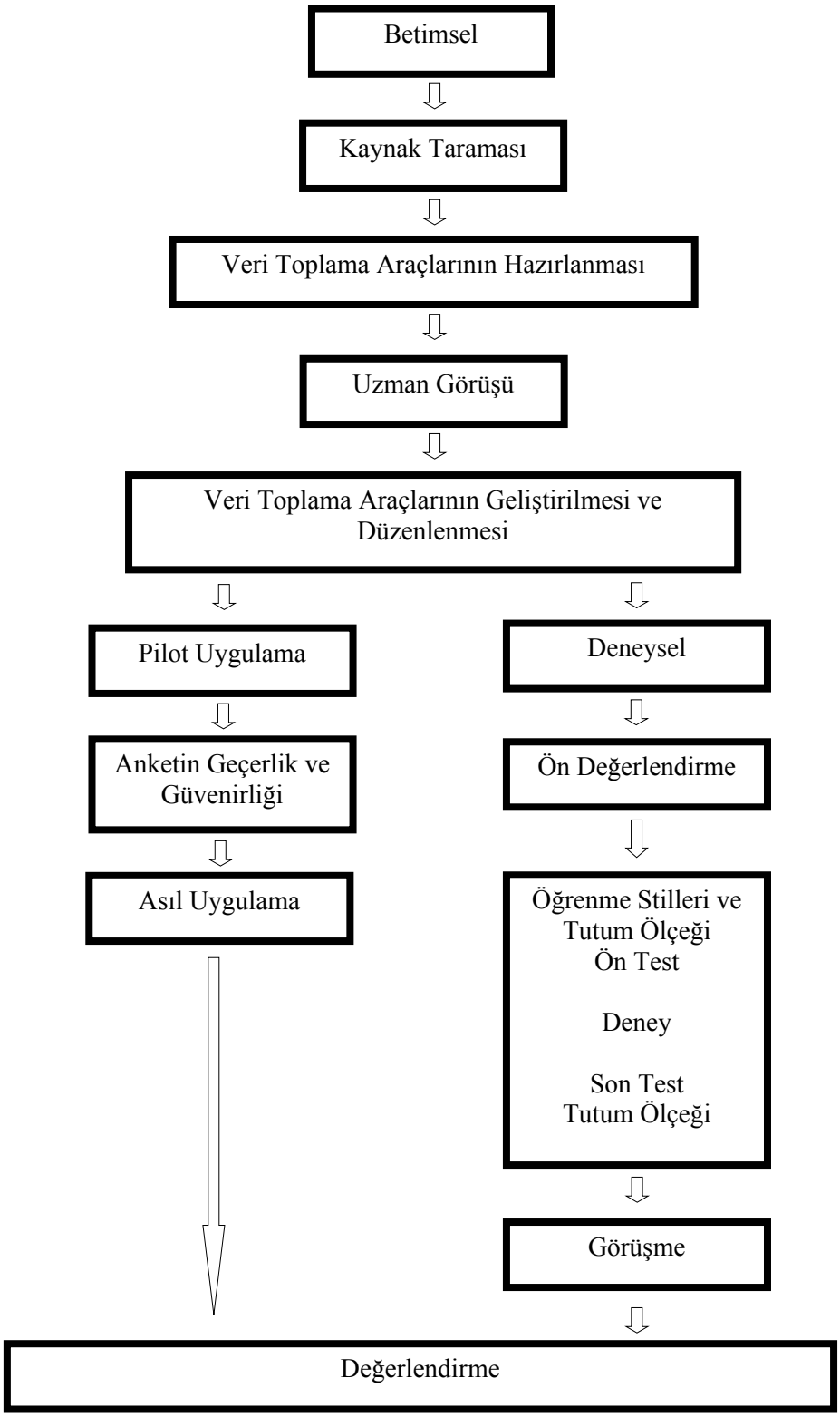
Araştırmanın deseni tarama ve deneysel model olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeliyle piyano eğitimi başlangıç aşamasında kazandırılması beklenen temel teknik ve müzikal davranışların, alınan uzman

görüşleri doğrultusunda algısal öğrenme stil boyutlarına (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) göre öğretim etkinlikleri belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin piyano eğitimi öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla anket soruları hazırlanmış, uzman görüşleri ve ön uygulama doğrultusunda anket tekrar gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

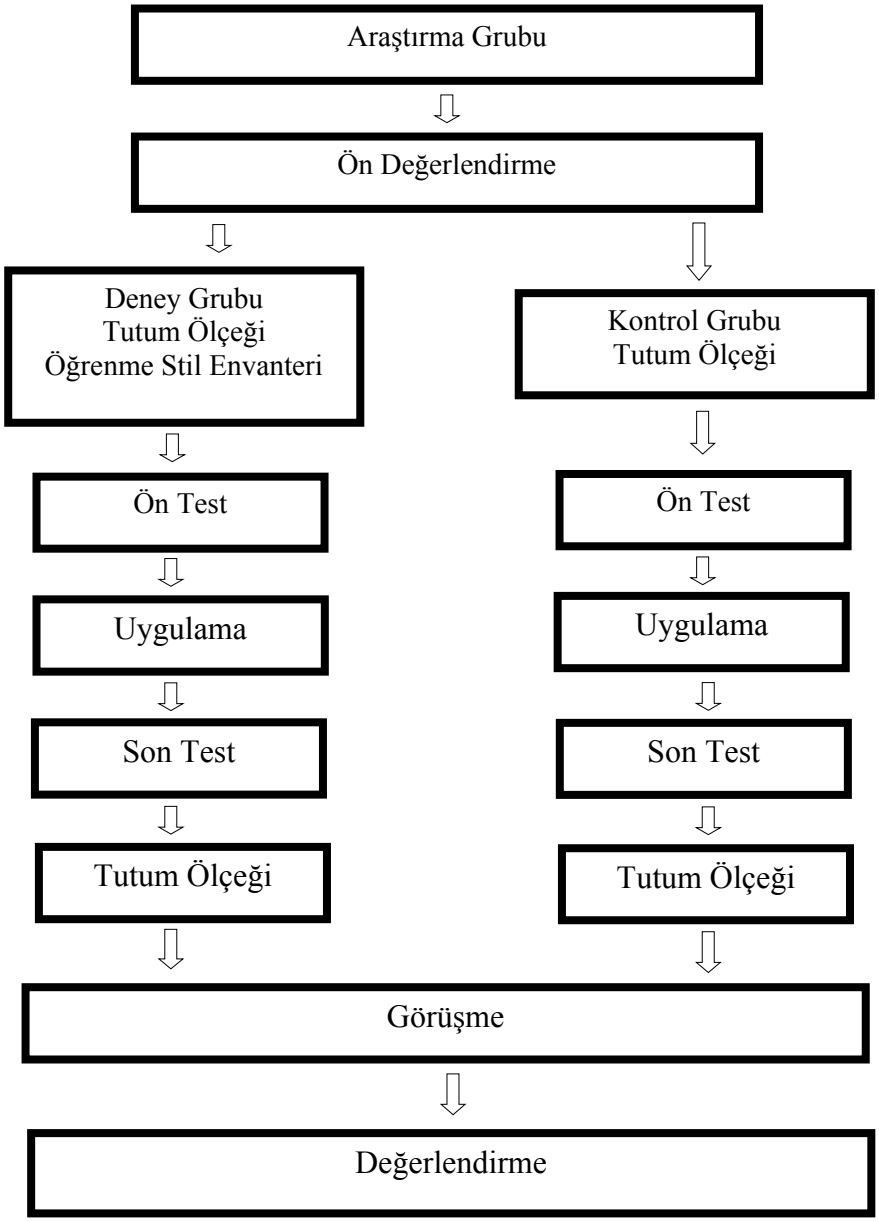
Araştırmanın deneysel kısmında piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve performanslarına etkisini ölçmek amacıyla "kontrol gruplu ön-test son-test" modeli kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulama sonrasındaki etkililiğini tespit etmek için, deneysel çalışma sonrasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır ve betimsel bir analizle sonuçlar yorumlanmıştır.

Şekil–3: Araştırmanın Genel Deseni



Şekil–4: Araştırmanın Deneysel Deseni



3.3.1. Deneysel Süreç

Kontrol gruplu ön-test son-test modeliyle hazırlanan deneysel çalışmanın araştırma grubu 15 öğrenci ve 2 öğretim elemanından oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin mezun oldukları okul, ilk yarıyıl notları, çalıştıkları eserler ile teknik ve müzikal seviyeleri incelenerek ön değerlendirme yapılmış (Bkz. Tablo–9, Tablo–10) ve gruplar seçkisiz (random) olarak atanmıştır. Piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki temel teknik ve müzikal davranışlar belirlenerek uzman görüşleri doğrultusunda ön-test son-testte kullanılacak yapılandırılmış davranış gözlem formu oluşturulmuştur. Daha sonra, biri ön-test ve son-testte, diğer ikisi ders etkinliklerinde uygulanmak üzere uzman görüşleri doğrultusunda piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki temel teknik ve müzikal davranışları ölçmek amacıyla üç parça belirlenmiştir. Deneysel uygulama öncesinde her iki gruba tutum ölçeği uygulanmıştır. Bununla birlikte sadece deney grubu öğrencilerine öğrenme stilleri envanterleri uygulanmış ve ön test son test için kullanılacak parça (Bkz. Ek.7) araştırmacının kontrolünde öğrencilere sırayla verilerek müdahale edilmeden 40 dakika çalışmaları istenmiştir. Çalışma süreleri araştırmacı tarafından denetlenmiş ve bu süreçte öğrencilere müdahale edilmemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerden parçayı baştan sona çalmaları istenmiş ve kamera kaydı alınarak ön-test tamamlanmıştır. Çalışma sonunda ön-test parçası bireysel olarak çalışmamaları için öğrencilerden toplanmıştır (Bkz. Ek.8).

Deneyim süreleri ve eğitim durumları (Bkz. Tablo–14) birbirine denk olan iki piyano öğretim elemanına, öğrenme stillerine uygun olarak yürütülecek öğretim programı ve gözlem formunda belirlenen davranışlar araştırmacı tarafından anlatılarak bilgilendirilmiş, öğrenme stillerine uygun öğrenci profilleri hakkında bilgi verilmiştir ve öğretim elemanlarıyla bir uygulama çalışması yapılmıştır. Öğretmenler gözlem formundaki davranışlardan yola çıkarak uygulayacakları öğretim programında sadece deney grubu öğrencilerinin öğrenme stil profilleri hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencinin öğrenme stiline uygun öğretim teknikleri uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerine de geleneksel öğretimle uygulamalara devam etmeleri istenmiştir. Her öğrenci iki öğretmenle de çalışacak şekilde altı (6)

uygulama dersi yapmıştır. Bu uygulamada deney grubu öğrencilerine öğrenme stillerine uygun ders etkinlikleri düzenlenirken kontrol grubuna ait öğrencilerle geleneksel öğretime devam edilmiştir. Derslerin işleniş sürecinde her uygulamada araştırmacı da derslere katılmıştır.

Ön test sonrasında 1. uygulama için her öğrenciden ders öncesinde 30 dakika 1. parçayı (Bkz: Ek.7) çalışmaları istenmiş ve hemen ardından 30 dakikalık uygulama dersi yapılmıştır. Ders bitiminde 1. parça öğrencilerin elinden alınmış ve bireysel olarak çalışmamaları istenmiştir. İkinci uygulama için yine 1. parçayı her öğrenciden 30 dakikalık çalışması istenmiş ve sonra öğrenci diğer öğretim elemanı ile ders yapmıştır. Üçüncü derste de öğrenci 1. parçayı son kez 30 dakika çalışmış ve uygulama dersini yapmıştır. Dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama dersinde 2. parça için aynı süreç tekrarlanmıştır. Uygulama sonucunda her öğrencinin 2 öğretim elemanıyla da 3 ders yapması (Bkz: Ek.8) sağlanmıştır.

Uygulama dersleri bittikten sonra öğrencilere ön testte çalıştıkları parça tekrar verilerek 40 dakika çalışmaları istenmiş ve çalışma süreci araştırmacı tarafından müdahalesiz denetlenmiştir. Çalışma sonunda hemen gözlem yapılarak performansları kamera kaydına alınmıştır. Deneysel işlem sonrasında öğrencilere tekrar tutum ölçeği uygulanmış ve öğretim elemanları ile derste uyguladıkları öğrenme stillerine uygun düzenlenen etkinliklerin uygulanması üzerine görüşleri alınarak deneysel süreç sonlandırılmıştır. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin ön test ve son test performansları biri araştırmacı olmak üzere 3 ayrı gözlemci tarafından değerlendirilerek davranış gözlem formları doldurulmuştur.

Tablo–15: Gözlemcilerin Puanlamalarının Güvenirliği

	n	x	ss	p	r
1.Gözlemci	30	2,941	,820	,000	,983*
2. Gözlemci	30	2,944	,800		
1. Gözlemci	30	2,941	,820	,000	,914*
3. Gözlemci	30	2,865	,820		
3. Gözlemci	30	2,865	,820	,000	,925*
2. Gözlemci	30	2,944	,800		

P<0.01

Tablo-15'te gözlemcilerin verdikleri puanların arasındaki ilişkinin dağılımı görülmektedir. Buna göre 1. ve 2. gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında (r=0,983), 1. ve 3. gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında (r=0,914) ve 2. ve 3. gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında (r=0,925) pozitif yönde, doğrusal ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo–16: Gözlemcilerin Ön Test Son Test Puanları Arasındaki Güvenirlik Dağılımı

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		n	x	ss	p	n	x	ss	p
Ön Test	**1. Gözlemci**	8	2,42	,521		7	2,32	,680	
	2. Gözlemci	8	3,71	,458	,954	7	2,14	,592	,812
	3. Gözlemci	8	2,34	,570		7	2,34	,664	
Son Test	**1. Gözlemci**	8	3,71	,577		7	3,27	,447	
	2. Gözlemci	8	3,67	,497	,971	7	3,19	,685	,925
	3. Gözlemci	8	3,73	,556		7	3,30	,432	

P<0,05

Tablo-16'da her üç gözlemcinin ön test ve son testte puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre her gözlemcinin verdiği deney ve kontrol gruplarının ön test (p=0,954, p=0,971) son test (p=0,812, p=0,925) puanlamalarında önem düzeyine göre manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmesi gereken veriler, öğrenci ve öğretim elemanları için hazırlanan anket formu, deneysel kısımda uygulanan tutum ölçeği, öğrenme stilleri envanteri, yapılandırılmış davranış gözlem formu, deneysel çalışmada gözlem formunda kazanılması beklenen davranışların bulunduğu biri ön test ve son testte diğer ikisi uygulama derslerinde kullanılmak üzere seçilen üç etüt ve deneysel çalışmayı yapan öğretim elemanları için yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır.

3.4.1. Anket Formlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Anket formlarının oluşturulması aşamasında öncelikle ilgili kaynak taraması (tez, makale, bildiri, kitap, vb.) yapılmış, piyano eğitimi başlangıç aşamasında kazandırılması gereken temel teknik ve müzikal davranışlara göre algısal öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal alt boyutları incelenmiş ve elde edilen veriler yardımıyla uzman görüşleri doğrultusunda anketin yapısı ve çerçevesi

belirlenmiştir.

Anket formları birinci bölüm kişisel bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır ve ikinci bölüm öğrenci ve öğretim elemanlarına ortak uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler için hazırlanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin cinsiyeti, okulu, alan çalgısı ve piyano eğitimi ile ilgili mevcut durumlarına ilişkin değişkenler yer almaktadır. Öğretim elemanları için hazırlanan anketin ilk bölümünde görev yapmakta olduğu fakülte, cinsiyet, görev süresi, alan çalgıları ve buna ilişkin akademik dereceleri, görevlendirilme şekilleri ile ilgili değişkenler yer almaktadır. Bununla birlikte ilk bölümde öğretim elemanlarının öğrenme stilleri ile ilgili görüş, deneyim ve öğretim planlarına yönelik görüşlerini içeren dört soru bulunmaktadır. Kişisel bilgileri içeren birinci bölüm öğrencilerin anketinde 6 sorudan, öğretim elemanlarına uygulanan anketin birinci bölümü ise 11 sorudan oluşmaktadır.

Öğrencilere yönelik hazırlanan anketin öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla hazırlanan ikinci bölümü, piyano eğitimi başlangıç aşamasında kazandırılması beklenen temel teknik ve müzikal 11 davranışın görsel, işitsel ve devinimsel alt boyutlarını içeren 33 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek.2). Öğretim elemanları için hazırlanan anketin ikinci bölümü ise, öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla hazırlanan 33 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler görsel işitsel ve devinimsel öğrenme stil profilindeki öğrencilere uygulanma düzeyinin tespiti için 3 ayrı kategoride sınıflandırılmıştır (Bkz. Ek.1). Anketlerin öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla hazırlanan ikinci bölümünde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$a = \left| \frac{\textbf{En Yüksek Puan-En Düşük Puan}}{\textbf{Grup Sayısı}} \right|$$

Bu çalışma için aralık katsayısı,

$$a = \frac{5-1}{5}$$

=0,80 olarak bulunmuştur

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aşağıdaki şekilde gruplandırma yapılmıştır. Buna göre; öğrenciler için hazırlanan anket "1-Hiç, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her Zaman" seçeneklerinden, öğretim elemanları için hazırlanan anket "1-Hiç Uygulamam, 2-Nadiren Uygularım, 3-Bazen Uygularım, 4-Sıklıkla Uygularım, 5-Her Zaman Uygularım" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Tablo–17: Anketlerde Kullanılan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı

Seçenekler			**Düzey**
1	Hiç	Hiç Uygulamam	0–1.80
2	Nadiren	Nadiren Uygularım	1.81–2.60
3	Bazen	Bazen Uygularım	2.61–3.40
4	Sıklıkla	Sıklıkla Uygularım	3.41–4.20
5	Her Zaman	Her Zaman Uygularım	4.21–5.00

Tablo-17'de mevcut olan değerlerin anlamları; 0–1.80 arası davranışın öğretim etkinliklerinde kullanımının 'hiç' olmadığını, 1.81–2.60 arası 'zayıf', 2.61–3.40 arası 'orta', 3.41–4.20 arası 'iyi' ve 4.21–5.00 arası davranışın öğretim etkinliklerinde kullanımının 'çok iyi' düzeyde olduğunu göstermektedir.

Hazırlanan anket formlarının ön uygulaması 2007–2008 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf öğrencilerine ve piyano dersi vermekte olan 3 öğretim elemanına uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda anket maddelerindeki gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamak üzere geliştirilen anketlerin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla da Likert türü ölçekler için en uygun olan Croanbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996:47; Aktaran: Güven, 2004:107) hesaplanmıştır. Buna

göre öğrencilere yönelik hazırlanan anketin güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Anketin alt boyutlarına göre güvenirlik katsayıları ise görsel 0.89, işitsel 0.93 ve devinimsel 0.79 olarak bulunmuştur. Öğretim elemanlarına uygulanan anketin güvenirlik katsayısı görsel alt boyut için 0.82, devinimsel alt boyut için 0.85 ve işitsel alt boyut için 0.68 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre hazırlanan anketlerin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4.2. Tutum Ölçeği

Piyano eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla Tufan ve Güdek (2008: 75–90) tarafından eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmiş tutum ölçeği kullanılmıştır (Bkz. Ek.3). Ölçek, 12'si olumsuz, 18'i olumlu olmak üzere 30 maddeden, hoşnutluk ve değer olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Araştırmacıların kendileri tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, bu ölçeğin piyano dersine yönelik tutumları ölçmede alt faktörleri hoşnutluk 0.97, değer 0.91 olmak üzere toplamda alfa katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde ölçeğin oldukça yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir (Tufan, Güdek, 2008: 75–90). Araştırma sürecinde kullanılan tutum ölçeği için araştırmacı tarafından ayrıca güvenirlik analizi yapılmamıştır. Piyano dersine yönelik tutum ölçeğinde Likert tipi beşli dereceleme kullanılmış ve derecelendirmesi 'kuvvetle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum' ve 'asla katılmıyorum' şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin puanlaması şu şekildedir:

Tablo–18: Tutum Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı

Seçenekler	Düzey
Kuvvetle katılıyorum	5
Katılıyorum	4
Kararsızım	3
Katılmıyorum	2
Asla katılmıyorum	1

Ölçek, ön test ve son test olmak üzere iki kez kullanılmıştır. Tutum ölçeğine ilişkin elde edilen veriler puanlanırken olumlu cümleler 'kuvvetle katılıyorum'

seçeneğinden ‘asla katılmıyorum’ seçeneğine ‘5–4–3–2–1 şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler ise tam tersi yol izlenerek aynı seçeneklerde 1–2–3–4–5 şeklinde puanlanmaktadır.

3.4.3. Öğrenme Stilleri Envanteri

Araştırmada öğrenme stillerinin tespiti için öncelikle, öğrenmede algısal boyutu kapsayan görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal üç alt kategoride sınıflandırılmış yurt içi ve yurt dışında geliştirilen öğrenme stilleri envanterleri incelenmiştir. Seçilen envanterlerin geçerlik güvenirlik çalışmalarına rastlanmadığı için envanterlerin bilimsel araştırmalarda kullanılanları tercih edilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda seçilen iki envanterin birlikte kullanılması ve bununla birlikte öğrenme stillerinin tespit edileceği deney grubu ile gözlem yapılarak öğrenme stilleri tercihinin pekiştirilmesi uygun görülmüştür. Buna göre araştırmada Jonelle tarafından geliştirilmiş ve Güllü tarafından (2006; Akt: Sever, 2008:62) Türkçe’ye çevrilen öğrenme stilleri envanteri ve Boydak (2007:99–100) tarafından hazırlanmış öğrenciler için öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır.

Güllü (2006), tarafından tercüme edilen envanter 14 sorudan ve görsel, işitsel, devinimsel/dokunsal üç alt seçenekten oluşmaktadır. Envanterin her maddesinde birinci seçenek görerek öğrenmeyi, ikinci seçenek duyarak öğrenmeyi ve üçüncü seçenek de devinimsel yani hareket ederek öğrenmeyi ifade etmektedir (Aktaran: Sever, 2008:62). Envanterde her soruya verilen yanıtlar doğrultusunda en fazla alt seçeneğin işaretlenmesiyle ağırlıklı öğrenme tercihi tespit edilmektedir (Bkz. Ek.4).

Boydak (2007:99–100) tarafından hazırlanan öğrenme stilleri envanteri görsel, işitsel ve devinimsel öğrenmeyi ifade eden 33 sorudan oluşmaktadır.

Tablo–19: Öğrenme Stilleri Envanteri Cevap Anahtarı

Öğrenme Stili												Toplam
İşitsel	1	3	6	8	10	13	22	23	24	28	31	
Görsel	2	4	7	14	18	19	20	21	25	26	32	
Kinestetik	5	9	11	12	15	16	17	27	29	30	33	

Envanter her soru için verilen evet ya da hayır seçeneklerinin işaretlenmesiyle

doldurulmaktadır. Değerlendirme evet denilen soruların Tablo-19'da daire için alınarak daha sonra her cevap için 1 puan verilip, toplam sütununa yazılamasıyla yapılmaktadır.

3.4.4. Yapılandırılmış Davranış Gözlem Formu

Davranış gözlem formu, öğrenme stillerine yönelik uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin performanslarına etkisini tespit etmek amacıyla piyano eğitimi başlangıç aşamasında kazandırılması beklenen temel teknik ve müzikal davranışlardan oluşmaktadır (Bkz. Ek.5). Ön test ve son testte kullanılmak üzere hazırlanan form 15 maddeden oluşmaktadır. Formun birinci maddesi olan piyanoda oturma pozisyonu yedi alt maddeden oluşmaktadır. Gözlem formu içerisindeki davranışlar belirlenirken piyano eğitiminde uzman kişilerin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Davranış gözlem formu 'Likert tipi' beşli dereceleme ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Buna göre seçenekler '5-Çok İyi, 4-İyi, 3-Orta, 2-Zayıf, 1-Mevcut Değil' olarak belirlenmiştir.

Tablo–20: Gözlem Formunda Kullanılan Seçeneklerin ve Düzeylerin Dağılımı

Seçenekler		**Düzey**
1	Mevcut Değil	0–1.80
2	Zayıf	1.81–2.60
3	Orta	2.61–3.40
4	İyi	3.41–4.20
5	Çok İyi	4.21–5.00

Tablo-20'de mevcut olan düzeylere göre, 0–1.80 arası davranışın mevcut olmadığını, 1.81–2.60 arası davranışın 'zayıf' derecede, 2.61–3.40 arası 'orta' derecede, 3.41–4.20 arası 'iyi' derecede ve 4.21–5.00 arası davranışın 'çok iyi' derecede olduğunu göstermektedir.

3.4.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deneysel çalışmada uygulamaya katılan öğretim elemanları için hazırlanan görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek.6). Bunlardan ilk altı soru kişisel bilgileri (Bkz. Tablo–14), diğer sorular ise öğretim elemanlarının daha önce öğrenme stilleri ile ilgili araştırma ve deneyimlerini tespit etmek, öğrenme stillerine dayalı yapılan uygulamadaki gözlemleri sonucunda öğretim elemanlarının görüş ve

önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır ve analizi içerik analizi yöntemiyle cümleler kodlanarak amaca uygun olarak düzenlenmiş bununla birlikte kesit alma yöntemiyle bulgulardan elde edilen veriler desteklenmiştir. Görüşmeden elde edilen bulguların güvenilirliği için bulgular düzenlendikten sonra görüşmecilere verilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir.

3.4.6. Uygulamada Kullanılan Parçalar

Deneysel çalışmada veri elde etmek amacıyla birisi ön test ve son testte, diğer ikisi de uygulamada kullanılmak üzere üç parça seçilmiştir. Parçaların seçiminde, davranış gözlem formunda belirlenen piyano eğitiminde temel teknik ve müzikal davranışlar belirleyici olmuştur. Parça seçiminin her aşaması uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Buna göre ön test ve son testte kullanılmak üzere H. Berens'in op.70 Book 1 '50 Piano Pieces For Beginners' adlı albümünden 44 numaralı etüt (Bkz. Ek.7), uygulamada kullanılmak üzere H. Berens'in aynı albümünden 33 numaralı etüt (Bkz. Ek.7) ve C. Czerny'nin op.261 Book 1 '125 Exercises in Passage Playing' adlı albümünden 4 numaralı etüt (Bkz. Ek.7) seçilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar programı (SPSS 10.0) yardımıyla uzman görüşleri doğrultusunda işlenerek çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan anketlerin ve öğretim elemanlarına yönelik görüşmelerden elde edilen verilerin analizi frekans (f), yüzde (%), ortalama (x) ve standart sapma (ss) kullanılarak çözümlenmiştir.

Deneysel çalışmada tutum ölçeği ve gözlem formundan elde edilen verilerin analizi ise Independent-Samples T testi kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlenen bütün veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Deneysel çalışma sonunda öğretim elemanlarına yönelik yapılandırılmış görüşme formu içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yöntemle cümleler kodlanarak amaca uygun olarak düzenlenmiş

bununla birlikte kesit alma yöntemiyle bulgulardan elde edilen veriler desteklenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek verilmektedir.

4.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Mevcut Durumları ile Öğretim Elemanlarının Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano Eğitimindeki Yeri ve Önemine Yönelik Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo–21: Öğrencilerin Piyano Ders Saatine ve Piyano Dersinin Kaç Kişi İle Birlikte Yapıldığına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Soru	Görüş	f	%
Piyano Dersinizi Kaç Kişiyle Birlikte Yapıyorsunuz?	Boş	3	1,69
	1 Kişi	134	75,71
	2 Kişi	26	14,69
	3 ve Daha Fazla	14	7,91
	Toplu Ders Olarak	0	0,00
	Toplam	177	100
Haftada Kaç Saat Piyano Dersi Almaktasınız?	Boş	2	1,13
	1 Saat	160	90,40
	2 Saat	15	8,47
	Toplam	177	100

Tablo-21'deki dağılımlara göre öğrencilerin %7,91'i piyano dersini 3 ve daha fazla kişi ile %14,69'u 2 kişi ile %75,71'i de bireysel olarak yapmaktadır. Öğrencilerin haftalık piyano ders saati dağılımları ise %8,47'sinin 2 saat, %90,40'ının da 1 saat olarak görülmektedir. Buna göre genelde bireysel olarak yapılmakta olan piyano dersinin %22,6'lık bir grup tarafından bireysel yapılamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo–22: Öğretim Elemanlarının Piyano Dersini Kaç Kişi İle Birlikte Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Soru	Görüş	f	%
Piyano Dersinizi Kaç Öğrenci İle Birlikte Yapmaktasınız?	1 Öğrenci	18	72
	2 Öğrenci	6	24
	3 ve Daha Fazla	1	4
	Toplu Ders Olarak	0	0
	Toplam	25	100

Tablo-22'de ortaya çıkan dağılıma göre öğretim elemanlarının %4'ü piyano derslerini 3 ve daha fazla öğrenci, %24'ü 2 öğrenci ve %72'si 1 öğrenci ile yapmaktadır. Bu dağılıma göre öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun piyano dersini öğrenciyle bireysel olarak yaptığı söylenebilir.

Tablo–23: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Stillerinin Piyano Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Soru	Görüş	f	%
Piyano Dersinizde Karşılaştığınız Problemlere Çözüm Bulmak İçin Konu İle İlgili Araştırmalar Yapıyor, Uzman Görüşlerine Başvuruyor Musunuz?	Evet	20	80,00
	Hayır	5	20,00
	Toplam	25	100
Daha Önce Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Öğretme Stratejileri ile İlgili Araştırma, İnceleme, Gözlem vb. Deneyiminiz Oldu Mu?	Boş	1	4,00
	Evet	17	68,00
	Hayır	7	28,00
	Toplam	25	100
Piyano Dersinizde Öğrencilerinizin Farklı Öğrenme Stilleriyle Öğrenmeyi Gerçekleştirdiğini Düşünüyor Musunuz?	Evet	21	84,00
	Hayır	4	16,00
	Toplam	25	100
Cevabınız Evet İse, Farklı Öğrenme Stilleri Öğretim Etkinliklerini Planlamanızda Etkili Oluyor Mu?	Boş	1	4,76
	Evet	20	95,24
	Hayır	0	0,00
	Toplam	21	100

Piyano eğitiminde karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için konu ile ilgili araştırma yapmaya, uzman görüşlerine başvurmaya yönelik öğretim elemanlarının %20'si hayır, %80'i ise evet yanıtını vermiştir. Tablo-23'te ortaya çıkan bulgulara göre, öğretim elemanlarının %28'inin daha önce öğrenme stilleri, stratejileri ve öğretme stratejileri ile ilgili araştırma, inceleme, gözlem vb deneyimlerinin olmadığı, %68'inin ise konularla bağlantılı araştırma, inceleme, gözlem vb. deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının büyük

çoğunluğunun karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için araştırmalardan ve uzman görüşlerinden faydalandığı söylenebilir.

Öğrencilerin farklı öğrenme stilleriyle öğrenmeyi gerçekleştirme durumlarına öğretim elemanlarının %16'sı hayır, %84'ü evet cevabını vermiştir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu düşünen öğretim elemanlarının %95,24'ü öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerini planlamada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun ders etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin öğrenme stil profillerini dikkate aldıkları söylenebilir.

Tablo–24: Öğretim Elemanlarının Kendi Öğrenme Stillerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Soru	Görüş	f	%
Kendi Öğrenme Stilinizi Biliyor Musunuz?	Boş	1	4,00
	Evet	23	92,00
	Hayır	1	4,00
	Toplam	25	100
Cevabınız Evet İse, Öğrenmeyi En İyi Hangi Yolla Gerçekleştirdiğinizi Düşünüyorsunuz?	Boş	2	8,70
	Görsel	6	26,09
	İşitsel	7	30,43
	Devinimsel	5	21,74
	Görsel/İşitsel	1	4,35
	Görsel/Devinimsel	1	4,35
	İşitsel/Devinimsel	1	4,35
	Toplam	23	100

Tablo-24'e göre öğretim elemanlarının %4'ünün kendi öğrenme stil profiline yönelik görüşünün hayır olduğu, %92'sinin de kendi öğrenme stil profiline yönelik görüşünün evet olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenme stil profillerini öğretim elemanlarının %4,35'i işitsel/devinimsel, %4,35'i görsel/devinimsel, %4,35'i görsel/işitsel, %21,74'ü devinimsel, %30,34'ü işitsel, %26,09'u görsel olarak tanımlamıştır.

4.2. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano Öğretim Elemanları Tarafından Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 2. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Tablolar, her davranış için görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme stillerine göre belirlenmiş toplam 33 adet öğretim etkinliğinin öğrencilerin öğrenme profiline göre uygulanma düzeyini gösterecek şeklide düzenlenmiştir.

Tablo–25: Parçadaki Sağ ve Sol El Partisyonlarının Ayrı Ayrı Çalışılmasına Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
1.Davranış İşitsel etkinlik	Hiç	5	20	2,72	1,208	4	16	3,12	1,301	6	24	2,80	1,322
	Nadiren	5	20			3	12			3	12		
	Bazen	9	36			8	32			9	36		
	Sıklıkla	4	16			6	24			4	16		
	Her Zaman	2	8			4	16			3	12		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
2. Davranış Görsel etkinlik	Hiç	1	4	3,92	1,037	-	-	3,84	,986	1	4	3,88	1,013
	Nadiren	1	4			3	12			1	4		
	Bazen	5	20			5	20			5	20		
	Sıklıkla	10	40			10	40			11	44		
	Her Zaman	8	32			7	28			7	28		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
3.Davranış Devinimsel etkinlik	Hiç	5	20	3,16	1,434	3	12	3,40	1,384	4	16	3,40	1,443
	Nadiren	3	12			4	16			3	12		
	Bazen	5	20			5	20			4	16		
	Sıklıkla	7	28			6	24			7	28		
	Her Zaman	5	20			7	28			7	28		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-25'te yeni öğrenilecek bir parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı çalıştırılmasına yönelik öğretim etkinlerinin öğrenci profillerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre partisyonların ayrı ayrı solfejinin yapılarak çalıştırılmasının, görsel öğrenen öğrencilerde 2,72, işitsel öğrencilerde 3,12 ve devinimsel öğrencilerde 2,80 ağırlıklı ortalamalarla 'orta' düzeyde uygulandığı görülmektedir. Partisyonların ayrı ayrı incelenmesine yönelik çalışmanın, görsel öğrenene öğrencilerde 3,92, işitsel öğrencilerde 3,84 ve devinimsel öğrencilerde 3,88 ortalamalarla 'iyi' düzeyde yani sıklıkla kullanılan bir öğretim etkinliği olduğu ortaya çıkmıştır. Partisyonların ayrı ayrı öğrenciye çaldırılmasına yönelik dağılıma

göre, görsel öğrenenlerde 3,16, işitsel öğrenenlerde 3,40 ve devinimsel öğrenenlerde 3,40 ortalamalarla bu etkinliğin ‘orta’ düzeyde kullanıldığı saptanmıştır.

Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, yeni öğrenilecek bir parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı çalıştırılmasına yönelik öğretim etkinliklerinde öğretim elemanlarının görsel etkinliği sıklıkla ve her öğrenci profili için kullandıkları, bunun yanı sıra devinimsel ve işitsel etkinlikleri daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo–26: Parçanın Ölçü Sayısı, Tonu, Ton Değişiklikleri ve Varsa Altere Seslerinin Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
4.Davranış Görsel etkinlik	Hiç	1	4	3,60	1,118	3	12	2,92	1,115	2	8	3,24	1,090
	Nadiren	4	16			5	20			3	12		
	Bazen	4	16			10	40			10	40		
	Sıklıkla	11	44			5	20			7	28		
	Her Zaman	5	20			2	8			3	12		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
5.Davranış İşitsel etkinlik	Hiç	2	8	3,64	1,036	1	4	4,08	1,115	2	8	3,72	1,021
	Nadiren					2	8						
	Bazen	7	28			2	8			5	20		
	Sıklıkla	12	48			9	36			14	56		
	Her Zaman	4	16			11	44			4	16		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
6.Davranış Devinimsel etkinlik	Hiç	1	4	3,72	1,021	1	4	3,72	1,137	1	4	4,00	1,080
	Nadiren	1	4			2	8			1	4		
	Bazen	8	32			8	32			5	20		
	Sıklıkla	9	36			6	24			8	32		
	Her Zaman	6	24			8	32			10	40		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-26’da elde edilen bulgulara göre, yeni çalışılan bir parçanın ölçü sayısının, tonu, ton değişikliklerinin ve varsa altere seslerin kavratılmasına yönelik semboller ve renkli kalemler kullanılması, görsel öğrencilerde 3,60 ortalama ile ‘iyi’ derecede yani sıklıkla, işitsel öğrencilerde 2,92 ve devinimsel öğrencilerde 3,24 ağırlıklı ortalamalarla ‘orta’ derecede bazen uygulanmaktadır. Öğretmen tarafından çalarak parçanın ölçü sayısının, tonu, ton değişikliklerinin ve varsa altere seslerin öğrenciye kavratılması görsel öğrenenlerde 3,64, işitsel öğrenenlerde 4,08, devinimsel öğrenenlerde 3,72 ağırlıklı ortalamalarla ve öğrenciye çaldırılarak kavratılması ise görsellerde 3,72, işitsellerde 3,72, devinimsellerde ise 4,00

ortalamalarla ‘iyi’ derecede uygulandığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, semboller ve renkli kalemler kullanılarak kavratılan görsel etkinliğin görsel öğrencilerde, işitsel ve devinimsel etkinliklerin ise her üç öğrenme profilinde de sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–27: Parçadaki Nota Hatalarının Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				**İşitsel Öğrenen Öğrenciler**				**Devinimsel Öğrenen Öğrenciler**			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
7. Davranış Görsel etkinlik	Hiç	2	8	4,12	1,166	3	12	3,36	1,380	2	8	3,92	1,151
	Nadiren	-	-			4	16			-	-		
	Bazen	3	12			6	24			5	20		
	Sıklıkla	8	32			5	20			9	36		
	Her Zaman	12	48			7	28			9	36		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
8. Davranış Devinimsel etkinlik	Hiç	1	4	4,16	1,106	-	-	4,28	,890	-	-	4,32	,802
	Nadiren	2	8			1	4			1	4		
	Bazen	1	4			4	16			2	8		
	Sıklıkla	9	36			7	28			10	40		
	Her Zaman	12	48			13	52			12	48		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
9.Davranış İşitsel etkinlik	Hiç	1	4	3,96	1,059	1	4	4,00	1,080	1	4	4,04	1,019
	Nadiren	1	4			1	4			1	4		
	Bazen	5	20			5	20			3	12		
	Sıklıkla	9	36			8	32			11	40		
	Her Zaman	9	36			10	40			9	36		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Piyano dersinde çalışılan parça içersindeki nota hatalarının düzeltilmesine yönelik öğretim etkinliklerinin dağılımına göre, nota hatalarının renkli kalemlerle işaretlenerek düzeltilmesi işitsel öğrenenlerde 3,36 ortalamayla ‘orta’ derecede, görsel öğrenenlerde 4,12 ve devinimsel öğrenenlerde 3,92 ortalamalarda ‘iyi’ derecede uygulandığı görülmektedir. Bu etkinliğin devinimsel öğrenenlerde bazen, işitsel ve görsel öğrenenlerde sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Parça içerisindeki nota hatalarının doğrusunun öğrenciye çaldırılarak kavratılmasına yönelik devinimsel etkinlik, görsel öğrenenlerde 4,16 ortalamayla ‘iyi’ derecede, işitsel öğrenenlerde 4,28 ve devinimsel öğrenenlerde 4,32 ortalamalarla ‘çok iyi’ derecede her zaman kullanıldığı tespit edilmiştir. Parça

içersindeki nota hatalarının doğrusunun öğretmen tarafından çalarak dinletilmesi etkinliğinin her üç öğrenme profilinde de 'iyi' derecede yani sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda nota hatalarının düzeltilmesine yönelik görsel etkinliğin görsel ve devinimsel öğrenenlerde sıklıkla, devinimsel etkinliğin devinimsel ve işitsel öğrenenlerde her zaman ve işitsel etkinliğin her öğrenme profili için sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–28: Parçada Yanlış Uygulanan Çalış Tekniklerinin (Legato, Staccato, vb.) Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
10. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	-	-	4,32	,900	-	-	4,20	,866	-	-	4,36	,757
	Nadiren	2	8			-	-			-	-		
	Bazen	1	4			7	28			4	16		
	Sıklıkla	9	36			6	24			8	32		
	Her Zaman	13	52			12	48			13	52		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
11. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	1	4	4,08	,990	1	4	4,24	1,011	1	4	4,00	1,040
	Nadiren	-	-			-	-			-	-		
	Bazen	5	20			4	16			7	28		
	Sıklıkla	9	36			7	28			7	28		
	Her Zaman	10	40			13	52			10	40		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
12. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,88	1,268	3	12	3,36	1,287	3	12	3,52	1,228
	Nadiren	2	8			3	12			1	4		
	Bazen	3	12			6	24			6	24		
	Sıklıkla	8	32			8	32			10	40		
	Her Zaman	10	40			5	20			5	20		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-28'de parçada yanlış uygulanan çalış tekniklerinin doğrusunun çaldırılarak uygulatılması olan devinimsel etkinlik görsel öğrenen öğrencilerde 4,32, işitsel öğrenenlerde 4,20, devinimsel öğrenenlerde ise 4,36 ortalamalarda görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda çalış tekniklerinin öğrenciye uygulamalı olarak öğretimi, en yüksek ortalamayla devinimsel ve ikinci olarak görsel öğrenenlerde öğretmenler tarafından her zaman uygulandığı, işitsel öğrenenlerde ise sıklıkla uygulandığı söylenebilir.

Parçada öğrencinin yanlış uyguladığı çalış tekniklerini düzeltmek için öğretim elemanlarının çalarak dinletme etkinliğinin, görsel öğrenen öğrencilerde

4,08, işitsel öğrenenlerde 4,24, devinimsel öğrenenlerde ise 4,00 ortalamalarda kullanıldığı görülmektedir. İşitsel öğrenmeye dayalı bu etkinliğin işitsellerde her zaman, diğer gruplarda sıklıkla uygulandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Parçada öğrencinin yanlış uyguladığı çalış tekniklerini düzeltmek için renkli kalemler ya da sembollerin kullanımı olan görsel etkinliğin görsel öğrenen öğrencilerde 3,88 ortalama ile 'iyi' derecede, işitsel öğrenenlerde 3,36 ile 'orta' ve devinimsel öğrenenlerde 3,52 ile 'iyi' derecede kullanıldığı görülmektedir.

Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda yanlış uygulanan çalış tekniklerinin daha çok öğrenciye doğru tekniğin uygulatılarak ve öğretmen tarafından çalınıp öğrenciye dinletilerek gerçekleştirildiği söylenebilir.

Tablo–29: Parçada Yanlış Kullanılan Parmak Numaralarının Düzeltilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				**İşitsel Öğrenen Öğrenciler**				**Devinimsel Öğrenen Öğrenciler**			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
13. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,64	1,287	3	12	3,44	1,293	2	8	3,76	1,164
	Nadiren	3	12			2	8			1	4		
	Bazen	5	20			7	28			5	20		
	Sıklıkla	7	28			7	28			10	40		
	Her Zaman	8	32			6	24			7	28		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
14. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç			3,72	1,021			3,56	,869			3,88	,971
	Nadiren	3	12			2	8			2	8		
	Bazen	8	32			11	44			7	28		
	Sıklıkla	7	28			8	32			8	32		
	Her Zaman	7	28			4	16			8	32		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
15. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	1	4	4,28	,936	2	8	3,80	1,224	2	8	3,92	1,115
	Nadiren	-	-			2	8			-	-		
	Bazen	2	8			3	12			4	16		
	Sıklıkla	10	40			10	40			11	44		
	Her Zaman	12	48			8	32			8	32		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-29'da parçada yanlış kullanılan parmak numaralarının düzeltilmesine yönelik doğru kullanımının çalarak anlatmaya dayalı işitsel etkinlik ortalamaları, görsel öğrenen öğrencilerde 3,64, işitsel öğrencilerde 3,44, devinimsel öğrencilerde ise 3,76 şeklindedir. Yanlış parmak numaralarının doğru olarak kullanımına yönelik devinimsel etkinlikte ortalamalar görsel öğrenenlerde 3,72, işitsel öğrenenlerde 3,56,

devinimsel öğrenenlerde ise 3,88 olarak görülmektedir. Doğru parmak numaralarının kullanımına ilişkin nota üzerinde renkli kalemler ve sembollerle işaretleyerek gösterilen görsel etkinlik ise görsel öğrenenlerde 4,28, işitsel öğrenenlerde 3,80 ve devinimsel öğrenenlerde 3,92 ortalamalarda görülmektedir.

Genel ortalama sonuçları doğrultusunda, yanlış parmak kullanımının düzeltilmesine yönelik öğretim etkinliklerinden nota üzerinde renkli kalemler ve sembollerle işaretleyerek gösterilen görsel etkinliğin diğer etkinliklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ve öğrenme profilleri doğrultusunda da görsel öğrenen öğrencilerde 'çok iyi' düzeyde her zaman uygulanan bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Tablo–30: Parça İçerisindeki Motif Cümle Yapılarının Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
16. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	-	-	4,00	,912	-	-	3,48	1,00	-	-	3,76	,830
	Nadiren	2	8			4	16			1	4		
	Bazen	4	16			10	40			9	36		
	Sıklıkla	11	44			6	24			10	40		
	Her Zaman	8	32			5	20			5	20		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
17. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,56	1,157	-	-	3,96	,978	-	-	3,72	1,021
	Nadiren	4	16			2	8			4	16		
	Bazen	6	24			6	24			5	20		
	Sıklıkla	8	32			8	32			10	40		
	Her Zaman	6	24			9	36			6	24		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
18. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,36	1,075	1	4	3,56	1,121	1	4	3,64	1,186
	Nadiren	6	24			4	16			5	20		
	Bazen	3	12			5	20			2	8		
	Sıklıkla	13	52			10	40			11	44		
	Her Zaman	2	8			5	20			6	24		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Piyano dersinde çalışılan parça içerisindeki motif ve cümle yapılarının nota üzerinde işaretlenerek gösterimine yönelik öğretim olan görsel etkinliğin, görsel öğrenen öğrencilerde 4,00, işitsel öğrenenlerde 3,48, devinimsel öğrenenlerde ise 3,76 ortalamalarla 'iyi' derecede sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Motif ve cümle yapılarının öğretiminde öğrenciye dinletilerek yapılan işitsel etkinlik, görsel öğrenenlerde 3,56, işitsel öğrenenlerde 3,96, devinimsel öğrenenlerde ise 3,72

ortalamalarla ‘iyi’ derecede sıklıkla uygulanmaktadır. Devinimsel etkinlik olan motif ve cümle yapılarının tek tek öğrenciye çaldırılarak uygulatılmasının dağılımı ise görsel öğrenenlerde 3,36 dereceyle ‘orta’ düzeyde, işitsel öğrenenlerde 3,56 ve devinimsel öğrenenlerde 3,64 ortalamayla ‘iyi düzeyde uygulanmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda motif ve cümle yapılarının öğretiminde, görsel etkinliğin görsel, işitsel etkinliğin işitsel ve devinimsel etkinliğin ise devinimsel öğrenenlerde daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–31: Parça İçerisinde Öğrencinin Zorlandığı Pasajların Armonik ve Melodik Yapılarını Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
19. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	-	-	4,44	,711	-	-	4,36	,757	-	-	4,24	,830
	Nadiren	-	-			-	-			1	4		
	Bazen	3	12			4	16			3	12		
	Sıklıkla	8	32			8	32			10	40		
	Her Zaman	14	56			13	52			11	44		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
20. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,28	1,061	2	8	3,00	1,000	3	12	2,96	1,098
	Nadiren	2	8			4	16			4	16		
	Bazen	11	44			13	52			11	44		
	Sıklıkla	7	28			4	16			5	20		
	Her Zaman	3	12			2	8			2	8		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
21. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,52	1,122	1	4	4,08	,996	1	4	3,68	1,029
	Nadiren	2	8			-	-			2	8		
	Bazen	6	24			5	20			6	24		
	Sıklıkla	11	44			9	36			11	44		
	Her Zaman	4	16			10	40			5	20		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-31’de öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını kavraması için yavaş tempoda çaldırmaya yönelik devinimsel öğretim etkinliğinin, görsel öğrenenlerde 4,44, işitsel öğrenenlerde 4,36, devinimsel öğrenenlerde ise 4,24 ortalamalarla ‘çok iyi’ düzeyde olduğu ve her zaman uygulandığı görülmektedir. Öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını işaretleyerek şekiller ya da semboller kullanarak/çizerek göstermeye yönelik görsel etkinliğin görsel öğrenenlerde 3,28, işitsel öğrenenlerde 3,00, devinimsel öğrenenlerde ise 2,96 ortalamalarla ‘orta’

düzeyde olduğu ve bazen uygulandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını kavraması için çalarak dinletmeye yönelik işitsel etkinliğin görsel öğrenenlerde 3,52, işitsel öğrenenlerde 4,08, devinimsel öğrenenlerde ise 3,68 ortalamalarla 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı görülmektedir.

Dağılımlara göre, öğrencinin parça içerisinde zorlandığı armonik ve melodik pasajlarının öğretiminde devinimsel etkinliğin her öğrenme profilindeki öğrenci için çok daha sık tercih edildiği, bunun yanında görsel etkinliğin ise en az tercih edildiği söylenebilir.

Tablo–32: Parça İçerisinde Teknik Açıdan Zorlandığı Pasajların Ritmik Yapılarını Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				**İşitsel Öğrenen Öğrenciler**				**Devinimsel Öğrenen Öğrenciler**			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
22. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	-	-	4,16	,898	-	-	4,16	,898	-	-	4,40	,816
	Nadiren	1	4			1	4			1	4		
	Bazen	5	20			5	20			2	8		
	Sıklıkla	8	32			8	32			8	32		
	Her Zaman	11	44			11	44			14	56		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
23. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,80	1,290	1	4	4,20	1,118	1	4	3,76	1,200
	Nadiren	5	20			2	8			3	12		
	Bazen	2	8			1	4			6	24		
	Sıklıkla	7	28			8	32			6	24		
	Her Zaman	10	40			13	52			9	36		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
24. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,40	1,290	1	4	3,16	1,106	1	4	3,28	1,100
	Nadiren	6	24			6	24			5	20		
	Bazen	8	32			10	40			9	36		
	Sıklıkla	2	8			4	16			6	24		
	Her Zaman	8	32			4	16			4	16		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-32'de elde edilen bulgulara göre, öğrencinin parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajlara ait ritmik kalıpların kavratılması için yavaş tempoda çaldırmaya yönelik devinimsel etkinliğin, görsel ve işitsel öğrenenlerde 4,16 ortalama ile 'iyi' düzeyde, devinimsel öğrenenlerde ise 4,40 ortalama ile 'çok iyi' düzeyde olduğu görülmektedir. Parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını öğrenciye çalarak dinletmeye yönelik işitsel etkinlik, görsel

öğrenenlerde 3,80, işitsel öğrenenlerde 4,20 ve devinimsel öğrenenlerde 3,76 ortalamalarda ‘iyi’ düzeyde uygulanmaktadır. Öğrencinin parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını işaretleyerek, şekillerle ya da sembollerle çizerek anlatıma dayalı görsel etkinliğin ise, görsel öğrenenlerde 3,40, işitsel öğrenenlerde 3,16, devinimsel öğrenenlerde ise 3,28 ortalamalarda ‘orta’ düzeyde uygulandığı görülmektedir.

Ortaya çıkan bulgular sonucunda öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını öğretmeye dayalı devinimsel etkinliğin devinimsel öğrenenlerde daha fazla olmak üzere her profil için tercih edildiği, bunun yanında görsel etkinliğin daha az tercih edildiği söylenebilir.

Tablo–33: Parçanın Anlatım Terimlerini ve Nüans İşaretlerini Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				**İşitsel Öğrenen Öğrenciler**				**Devinimsel Öğrenen Öğrenciler**			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
25. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	-	-	3,96	1,019	-	-	4,36	,700	-	-	3,96	,978
	Nadiren	3	12			-	-			2	8		
	Bazen	4	16			3	12			6	24		
	Sıklıkla	9	36			10	40			8	32		
	Her Zaman	9	36			12	48			9	36		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
26. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	-	-	3,80	1,000	-	-	3,48	,962	1	4	3,68	1,069
	Nadiren	2	8			4	16			2	8		
	Bazen	9	32			9	36			7	28		
	Sıklıkla	6	24			8	32			9	36		
	Her Zaman	8	32			4	16			6	24		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
27. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	-	-	3,64	,994	-	-	3,88	,881	-	-	3,96	,888
	Nadiren	3	12			1	4			1	4		
	Bazen	9	36			8	32			7	28		
	Sıklıkla	7	28			9	36			9	36		
	Her Zaman	6	24			7	28			8	32		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-33’te parçanın anlatım terimleri ve nüans işaretlerini çalarak dinletmeye yönelik işitsel etkinliğin, işitsel öğrenenlerde 4,36 ortalama ile ‘çok iyi’ derecede, görsel öğrenenlerde 3,96 ve devinimsel öğrenenlerde ise 3,96 ortalamalarla ‘iyi’ derecede olduğu görülmektedir. Parçanın anlatım terimleri ve nüans işaretlerini öğrencinin kavraması için renkli kalemler ya da sembollerle işaretleyerek göstermeye

yönelik görsel etkinliğin, görsel öğrenenlerde 3,80, işitsel öğrenenlerde 3,48 ve devinimsel öğrenenlerde 3,68 ortalamalarla ‘iyi’ derecede sıklıkla uygulandığı tespit edilmiştir. Devinimsel etkinlik olarak parçanın anlatım terimleri ve nüans işaretlerini nasıl uygulayacağını çaldırarak kavratma, görsel öğrenenlerde 3,64, işitsel öğrenenlerde 3,88 ve devinimsel öğrenenlerde 3,96 ortalamalarda görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini kavramasına yönelik görsel, işitsel ve devinimsel etkinliklerin tümünün her öğrenme profili için ‘iyi’ derecede, sıklıkla uygulandığı söylenebilir.

Tablo–34: Parçanın Türü, Biçimi ve Temposunu Kavratmaya Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				**İşitsel Öğrenen Öğrenciler**				**Devinimsel Öğrenen Öğrenciler**			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
28. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,04	1,059	2	8	2,84	1,027	2	2	3,00	1,040
	Nadiren	7	28			7	28			5	20		
	Bazen	10	40			11	44			11	44		
	Sıklıkla	4	16			3	12			5	20		
	Her Zaman	3	12			2	8			2	8		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
29. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,60	1,040	1	4	3,92	1,037	1	4	3,68	1,029
	Nadiren	2	8			1	4			1	4		
	Bazen	8	32			5	20			9	26		
	Sıklıkla	9	36			10	40			8	32		
	Her Zaman	5	20			8	32			6	24		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
30. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,60	1,224	1	4	3,72	1,100	1	4	3,92	,996
	Nadiren	2	8			2	8						
	Bazen	7	28			7	28			7	28		
	Sıklıkla	7	28			8	32			9	36		
	Her Zaman	7	28			7	28			8	32		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-34’te görüldüğü gibi, parçanın türü, biçimi ve temposunu nota üzerinde semboller kullanarak ve renkli kalemlerle işaretleyerek öğrenciye kavratmaya yönelik görsel etkinlik, görsel öğrenenlerde 3,04, işitsel öğrenenlerde 2,84 ve devinimsel öğrenenlerde 3,00 ortalamalarla ‘orta’ düzeyde bazen uygulanmaktadır. Piyano dersinde çalışılan parçanın türü, biçimi ve temposunu anlatmak için öğrenciye çalarak dinletmeye yönelik işitsel etkinliğin görsel öğrenenlerde 3,60, işitsel öğrenenlerde 3,92, devinimsel öğrenenlerde ise 3,68 ortalamalarla ‘iyi’

düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Parçanın türü, biçimi ve temposunu anlatmak için öğrenciye parçayı bütün olarak çaldırmaya yönelik devinimsel etkinliğin ise, görsel öğrenenlerde 3,60, işitsel öğrenenlerde 3,72 ve devinimsel öğrenenlerde 3,92 ortalamalarda olduğu tespit edilmiştir.

Genel dağılıma göre, parçanın türü, biçimi ve temposunun öğretiminde öğrenciye uygulatarak kavratılan devinimsel ve dinlemeye dayalı işitsel etkinliklerin 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı söylenebilir. Aynı zamanda bu etkinliklerin en yüksek ortalamalarının etkinliğe uyan profillere sahip öğrencilerde daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Tablo–35: Parçayı Bir Bütün Olarak Anlamasına Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

		Görsel Öğrenen Öğrenciler				İşitsel Öğrenen Öğrenciler				Devinimsel Öğrenen Öğrenciler			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
31. Davranış İşitsel Etkinlik	Hiç	2	8	3,92	1,255	1	4	3,96	1,098	1	4	3,88	1,166
	Nadiren	2	8			2	8			3	12		
	Bazen	2	8			3	12			3	12		
	Sıklıkla	9	36			10	40			9	36		
	Her Zaman	10	40			9	36			9	36		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
32. Davranış Devinimsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,80	1,118	1	4	3,84	1,106	1	4	3,96	1,135
	Nadiren	3	12			2	8			2	8		
	Bazen	3	12			5	20			4	16		
	Sıklıkla	11	44			9	36			8	32		
	Her Zaman	7	28			8	32			10	40		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		
33. Davranış Görsel Etkinlik	Hiç	1	4	3,64	1,113	1	4	3,32	1,029	1	4	3,36	1,036
	Nadiren	2	8			4	16			4	16		
	Bazen	9	36			9	36			8	32		
	Sıklıkla	6	24			8	32			9	36		
	Her Zaman	7	28			3	12			3	12		
	Toplam	25	100			25	100			25	100		

Tablo-35'te öğrencinin parçayı bütün olarak anlayabilmesi için baştan sona çalarak dinletmeye yönelik işitsel etkinliğin dağılımı, görsel öğrenenlerde 3,92, işitsel öğrenenlerde 3,96 ve devinimsel öğrenenlerde 3,88 ortalamalarda görülmektedir. Parçanın bütün olarak algılanmasında öğrenciye parçayı tekrar tekrar çaldırarak kavratmaya yönelik devinimsel etkinliğin, görsel öğrenenlerde 3,80 ile 'iyi', işitsel öğrenenlerde 3,84 ile ve devinimsel öğrenenlerde 3,96 ile 'iyi' düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin parçayı bütün olarak algılamasında zihninde görsel imgeler canlandırması olan görsel etkinliğin ise, görsel öğrenenlerde 3,64 ortalama ile 'iyi', işitsel öğrenenlerde 3,32 ve devinimsel öğrenenlerde ise 3,36 ortalamalarda 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, görsel etkinliğin görsel öğrenenler için 'iyi', diğer profiller için 'orta' düzeyde uygulandığı, devinimsel ve işitsel etkinliklerin her profil için 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı, bununla birlikte görsel etkinliğin görsel öğrenenlerde, işitsel etkinliğin işitsel öğrenenlerde ve devinimsel etkinliğin devinimsel öğrenenlerde daha yüksek ortalamalarda uygulandığı söylenebilir.

Tablo–36: Toplam Davranışlarda Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğretim Elemanları Görüşlerinin Dağılımı

Toplam Davranışlarda Öğretim Etkinlikleri	Görsel Öğrenen Öğrenciler			İşitsel Öğrenen Öğrenciler			Devinimsel Öğrenen Öğrenciler		
	n	x	ss	n	x	ss	n	x	ss
İşitsel Etkinlik	25	3,32	,654	25	3,94	,688	25	3,87	,535
Devinimsel Etkinlik	25	3,50	,663	25	3,72	,743	25	3,94	,537
Görsel Etkinlik	25	3,72	,662	25	3,67	,826	25	3,76	,627

Tablo-36'da toplam davranışlarda uygulanan öğretim etkinliklerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre, toplam davranışlarda işitsel etkinliklerin görsel öğrenen öğrencilere 3,32 ortalama ile 'orta' derecede, işitsel öğrenen öğrencilere 3,94 ile 'iyi' derecede ve devinimsel öğrenen öğrencilere 3,87 ortalama ile 'iyi' derecede uygulandığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda işitsel etkinliklerin her öğrenme profili için kullanıldığı, işitsel ve devinimsel öğrenenlere sıklıkla, görsel öğrenenlere ise bazen uygulandığı söylenebilir. Toplam davranışlarda devinimsel etkinliklerin görsel öğrenen öğrencilere 3,50 ile 'iyi' derecede, işitsel öğrencilere 3,72 ile 'iyi' derecede ve devinimsel öğrencilere 3,94 ile 'iyi' derecede uygulandığı görülmektedir. Toplam davranışlarda görsel etkinliklerin görsel öğrenen öğrencilere 3,72 ile 'iyi' derecede, işitsel öğrencilere 3,67 ile 'iyi' derecede ve devinimsel öğrencilere 3,76 ile 'iyi' derecede uygulandığı görülmektedir. Buna dayanarak görsel ve devinimsel etkinliklerin her öğrenme profili için sıklıkla kullanıldığı ve sonuç

olarak işitsel ve devinimsel etkinliğin ona uygun öğrenme profilindeki öğrencilerde daha yüksek ortalamalarda uygulandığı söylenebilir.

4.3. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilme Durumuna Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 3. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Tablolar 11 adet davranışın görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme stillerine göre belirlenmiş toplam 33 öğretim etkinliğinin uygulanma düzeyini gösterecek şeklide düzenlenmiştir.

Tablo–37: Parçadaki Sağ ve Sol El Partisyonlarının Ayrı Ayrı Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
1. Davranış	Hiç	16	9,0	3,79	1,295	65	36,7	2,50	1,430	34	19,2	3,32	1,474
	Nadiren	16	9,0			27	15,3			15	8,5		
	Bazen	26	14,7			38	21,5			43	24,3		
	Sıklıkla	50	28,2			24	13,6			30	16,9		
	Her Zaman	69	39,0			23	13,0			55	31,1		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-37'de elde edilen bulgulara göre, yeni çalışılan bir parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı incelenmesine yönelik görsel etkinlik ortalamasının 3,79 ile 'iyi' derecede sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı solfejinin yapılmasına yönelik işitsel etkinliğin 2,50 ortalama ile 'zayıf" düzeyde nadiren uygulandığı ve parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı çalınmasına yönelik devinimsel etkinliğin ise 3,32 ortalama ile 'orta' düzeyde bazen uygulandığı ortaya çıkmaktadır.

Bu doğrultuda parçanın incelenmesine yönelik görsel etkinliğin daha fazla kullanıldığı, bunun yanında partisyonların ayrı ayrı solfejinin yapılmasına yönelik işitsel etkinliğin ise daha az düzeyde kullanıldığı söylenebilir. Aynı zamanda görsel etkinliğin bu davranışın öğretiminde daha fazla kullanımına yönelik öğrenci görüşleri, öğretim elemanı görüşleriyle de paralellik göstermektedir (Bkz. Tablo–25).

Tablo–38: Parçanın Ölçü Sayısı, Tonu, Ton Değişiklikleri ve Varsa Altere Seslerinin Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
2. Davranış	Hiç	59	33,3	2,75	1,504	39	22,0	3,09	1,448	32	18,1	3,15	1,407
	Nadiren	19	10,7			21	11,9			24	13,6		
	Bazen	35	19,8			40	22,6			49	27,7		
	Sıklıkla	34	19,2			38	21,5			29	16,4		
	Her Zaman	30	16,9			39	22,0			43	24,3		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere seslerin öğretiminde semboller ya da renkli kalemler kullanılarak işaretlenmesine yönelik görsel etkinliğin 2,75 ortalamayla, bu davranışın çalarak dinletilmesine yönelik işitsel etkinliğin ise 3,09 ortalamayla 'orta' düzeyde ve bazen uygulandığı görülmektedir. Parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere seslerin öğrenciye çaldırılarak öğretimine yönelik devinimsel etkinliğin ortalaması ise 3,15 ortalama ile 'orta' düzeyde olduğu ve bazen uygulandığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda üç etkinlik arasında çok fazla bir fark ortaya çıkmasa da devinimsel ve işitsel etkinliğin daha yüksek ortalamada olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları görüşlerine göre de devinimsel ve işitsel etkinliğin daha sıklıkla kullanılması (Bkz. Tablo–26) bu bulguları desteklemektedir.

Tablo–39: Parçadaki Nota Hatalarının Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
3.Davranış	Hiç	42	23,7	3,25	1,595	21	11,9	3,79	1,384	2	1,1	4,34	,891
	Nadiren	20	11,3			12	6,8			4	2,3		
	Bazen	26	14,7			29	16,4			26	14,7		
	Sıklıkla	28	15,8			36	20,3			44	24,9		
	Her Zaman	61	34,5			79	44,6			101	57,1		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-39'da elde edilen bulgulara göre, parça içerisindeki nota hatalarının renkli kalemlerle işaretlenerek düzeltilmesine yönelik görsel etkinliğin ortalamasının 3,25 ile 'orta' düzeyde olduğu ve bazen uygulandığı, nota hatalarının doğrusunun çalarak düzeltilmesine yönelik işitsel etkinliğin ortalamasının 3,79 ile 'iyi' düzeyde

olduğu ve sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Parça içersinde yapılan nota hatalarının öğrenciye doğrusunun çaldırılarak düzeltilmesine yönelik devinimsel etkinliğin ortalamasının ise 4,34 ile 'çok iyi' düzeyde her zaman uygulandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, parça içersindeki nota hatalarının düzeltilmesine yönelik devinimsel etkinliğin daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–40: Parçada Yanlış Uygulanan Çalış Tekniklerinin (Legato, Staccato, vb.) Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
4.Davranış	Hiç	38	21,5	3,30	1,547	19	10,7	3,83	1,398	5	2,8	4,38	1,005
	Nadiren	21	11,9			17	9,6			10	5,6		
	Bazen	24	13,6			24	13,6			8	4,5		
	Sıklıkla	37	20,9			31	17,5			43	24,3		
	Her Zaman	57	32,2			86	48,6			111	62,7		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Parçada yanlış uygulanan çalış tekniklerinin düzeltilmesinde semboller ve renkli kalemlerle işaretlemeye yönelik görsel etkinliğin ortalaması 3,30 ile 'orta' düzeyde ve bazen uygulanmaktadır. Yanlış uygulanan çalış tekniklerinin düzeltilmesinde öğretmenin çalarak dinletmesine yönelik işitsel etkinliğin ortalamasının 3,83 ile 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla kullanıldığı, çalış tekniklerinin düzeltilmesinde öğrenciye doğrusunun çaldırılarak uygulatılmasına yönelik devinimsel etkinliğin ortalamasının ise 4,38 ile 'çok iyi' düzeyde olduğu ve her zaman uygulandığı tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, parçada yanlış uygulanan çalış tekniklerinin öğrenciye doğru şekliyle her zaman uygulatılarak ve öğretmen tarafından çalınıp öğrenciye sıklıkla dinletilerek gerçekleştirilmesi (Bkz. Tablo–28) sonucu, öğrenci görüşleri ile de paralellik göstermektedir.

Tablo–41: Parçada Yanlış Kullanılan Parmak Numaralarının Düzeltilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
5. Davranış	Hiç	26	14,7	3,71	1,465	25	14,1	3,65	1,410	7	4,0	4,25	1,081
	Nadiren	16	9,0			11	6,2			9	5,1		
	Bazen	17	9,6			33	18,6			17	9,6		
	Sıklıkla	41	23,2			39	22,0			42	23,7		
	Her Zaman	77	43,5			69	39,0			102	57,6		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-41'de parça içerisinde yanlış kullanılan parmak numaralarının nota üzerinde işaretlenerek düzeltilmesine yönelik görsel etkinliğin 3,71 ortalama ile sıklıkla uygulandığı, yanlış kullanılan parmak numaralarının uygun olabilecek farklı şekillerde nasıl kullanılabileceğinin çalarak göstermeye yönelik işitsel etkinliğin 3,65 ortalama ile sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Devinimsel etkinlik olarak yanlış parmak numaralarının düzeltilmesinde doğru parmak numaralarıyla öğrenciye çaldırılmasının 4,25 ortalamayla her zaman uygulandığı görülmektedir.

Tablo–42: Parça İçerisindeki Motif Cümle Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
6. Davranış	Hiç	47	26,6	3,06	1,601	37	20,9	3,35	1,548	32	18,1	3,32	1,490
	Nadiren	24	13,6			19	10,7			24	13,6		
	Bazen	31	17,5			27	15,3			31	17,5		
	Sıklıkla	20	11,3			33	18,6			34	19,2		
	Her Zaman	55	31,1			61	34,5			56	31,6		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Parça içersindeki motif ve cümle yapılarının nota üzerinde işaretlenerek gösterilmesine yönelik görsel etkinliğin Tablo-42'deki bulgulara göre, 3,06 ortalama ile 'orta' derecede olduğu ve bazen uygulandığı tespit edilmiştir. Motif ve cümle yapılarının öğretmenin çalarak dinletmesine yönelik işitsel etkinliğin 3,35 ortalama ile ve motif ve cümle yapılarının öğrenciye çaldırılarak uygulatılmasına yönelik devinimsel etkinliğin ise 3,32 ortalama ile 'orta' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda her üç etkinliğin de motif ve cümle yapılarının öğretiminde orta düzeyde kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–43: Parça İçerisinde Öğrencinin Zorlandığı Pasajların Armonik ve Melodik Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
7. Davranış	Hiç	46	26,0	3,11	1,571	27	15,3	3,64	1,462	11	6,2	4,00	1,210
	Nadiren	17	9,6			14	7,9			11	6,2		
	Bazen	37	20,9			26	14,7			30	16,9		
	Sıklıkla	24	13,6			37	20,9			40	22,6		
	Her Zaman	53	29,9			73	41,2			85	48,0		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-43'te parça içerisinde öğrencinin zorlandığı armonik ve melodik yapıların nota üzerinde renkli kalemler ve sembollerle gösterilmesine yönelik görsel etkinliğin ortalaması 3,11 ile 'orta' düzeyde ve bazen uygulanmaktadır. Parça içerisindeki armonik ve melodik yapıların kavranmasında öğretmenin çalarak dinletmesine yönelik işitsel etkinliğin ortalamasının 3,64 olduğu, öğrenciye yavaş tempoda çaldırılmasına yönelik devinimsel etkinliğin ortalamasının ise 4,00 ile 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda devinimsel etkinliğin başta olmak üzere işitsel etkinliğin, görsel etkinliğe oranla daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Öğretim elemanı görüşlerine göre de devinimsel etkinliğin daha fazla kullanımının ortaya çıkması, öğrenci görüşlerine ait bu sonuçları desteklemektedir.

Tablo–44: Parça İçerisinde Öğrencinin Teknik Açıdan Zorlandığı Pasajların Ritmik Yapılarının Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
8. Davranış	Hiç	42	23,7	3,06	1,526	24	13,6	3,68	1,422	8	4,5	4,07	1,155
	Nadiren	25	14,1			13	7,3			14	7,9		
	Bazen	39	22,0			31	17,5			21	11,9		
	Sıklıkla	22	12,4			35	19,8			47	26,6		
	Her Zaman	49	27,7			74	41,8			87	49,2		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Parça içersinde öğrencinin teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik yapılarının semboller ya da şekillerle çizilerek gösterilmesine yönelik görsel etkinliğin ortalamasının 3,06 ile 'orta' düzeyde olduğu ve öğretmenler tarafından bazen uygulandığı Tablo-44'teki bulgulardan elde edilmiştir. Parçada öğrencinin

teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik yapılarının öğretmen tarafından çalınarak dinletilmesine yönelik işitsel etkinliğin ortalamasının 3,68 ile ve öğrencinin teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik yapılarının öğrenciye yavaş tempoda çaldırılarak öğretimine yönelik devinimsel etkinlik ortalamasının 4,07 ile 'iyi' düzeyde olduğu, sıklıkla uygulandığı görülmektedir.

Tablo–45: Parçanın Anlatım Terimlerinin ve Nüans İşaretlerinin Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
9. Davranış	Hiç	40	22,6	3,14	1,556	26	14,7	3,68	1,434	18	10,2	3,83	1,353
	Nadiren	28	15,8			10	5,6			15	8,5		
	Bazen	29	16,4			32	18,1			25	14,1		
	Sıklıkla	26	14,7			35	19,8			39	22,0		
	Her Zaman	54	30,5			74	41,8			80	45,2		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-45'te parçanın anlatım terimlerinin ve nüans işaretlerinin renkli kalemlerle ya da sembollerle işaretlenerek gösterilmesine yönelik görsel etkinliğin 3,14 ortalama ile 'orta' derecede olduğu ve bazen uygulandığı görülmektedir. Anlatım terimleri ve nüans işaretlerinin nasıl uygulanacağını öğretmenin çalarak dinletmesine yönelik işitsel etkinliğin 3,68 ortalama ve öğretmenin öğrenciye çaldırarak uygulatmasına yönelik devinimsel etkinliğin ise 3,83 ortalama ile 'iyi' düzeyde olduğu ve sıklıkla uygulandığı Tablo-45'teki bulgulardan tespit edilmiştir. Parçanın anlatım terimlerinin ve nüans işaretlerinin çalışılmasına yönelik bu bulgular doğrultusunda devinimsel ve işitsel etkinliklerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Tablo–46: Parçanın Türü, Biçimi ve Temposunun Çalışılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	f	%	x	ss	f	%	x	ss	f	%	x	ss
10. Davranış	Hiç	49	27,7	2,89	1,534	25	14,1	3,75	1,432	7	4,0	4,02	1,125
	Nadiren	29	16,4			9	5,1			12	6,8		
	Bazen	31	17,5			31	17,5			31	17,5		
	Sıklıkla	27	15,3			32	18,1			46	26,0		
	Her Zaman	41	23,2			80	45,2			81	45,8		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-46'da görüldüğü gibi parçanın türü, biçimi ve temposunun nota üzerinde renkli kalemler ve sembollerle işaretlenerek gösterilmesine yönelik görsel

etkinliğin ortalaması 2,89 ile ‘orta’ düzeyde, parçanın türü, biçimi ve temposunun öğretmenin çalarak dinlemesine yönelik işitsel etkinliğin ortalaması 3,75 ile ‘iyi’ düzeyde uygulanmaktadır. Devinimsel etkinlik olarak parçanın türü, biçimi ve temposunun öğrenciye çaldırılmasına yönelik uygulamanın 4,02 ortalama ile ‘iyi’ düzeyde olduğu ve sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu davranışın öğretiminde işitsel ve devinimsel etkinliklerin görsel etkinliğe oranla daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Devinimsel ve işitsel etkinliklerin daha fazla kullanımına yönelik bu sonuç öğretim elemanlarının görüşleriyle de desteklenmektedir.

Tablo–47: Parçayı Öğrencinin Bir Bütün Olarak Anlamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış		Görsel Etkinlik				İşitsel Etkinlik				Devinimsel Etkinlik			
	Dereceler	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**	**f**	**%**	**x**	**ss**
11.Davranış	Hiç	59	33,3	2,96	1,652	27	15,3	3,68	1,450	6	3,4	4,03	1,193
	Nadiren	15	8,5			8	4,5			20	11,3		
	Bazen	29	16,4			36	20,3			26	14,7		
	Sıklıkla	22	12,4			29	16,4			34	19,2		
	Her Zaman	52	29,4			77	43,5			91	51,4		
	Toplam	177	100			177	100			177	100		

Tablo-47’de öğrencinin parçayı bütün olarak anlamasına yönelik etkinliklerin dağılım görülmektedir. Buna göre öğrenciye parçayı zihninde canlandırabilmesi için görsel simgelerin kullanımı 2,96 ortalama ile ‘orta’ düzeyde ve bazen uygulanan, öğrencinin parçayı bütün olarak anlaması için öğretmenin parçayı çalarak dinletmesi 3,68 ortalama ile ‘iyi’ düzeyde ve sıklıkla uygulanan bir etkinlik olarak görülmektedir. Parçanın bütün olarak algılanmasında öğrenciye tekrar tekrar çaldırılarak uygulatılan devinimsel etkinliğin 4,03 ortalama ile ‘iyi’ düzeyde ve sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Tablo–48: Toplam Davranışlarda Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Davranış	Görsel Etkinlik			İşitsel Etkinlik			Devinimsel Etkinlik		
	n	**x**	**ss**	**n**	**x**	**ss**	**n**	**x**	**ss**
Toplam Davranış	177	3,18	1,117	177	3,51	1,070	177	3,88	,755

Tablo-48’de toplam davranışlarda uygulanan öğretim etkinliklerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre, toplam davranışlarda görsel etkinliklerin 3,18 ile ‘orta’

derecede, işitsel etkinliklerin 3,51 ile ‘iyi’ derecede ve devinimsel etkinliklerin ise 3,88 ile ‘iyi’ derecede uygulandığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda görsel etkinliklerin bazen, işitsel ve devinimsel etkinlerin ise sıklıkla uygulandığı, ortalamalara göre çoğunlukla devinimsel etkinliklerin tercih edildiği söylenebilir. Öğretim elemanları görüşleri de bu bulguları desteklemektedir.

4.4. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 4. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına etkisinin olup olmadığı 5 ayrı hipotezle test edilmiştir.

4.4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi Tablo-49’da verilmiştir.

Tablo–49: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tutum	Ön Test	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Deney**	8	3,08	,731	13	,256	,914
	Kontrol	7	2,99	,635			
Değer	**Deney**	8	3,68	,643	13	,649	,417
	Kontrol	7	3,42	,896			

Tablo-49’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının piyano eğitimine yönelik tutumlarında deneysel işlem öncesinde hoşnutluk ve değer alt maddelerinin her ikisinde de manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi doğrulanmaktadır ve deneysel çalışma öncesinde öğrencilerin piyanoya yönelik tutumlarında iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular

Deney grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezi Tablo-50’de verilmektedir.

Tablo–50: Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tutum	Deney	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Ön Test**	8	3,08	,731	14	-1,177	,259
	Son Test	8	3,50	,683			
Değer	**Ön Test**	8	3,68	,643	14	-,932	,367
	Son Test	8	4,03	,821			

Piyano eğitiminde öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinlikleri sonucunda Tablo-50'de deney grubunun ön-test son-test puan karşılaştırmaları görülmektedir. Buna göre, deney grubunun piyano eğitimine yönelik tutumlarında ön-test son-test puanları incelendiğinde, hoşnutluk ve değer alt maddelerine göre ortalamalarda bir artış olduğu ancak manidar bir fark bulunmadığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezi reddedilmektedir. Bu sonuçlara dayanarak, deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik deneysel çalışma sonrasında tutumlarında anlamlı bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular

Kontrol grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi Tablo-51'de verilmektedir.

Tablo–51: Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tutum	Kontrol	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Ön Test**	7	2,99	,635	12	-,213	,835
	Son Test	7	3,06	,619			
Değer	**Ön Test**	7	3,42	,896	12	-,649	,529
	Son Test	7	3,71	,743			

Tablo-51'de kontrol grubunun piyano eğitimine yönelik tutumlarında ön-test son-test puanlarına göre, hoşnutluk ve değer alt maddelerine ait ortalamalarda bir artış olduğu ancak manidar bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubunun ön-test son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi doğrulanmaktadır. Bu doğrultuda, kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik deneysel çalışma sonrasında tutumlarında anlamlı bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan deney ve kontrol gruplarının son-test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır Tablo-52'de verilmektedir.

Tablo–52: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tutum	Son Test	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Deney**	8	3,50	,683	13	1,288	,220
	Kontrol	7	3,06	,619			
Değer	**Deney**	8	4,03	,821	13	,779	,450
	Kontrol	7	3,71	,743			

Tablo-52'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının piyano eğitimine yönelik tutumlarında deneysel işlem sonrasında hoşnutluk ve değer alt maddelerinin her ikisinde de manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının son-test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi reddedilmektedir. Bu doğrultuda, her iki grubun öğrenme stillerine yönelik deneysel çalışma sonrasında tutumlarında anlamlı bir değişimin olmadığı söylenebilir.

4.4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test tutum puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi Tablo-53'te verilmektedir.

Tablo–53: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

Tutum	Ön Test Son Test	n	x	ss	d	t	p
Hoşnutluk	**Deney**	8	,416	,912	13	,840	,416
	Kontrol	7	,071	,627			
Değer	**Deney**	8	,343	,973	13	,110	,914
	Kontrol	7	,285	1,062			

Piyano eğitiminde öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinde deney ve kontrol gruplarının hoşnutluk ve değer alt maddelerinin bulunduğu tutumlarında Tablo-53'te ortaya çıkan sonuçlara göre, deney grubunun

ortalamalarında daha fazla olmak üzere her iki grupta da gelişim olmasına rağmen, anlamlı derecede bir değişim farkı bulunmamaktadır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test tutum puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi reddedilmektedir.

4.5. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Performanslarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 5. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin performanslarına etkisinin olup olmadığı 5 ayrı hipotezle test edilmiştir.

4.5.1. Araştırmanın Altıncı Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi olan deney ve kontrol gruplarının ön-test performans puanları arasında anlamlı bir fark yoktur Tablo-54'te verilmiştir.

Tablo–54: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Ön Test	n	x	ss	d	t	p
Gruplar	**Deney**	8	2,38	,493	13	,404	,693
	Kontrol	7	2,27	,625			

Piyano eğitiminde öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinlikleri öncesinde yapılan ön-test performans puan dağılımlarına göre, deneysel işlem öncesinde manidar bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön-test performans puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi doğrulanmaktadır ve deneysel işlem öncesinde grupların eşit dağılımda oldukları söylenebilir.

4.5.2. Araştırmanın Yedinci Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi olan deney ve kontrol gruplarının son-test performans puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır Tablo-55'te verilmektedir.

Tablo–55: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Son Test	n	x	ss	d	t	p
Gruplar	**Deney**	8	3,70	,520	13	1,687	,116
	Kontrol	7	3,26	,503			

Tablo-55'te görüldüğü gibi, piyano eğitiminde öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinlikleri sonrasındaki son-test performans puan dağılımları deney grubunun 3,70 ortalamada, kontrol grubunun ise 3,26 ortalamadadır. Bu doğrultuda her iki grubun da deneysel işlem sonrasında ilerleme gösterdikleri ancak, deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grupları arasında manidar bir farkın bulunmadığı söylenebilir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının son-test performans puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi reddedilmektedir.

4.5.3. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine Ait Bulgular

Deney grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezi Tablo-60'ta verilmektedir. Deney grubunun performans puanlarına ait davranışlar Tablo–56, 57, 58 ve 59'da ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

Tablo–56: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu Piyanoda Oturma Pozisyonu		n	x	ss	d	t	p
Tabureyi Doğru Yerleştirme	**Ön Test**	8	3,00	,308	9,916	-2,909	**,011**
	Son Test	8	3,75	,660			
Vücut Ağırlığını Dengeleme	**Ön Test**	8	2,87	,615	11,928	-2,378	**,032**
	Son Test	8	3,83	,959			
Piyanoya Uzaklık Mesafesi	**Ön Test**	8	3,16	,816	14	-,919	,374
	Son Test	8	3,54	,815			
Ayakların Pozisyonu	**Ön Test**	8	2,91	,660	14	-,853	,408
	Son Test	8	3,25	,886			
Kolların (Yere Paralel) Konumu	**Ön Test**	8	3,25	,427	14	-1,706	,110
	Son Test	8	3,70	,628			
Ellerin (Avuç İçi Yuvarlaklığı) Konumu	**Ön Test**	8	3,04	,677	14	-1,825	,089
	Son Test	8	3,58	,496			
Parmakların Tuşeye Kırılmadan Basması	**Ön Test**	8	2,83	,755	13,337	-3,292	**,005**
	Son Test	8	3,95	,602			

P<0.05

Tablo-56'da deney grubunun piyanoda oturma pozisyonuna yönelik davranışların ön-test son-test performans puanlarının karşılaştırması görülmektedir.

Buna göre, deneysel işlem sonrasında öğrencinin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi ve parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi davranışlarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında piyanoya uzaklık mesafesini ayarlayabilmesi, ayakların pozisyonu, kolların yere paralel konumu ve ellerin avuç içi yuvarlaklığı konumunu ayarlayabilmesi davranışlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo–57: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu		n	x	ss	d	t	p
Ölçü Sayısına Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,16	,590	12,303	-4,025	**,001**
	Son Test	8	3,66	,872			
Notaları Doğru Çalmaya Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,29	,485	12,365	-6,020	**,000**
	Son Test	8	4,12	,711			
Doğru Tartımla Çalmaya Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,12	1,037	11,609	-4,163	**,001**
	Son Test	8	3,91	,636			
Legato Tekniğini Uygulayabilme	**Ön Test**	8	3,20	,795	11,728	-3,645	**,003**
	Son Test	8	4,41	,496			
Staccato Tekniğini Uygulayabilme	**Ön Test**	8	1,87	,665	12,187	-4,124	**,001**
	Son Test	8	3,62	,999			

P<0.05

Tablo-57'de algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin performanslarına etkisinin ölçüldüğü davranışların dağılımı görülmektedir. Deney grubunun ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırılmasına göre, piyanoda ölçü sayısına, notaları doğru çalmaya, doğru tartımla çalmaya dikkat etme davranışları ile legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilme davranışlarında p değerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubu öğrencilerinin bu davranışlarda deneysel işlem sonrasında olumlu yönde gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo–58: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu		n	x	ss	d	t	p
Parmak Numaralarına Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,54	,754	12,612	-4,460	**,001**
	Son Test	8	4,00	,534			
Başparmak Alt ve Üst Geçişlerine Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,04	,602	9,305	-7,596	**,000**
	Son Test	8	3,79	,248			
Uzatma Bağına Dikkat etme	**Ön Test**	8	2,04	1,557	8,527	-4,021	**,001**
	Son Test	8	4,37	,517			
Altere Seslere ve Değiştirici İşaretlere Dikkat Etme	**Ön Test**	8	2,16	,854	12,858	-5,000	**,000**
	Son Test	8	4,04	,628			
Parça İçerisindeki Akor Çalışlarına Dikkat etme	**Ön Test**	8	2,45	,795	12,025	-4,719	**,000**
	Son Test	8	4,04	,517			

P<0.05

Tablo-58'de elde edilen bulgulara göre, deney grubunun ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik öğrencinin parmak numaralarına, başparmak geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile değiştirici işaretlere ve parça içerisindeki akor çalışlarına dikkat etmesi davranışlarında manidar bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo–59: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu		n	x	ss	d	t	p
Motif, Cümle Yapılarına Dikkat Etme	**Ön Test**	8	1,58	,791	13,994	-4,147	**,001**
	Son Test	8	3,20	,775			
Gürlük Basamaklarına Dikkat Etme	**Ön Test**	8	1,37	,485	12,193	-3,900	**,002**
	Son Test	8	2,58	,729			
Parçayı Temposuna Uygun Çalma	**Ön Test**	8	1,54	,688	13,996	-5,041	**,000**
	Son Test	8	3,29	,700			
Baştan Sona Bütünlük İçerisinde Çalma	**Ön Test**	8	1,66	,690	12,943	-3,674	**,003**
	Son Test	8	3,16	,925			

P<0.05

Deney grubunun ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırılmasına göre, öğrencinin motif, cümle yapılarına, gürlük basamaklarına dikkat etmesi ve parçayı temposuna uygun, baştan sona bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışların p değerine göre anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubunun bu davranışlarda deneysel işlem sonrasında gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo–60: Deney Grubu Ön-Test Son-Test Performans Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu		n	x	ss	d	t	p
Toplam Davranış	**Ön Test**	8	2,38	,493	13,961	-5,205	**,000**
	Son Test	8	3,70	,520			

Tablo-60'ta deney grubunun toplam davranışlarda ön-test son-test performanslarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, deney grubunun ön testte 2,38 olan toplam davranış ortalamalarının son testte 3,70 ortalamaya çıktığı ve deneysel işlem sonrasında manidar bir farkın oluştuğu görülmektedir. Deney grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezi bu sonuca göre doğrulanmaktadır.

4.5.4. Araştırmanın Dokuzuncu Hipotezine Ait Bulgular

Kontrol grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi Tablo-65'te verilmektedir. Kontrol grubunun performans puanlarına ait davranışlar Tablo–61, 62, 63 ve 64'te ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

Tablo–61: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu Piyanoda Oturma Pozisyonu		n	x	ss	d	t	p
Tabureyi Doğru Yerleştirme	**Ön Test**	7	3,47	,857	12	-1,122	,284
	Son Test	7	3,90	,534			
Vücut Ağırlığını Dengeleme	**Ön Test**	7	3,09	,956	12	-1,378	,193
	Son Test	7	3,71	,705			
Piyanoya Uzaklık Mesafesi	**Ön Test**	7	3,00	,816	12	-1,732	,109
	Son Test	7	3,66	,608			
Ayakların Pozisyonu	**Ön Test**	7	2,85	,997	12	-,527	,608
	Son Test	7	3,09	,658			
Kolların (Yere Paralel) Konumu	**Ön Test**	7	3,14	,634	11,699	-2,270	**,042**
	Son Test	7	3,85	,539			
Ellerin (Avuç İçi Yuvarlaklığı) Konumu	**Ön Test**	7	3,14	,878	12	-1,772	,102
	Son Test	7	3,85	,604			
Parmakların Tuşeye Kırılmadan Basması	**Ön Test**	7	3,57	1,066	12	-,923	,374
	Son Test	7	4,00	,608			

P<0.05

Kontrol grubunun piyanoda oturma pozisyonuna yönelik ön test son test performans düzeylerinin dağılımı Tablo-61'de görülmektedir. Buna göre, öğrencinin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi, piyanoya uzaklık mesafesini ayarlayabilmesi, ayakların pozisyonu, ellerin avuç içi yuvarlaklığı konumu ve parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi davranışlarında deneysel işlem sonrasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin kolların yere paralel konumunu ayarlayabilmesi davranışında manidar bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Tablo–62: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu		n	x	ss	d	t	p
Ölçü Sayısına Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,85	,790	11,998	-2,610	**,023**
	Son Test	7	2,95	,780			
Notaları Doğru Çalmaya Dikkat Etme	**Ön Test**	7	2,19	,716	11,953	-2,648	**,021**
	Son Test	7	3,23	,762			
Doğru Tartımla Çalmaya Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,90	,809	11,467	-2,910	**,013**
	Son Test	7	3,04	,650			
Legato Tekniğini Uygulayabilme	**Ön Test**	7	3,09	,658	10,728	-3,293	**,006**
	Son Test	7	4,09	,460			
Staccato Tekniğini Uygulayabilme	**Ön Test**	7	1,47	,634	11,592	-3,980	**,002**
	Son Test	7	2,71	,524			

P<0.05

Kontrol grubunun Tablo-62'deki ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırılmasına göre, piyanoda ölçü sayısına, notaları doğru çalmaya, doğru tartımla çalmaya dikkat etme davranışları ile legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilme davranışlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, kontrol grubu öğrencilerinin bu davranışlarda deneysel işlem sonrasında olumlu yönde gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo–63: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu		n	x	ss	d	t	p
Parmak Numaralarına Dikkat Etme	**Ön Test**	7	2,52	,662	12	-2,177	,050
	Son Test	7	3,38	,803			
Başparmak Alt ve Üst Geçişlerine Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,85	1,152	11,317	-2,502	**,028**
	Son Test	7	3,23	,896			
Uzatma Bağına Dikkat etme	**Ön Test**	7	1,52	1,385	11,201	-3,356	**,007**
	Son Test	7	3,66	1,054			
Altere Seslere ve Değiştirici İşaretlere Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,90	,994	9,854	-3,471	**,005**
	Son Test	7	3,42	,599			
Parça İçerisindeki Akor Çalışlarına Dikkat etme	**Ön Test**	7	1,85	,741	9,285	-4,770	**,000**
	Son Test	7	3,38	,405			

Tablo-63'te kontrol grubunun ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırılmasına göre, öğrencinin başparmak alt ve üst geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile değiştirici işaretlere ve parça içerisindeki akor çalışlarına dikkat etmesi davranışlarında manidar bir farkın olduğu görülmektedir. Öğrencinin parmak numaralarına dikkat etme davranışında ise anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kontrol grubunun deneysel işlem sonrasında olumlu yönde gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo–64: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu		n	x	ss	d	t	p
Motif, Cümle Yapılarına Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,42	,629	11,822	-2,782	**,017**
	Son Test	7	2,42	,712			
Gürlük Basamaklarına Dikkat Etme	**Ön Test**	7	1,19	,325	8,567	-2,489	**,029**
	Son Test	7	1,90	,686			
Parçayı Temposuna Uygun Çalma	**Ön Test**	7	1,28	,524	11,083	-3,297	**,006**
	Son Test	7	2,38	,705			
Baştan Sona Bütünlük İçerisinde Çalma	**Ön Test**	7	1,33	,509	10,627	-3,501	**,004**
	Son Test	7	2,52	,741			

P<0.05

Kontrol grubunun ön-test son-test performans düzeylerinin karşılaştırmasına göre, öğrencinin motif, cümle yapılarına, gürlük basamaklarına dikkat etmesi ve parçayı temposuna uygun, baştan sona bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışların anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kontrol grubunun bu davranışlarda deneysel işlem sonrasında gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo–65: Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Toplam Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu		n	x	ss	d	t	p
Toplam Davranış	**Ön Test**	7	2,27	,625	11,481	-3,258	**,007**
	Son Test	7	3,26	,503			

Tablo-65'te kontrol grubunun toplam davranışlarda ön test son test performanslarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, kontrol grubunun ön testte 2,27 olan toplam davranış ortalamaları son testte 3,26 ortalamaya çıktığı ve deneysel işlem sonrasında manidar bir farkın oluştuğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test son-test toplam performans puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi bu sonuca göre reddedilmektedir.

4.5.5. Araştırmanın Onuncu Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu hipotezi olan deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test toplam performans puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ve Tablo-70'te verilmektedir. Deney ve Kontrol gruplarının performans puanlarının değişim farklarına ait davranışlar Tablo–66, 67, 68 ve 69'da ayrı ayrı tablolaştırılmıştır.

Tablo–66: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

Davranışlar Piyanoda Oturma Pozisyonu	Gruplar	n	x	ss	d	t	p
Tabureyi Doğru Yerleştirme	**Deney**	8	,750	,610	13	1,050	,313
	Kontrol	7	,428	,568			
Vücut Ağırlığını Dengeleme	**Deney**	8	,958	,999	13	,717	,486
	Kontrol	7	,610	,803			
Piyanoya Uzaklık Mesafesi	**Deney**	8	,375	,862	13	-,781	,449
	Kontrol	7	,666	,509			
Ayakların Pozisyonu	**Deney**	8	,333	,590	13	,246	,809
	Kontrol	7	,238	,896			
Kolların (Yere Paralel) Konumu	**Deney**	8	,458	,615	13	-,908	,381
	Kontrol	7	,714	,448			
Ellerin (Avuç İçi Yuvarlaklığı) Konumu	**Deney**	8	,541	,501	13	-,698	,498
	Kontrol	7	,714	,448			
Parmakların Tuşeye Kırılmadan Basması	**Deney**	8	1,125	,469	13	1,859	,086
	Kontrol	7	,428	,937			

Tablo-66'da deney ve kontrol gruplarının piyanoda oturma pozisyonu davranışlarındaki ön test son test değişim farklarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, öğrencinin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi, ayakların pozisyonu ve parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi davranışlarında deney grubu ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, öğrencinin piyanoya uzaklık mesafesini ayarlayabilmesi, ellerin avuç içi yuvarlaklığı konumu ve kolların yere paralel konumunu ayarlayabilmesi davranışlarında ise kontrol grubunun ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda her iki grubun değişim farklarında bir anlamlılığın olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo–67: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

Davranışlar	Gruplar	n	x	ss	d	t	p
Ölçü Sayısına Dikkat Etme	**Deney**	8	1,500	,642	13	1,136	,276
	Kontrol	7	1,095	,738			
Notaları Doğru Çalmaya Dikkat Etme	**Deney**	8	1,833	,356	10,374	3,435	**,004**
	Kontrol	7	1,047	,524			
Doğru Tartımla Çalmaya Dikkat Etme	**Deney**	8	1,791	,589	13	2,054	,061
	Kontrol	7	1,142	,634			
Legato Tekniğini Uygulayabilme	**Deney**	8	1,208	,501	13	,797	,440
	Kontrol	7	1,000	,509			
Staccato Tekniğini Uygulayabilme	**Deney**	8	1,750	,610	13	1,529	,150
	Kontrol	7	1,238	,686			

P<0.05

Deney ve kontrol gruplarının ön test son test değişim farklarına göre, piyanoda ölçü sayısına, doğru tartımla çalmaya dikkat etme davranışları ile legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilme davranışlarında gruplar arası anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Bunun yanında notaları doğru çalmaya yönelik davranışta deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo–68: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

Davranışlar	Gruplar	n	x	ss	d	t	p
Parmak Numaralarına Dikkat Etme	**Deney**	8	1,458	,395	11,384	2,587	**,023**
	Kontrol	7	,857	,503			
Başparmak Alt ve Üst Geçişlerine Dikkat Etme	**Deney**	8	1,750	,660	13	1,214	,246
	Kontrol	7	1,381	,487			
Uzatma Bağına Dikkat etme	**Deney**	8	2,333	1,447	13	,251	,806
	Kontrol	7	2,142	1,488			
Altere Seslere ve Değiştirici İşaretlere Dikkat Etme	**Deney**	8	1,875	,561	13	1,042	,316
	Kontrol	7	1,523	,741			
Parça İçerisindeki Akor Çalışlarına Dikkat etme	**Deney**	8	1,583	,584	13	,204	,842
	Kontrol	7	1,523	,539			

P<0.05

Tablo-68'deki değişim farklarına göre, öğrencinin başparmak alt ve üst geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile değiştirici işaretlere ve parça içerisindeki akor çalışlarına dikkat etmesi davranışlarında manidar bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğrencinin parmak numaralarına dikkat etme davranışında ise deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo–69: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

Davranışlar	Gruplar	n	x	ss	d	t	p
Motif, Cümle Yapılarına Dikkat Etme	**Deney**	8	1,625	,375	10,077	2,520	**,026**
	Kontrol	7	1,000	,577			
Gürlük Basamaklarına Dikkat Etme	**Deney**	8	1,208	,532	13	1,863	,085
	Kontrol	7	,714	,487			
Parçayı Temposuna Uygun Çalma	**Deney**	8	1,750	,684	13	2,139	,052
	Kontrol	7	1,095	,460			
Baştan Sona Bütünlük İçerisinde Çalma	**Deney**	8	1,500	,776	13	,810	,432
	Kontrol	7	1,190	,690			

P<0.05

Deney ve kontrol gruplarının ön test son test değişim farklarına göre, öğrencinin gürlük basamaklarına dikkat etmesi, parçayı temposuna uygun, baştan sona bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışlarında manidar bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Öğrencinin parçanın motif, cümle yapılarına dikkat etmesi davranışında ise deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo–70: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Davranışta Ön-Test Son-Test Değişim Farklarının Karşılaştırılması

	Ön Test-Son Test	n	x	ss	d	t	p
Gruplar	**Deney**	8	1,319	,282	12,648	2,558	**,024**
	Kontrol	7	,988	,205			

P<0.05

Tablo-70'de deney ve kontrol gruplarının toplam davranışlardaki ön test son test değişim farklarının karşılaştırması görülmektedir. Buna göre, deney grubunun değişim fark ortalaması 1,319, kontrol grubunun değişim farklarının ortalaması ise 0,988 olarak görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test toplam performans puanlarının değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi doğrulanmaktadır.

4.6. Başlangıç Piyano Eğitiminde Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerini Uygulayan Öğretim Elemanlarının Dersin Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 6. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerini uygulayan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, daha önce bu konuyla ilgili araştırma, gözlem vb. deneyimlerinin olmadığı belirtilmiştir. Bunun

yanında piyano eğitiminde kullanılan öğretim etkinliklerinin genellikle işitsel ağırlıklı olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

ÖE2: *"Bu yöntemlerden haberdar olmasam bile öğretmenlik yaşantım boyunca her tip öğrenci için kullanmış olduğum yöntemlerin belki de % 60'ını işitsel tipler için öngörülen yöntemler oluşturuyor."*

Öğrenme stilleri yoluyla öğretim etkinlikleri düzenlemenin öğrencinin öğrenme durumunda kolaylık sağlamasına ilişkin öğretim elemanları görüşü olumlu yöndedir. Öğrenme stillerinin öğrencinin öğrenme durumunda kolaylık sağlamasına yönelik görüşlerinde öğretim elemanları görsel, işitsel ve devinimsel olarak farklı öğrenme profiline sahip öğrenciler üzerinde yapılan uygulamalardaki sonuç doğrultusunda farklılıkların da ortaya çıktığını belirtmiştir. Örneğin, işitsel öğrenenlerde işitsel etkinliklerin olumlu sonuç verdiği ve en olumlu dönütün bu profildeki öğrenenlerden alındığı, devinimsel öğrenenlerde devinimsel etkinliklerin etkili olduğu bunun yanında zaman zaman işitsel etkinliklere de ihtiyaç duyulduğu ve görsel öğrenenlerde ise görsel etkinliklerin yanında işitsel ve devinimsel etkinliklerin ihtiyaç hissedildiği görüşleri ortaya çıkmaktadır.

ÖE2: *"...İşitsel öğrencilerde tartım hataları yapan öğrencilere, bu hatalarını fark ettirebilmek için bona yaptırdığımda sorunun devam etmediğini ve hemen çözümlendiğini gördüm. Ses hataları yapan öğrencilere, bu hatalarını fark ettirebilmek için solfej yaptırdığımda kısmen de olsa sorunun çözümlendiğini gördüm. Yanlış seste ısrarcı oldukları anlarda problemli kısmın solfejini ben yaptığım vakit notaya bakmadan, bu sesi hemen algılayıp klavyede aramaya başladıklarını gözlemledim."*

ÖE1: *"Öğrencinin öğrenme biçimine göre çalışmak hem öğrenciyi hem de öğretmeni gereksiz çalışmalardan kurtarmaktadır. Beraberinde öğrenciye normalden daha fazla bilgi kazandırması şeklinde faydası olduğu görülmektedir."*

ÖE2: *Görsel öğrenenlerde "tartım hatalarını fark ettirmek için çizimle matematiksel olarak tartımları anlatmam bu tip öğrencilerde oldukça etkili oldu. Hatalı yerlerin üzerini çarpıcı bir işaretle belirginleştirmem öğrencinin o noktada durup hatasını fark etmesine ve çözüm üretmesine aracı oldu. Özellikle akorları anlayıp uygulamalarında, akorları belli bir süre incelemeleri esnasında notaları tek tek okumaktan ziyade notaların şekilsel diziliminden faydalanıp bu dizilimi parmaklarına aktarmaya çalışarak akorları çalma aşamasına geçtiklerini sormuş olduğum birkaç soru vasıtasıyla anladım. Bu nedenle bu tip öğrencilerin deşifreye başlamadan önce parçalarını detaylı bir şekilde incelemelerinin önemli olduğu kanaatine vardım."*

ÖE2: "*İşitsel tipler ben çalarken daha çok çıkan seslere odaklı bir şekilde çaldıklarımı dinlerken ve hatta çoğunlukla ellerime bile bakma gereksinimi duymazken, devinimsel tiplerin dikkatle ellerimi incelediğini gözlemledim. Bu aşamadan sonra kendileri çaldıkları zaman sorunun çoğunlukla çözümlendiğini gözlemledim. Başlangıç düzeyinde oldukları için parmak geçişlerindeki hantallığı çözümlemek için uyguladığım özel çalışmalarda aldığım sonuç oldukça olumluydu. El pozisyonlarının bozulduğu anlarda doğru olan pozisyonu anlatmak ve göstermekten ziyade dokunarak öğrenciye uygun pozisyonu buldurmak oldukça etkili oldu."*

ÖE2: "*…….tamamen öğrencinin öğrenme stiline göre piyano dersi yapmanın belli noktalarda tıkanıklık yapabileceği kanaatindeyim. Öğrenci işitsel olup, notasına bazı işaretler koymamı talep edebiliyor. Öğrenci görsel olup, problemli yerleri çalmamı talep edebiliyor. Ya da devinimsel olup, hatalı çalıştığı yerlere çarpıcı işaretler koymamı talep edebiliyor. Bu nedenle çoğunlukla öğrencinin öğrenme stiline göre tekniklerin kullanılması, gerektiği zamanlarda da diğer tekniklerden faydalanmak gerektiği sonucuna vardım. Bu sonuca varmama özellikle görsel tipteki öğrencilerle yaptığım derslerin etken olduğunun altını çizmek isterim*."

Öğrenme stilleri yoluyla yapılan derslerin öğrencinin ilgi ve beğenisinde

farklılık oluşturmasına yönelik öğretim elemanı yapılan çalışmanın öğrencide beğeni uyandırdığı görüşlerini belirtmişleridir.

ÖE1: *"Çalışılan parçalardan ziyade, parçaları çalışmak için yapılan egzersizler, öğrenciler tarafından zevkli bulunuyor."*

ÖE2: "*İşitsel ve devinimsel öğrencilerin sorunlarını kavratıp çözümleme aşamasında bu yöntemlerin öğrenci için beğeni uyandırdığı kanaatindeyim fakat görsel öğrencilerde hem öğrencinin hem de benim tıkandığım noktalar oldu."*

Öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin mevcut programda uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanları olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu etkinliklerin zaman yönünden olumlu sonuçlar kazandıracağını ancak öğrenci sayılarının fazla olması öğretim elemanlarının öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımada zorluk yaratacağını bildirmişlerdir.

ÖE1: "*Bence uygulanabilir, fakat çok fazla öğrenci olmasından dolayı gerçekleştirilmesi güç olabilir. Tüm öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesi gibi ön çalışmalar gereklidir.*"

ÖE2: "Kesinlikle uygulanabilir, özellikle görsel tipler başta olmak koşuluyla ağırlıklı olarak kullanılması taraftarıyım. Kişinin algılayış biçimine ve öğrenme stiline göre piyano derslerini şekillendirmek benim için ilginç ve hoşuma giden bir tecrübe oldu. Hoşuma gitmesinin nedeni bana değişik gelmesinden öte, bu teknikler üzerinde daha ayrıntılı çalışılırsa gerçektende hem öğretmen hem de öğrenci için çözümsüz kalınan noktalarda oldukça faydalı olacağına inancımın oluşmasıdır."

V. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmektedir. Sonuçlar alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel ve devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğinin tespiti ve temel piyano eğitimi sürecinde öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performansına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri ile yapılan deneysel çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

5.1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Piyano Eğitimi Sürecindeki Mevcut Durumları ile Öğretim Elemanlarının Algısal Öğrenme Stillerinin Piyano Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Sonuçlar

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında,

1. Mevcut piyano eğitiminin büyük oranda bireysel ders olarak yapılmakta olduğu ve haftada bir saati kapsadığı,
2. Öğretim elemanlarının piyano eğitiminde karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için konu ile ilgili araştırma yaptığı ve uzman görüşlerine başvurduğu,
3. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun piyano eğitiminde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu görüşünü destekledikleri ve ders etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin öğrenme stil profillerini dikkate aldıkları, ayrıca öğretim elemanlarının kendi öğrenme profili hakkında bilgi sahibi olduğu saptanmıştır.

5.1.2. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Öğretim Etkinliklerinde Uygulanabilirliğine İlişkin Piyano Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

1. Öğretim elemanlarının, yeni öğrenilecek bir parçanın sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı incelenmesine yönelik görsel etkinliği her öğrenme profili için daha çok tercih ettikleri, bunun yanı sıra devinimsel ve işitsel etkinlikleri daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenci görüşleri de görsel etkinliğin daha fazla kullanıldığını desteklemekte ve partisyonların ayrı ayrı solfejinin yapılmasına yönelik işitsel etkinliğin zayıf düzeyde nadiren kullanıldığını göstermektedir.

2. Öğretim elemanları, yeni çalışılan bir parçanın ölçü sayısının, tonu, ton değişikliklerinin ve varsa altere seslerin kavratılmasına yönelik semboller ve renkli kalemler kullanılarak kavratılan görsel etkinliği görsel öğrencilerde, işitsel ve devinimsel etkinlikleri ise her üç öğrenme profili için de iyi derecede kullanmaktadır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda üç etkinlik arasında çok fazla bir fark ortaya çıkmasa da devinimsel ve işitsel etkinliğin daha yüksek ortalamada kullanıldığı tespit edilmiştir.

3. Öğretim elemanlarının, çalışılan parça içersindeki nota hatalarının düzeltilmesine yönelik görsel ve işitsel etkinliğe oranla devinimsel etkinliği her öğrenme profili için daha fazla kullandığı saptanmıştır. Nota hatalarının öğrenciye uygulattırarak düzeltilmesine yönelik öğrenci görüşlerinde de benzer şekilde ağırlıklı olarak devinimsel etkinliğin çok iyi düzeyde olduğu ve her zaman kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda yanlış uygulanan çalış tekniklerinin düzeltilmesinde her etkinliğin ona uygun öğrenme profilindeki öğrencilerde daha çok tercih edildiği, ancak görsel öğrenenlerde ağırlıklı olarak devinimsel etkinliğin yüksek ortalamada olduğu saptanmıştır. Yanlış uygulanan çalış tekniklerinin düzeltilmesinde öğrenci görüşlerine göre, ağırlıklı olarak devinimsel etkinliğin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

5. Öğretim elemanlarının yanlış parmak kullanımının düzeltilmesine yönelik bütün etkinlikleri kullandıkları, bunun yanında nota üzerinde renkli kalemler ve sembollerle işaretleyerek gösterilen görsel öğretim etkinliğini diğer etkinliklere oranla daha fazla ve görsel öğrenen öğrencilerde 'çok iyi' düzeyde olmak üzere her öğrenme profili için ağırlıklı tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre ise, görsel ve işitsel etkinlikler yanlış parmak kullanımının düzeltilmesinde sıklıkla, devinimsel etkinlik ise her zaman uygulanmaktadır.

6. Motif ve cümle yapılarının öğretiminde, öğretim elemanlarının görsel etkinliğin görsel, işitsel etkinliğin işitsel ve devinimsel etkinliğin ise devinimsel öğrenenlerde daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrenci görüşleri ise, motif ve cümle yapılarının öğretiminde her üç etkinliğin de orta düzeyde uygulandığı sonucunu vermektedir.

7. Öğretim elemanlarının öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajlarının armonik ve melodik yapılarının öğretiminde devinimsel etkinliği her öğrenme profilindeki öğrenci için çok daha sık tercih ettiği saptanmıştır. Öğrenci görüşleri de parça içerisindeki melodik ve armonik yapıların öğretiminde devinimsel etkinliğin daha sık kullanıldığını desteklemektedir.

8. Öğrencinin parça içerisinde zorlandığı pasajlarının ritmik yapılarının öğretiminde öğretim elemanlarının her etkinliği ona uygun öğrenme profilindeki öğrencilerde daha çok tercih ettiği, ancak görsel öğrenenlerde ağırlıklı olarak devinimsel etkinliği yüksek ortalamada kullandıkları saptanmıştır. Öğrenci görüşleri de parça içerisindeki ritmik yapıların öğretiminde devinimsel etkinliğin kullanıldığını desteklemektedir.

9. Öğrencilerin parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini kavramasına yönelik öğretim elemanlarının her etkinliği ona uygun

öğrenme profilindeki öğrencilerde daha çok tercih ettiği saptanmıştır. Parçanın anlatım terimlerinin ve nüans işaretlerinin çalışılmasına yönelik öğrenci görüşleri ise, devinimsel ve işitsel etkinliklerin daha sıklıkla kullanıldığı şeklindedir.

10. Parçanın türü, biçimi ve temposunun öğretiminde etkinliklere ait en yüksek ortalamaların ona uygun profillerde daha yüksek ortalamalarda olmasına rağmen öğrenciye uygulatarak kavratılan devinimsel ve dinlemeye dayalı işitsel etkinliklerin öğretim elemanları tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Devinimsel ve işitsel etkinliklerin daha fazla kullanımına yönelik bu sonuç öğrencilerin görüşleriyle de desteklenmektedir.

11. Öğrencinin parçayı bütün olarak anlayabilmesine yönelik her etkinliğin ona uygun öğrenme profilindeki öğrencilerde daha çok tercih edildiği, bunun yanında her öğrenme profilinde en düşük ortalamaların görsel etkinliğe ait olduğu saptanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre ise, devinimsel ve işitsel ağırlıklı etkinliklerin iyi düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir.

12. Öğretim elemanlarının toplam davranışlardaki her etkinliği ona uygun öğrenme profilindeki öğrencilerde daha çok tercih ettiği, bununla birlikte görsel ve işitsel etkinliklerin devinimsel öğrenenler için, işitsel etkinliklerin işitsel öğrenenler için daha yüksek ortalamalarda olduğu saptanmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda ise, görsel etkinliklerin bazen, işitsel ve devinimsel etkinlerin ise sıklıkla uygulandığı, ortalamalara göre çoğunlukla devinimsel etkinliklerin tercih edildiği görülmektedir.

5.1.3. Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Performanslarına Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmanın dördüncü alt problemine ait hipotezlerde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına etkisi ölçülmüştür. Öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin piyano eğitimine yönelik tutumlarında ön-test son-test puan ortalamalarına ve değişim farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin hoşnutluk ve değer alt maddelerinin bulunduğu piyano eğitimine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

2. Araştırmanın beşinci alt problemine ait hipotezlerde başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin performanslarına etkisinin olup olmadığı 5 ayrı hipotezle test edilmiştir. Buna göre yedinci hipotezden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının son-test performans puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda her iki grup da araştırma sürecinde akademik olarak geliştiği söylenebilir.

3. Araştırmanın sekizinci hipotezinden elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi, parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi, piyanoda ölçü sayısına, notaları doğru çalmaya ve doğru tartımla çalmaya dikkat etmesi, legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilmesi, parmak numaralarına, başparmak geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile değiştirici işaretlere, parça içerisindeki akor çalışlarına dikkat etmesi, motif, cümle yapılarına, gürlük basamaklarına dikkat etmesi ve parçayı temposuna uygun, baştan sona

bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışlarında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin toplam performanslarında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu hipotezi doğrulanmaktadır.

4. Araştırmanın dokuzuncu hipotezinden elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin kolların yere paralel konumunu ayarlayabilmesi, piyanoda ölçü sayısına, notaları doğru çalmaya, doğru tartımla çalmaya dikkat etmesi, legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilmesi, başparmak alt ve üst geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile değiştirici işaretlere, parça içerisindeki akor çalışlarına, motif ve cümle yapılarına, gürlük basamaklarına dikkat etmesi ve parçayı temposuna uygun, baştan sona bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışlarında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi, piyanoya uzaklık mesafesini ayarlayabilmesi, ayakların pozisyonu, ellerin avuç içi yuvarlaklığı konumu ve parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi ve parmak numaralarına dikkat etmesi davranışında anlamlı bir fark yoktur. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin toplam performanslarından elde edilen bulgulara göre anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı hipotezi reddedilmektedir ve toplam performans düzeylerinde anlamlı düzeyde bir fark vardır.

5. Araştırmanın onuncu hipotezinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin notaları doğru çalmaya, parmak numaralarına ve parçanın motif, cümle yapılarına dikkat etmesi davranışlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farkın olduğu saptanmıştır. Bunlun yanında, öğrencilerin tabureyi doğru yerleştirebilmesi, vücut ağırlığını tabure ile klavye arasında dengeleyebilmesi, ayakların pozisyonu ve parmakların tuşeye kırılmadan basabilmesi, ölçü sayısına, doğru tartımla çalmaya dikkat etmesi, legato ve staccato çalış tekniklerini uygulayabilmesi, başparmak alt ve üst geçişlerine, uzatma bağına, altere sesler ile

değiştirici işaretlere ve parça içerisindeki akor çalışlarına, gürlük basamaklarına dikkat etmesi ve parçayı temposuna uygun, baştan sona bütünlük içinde çalmasına yönelik davranışlarında deney grubu ortalamalarının, öğrencinin "piyanoya uzaklık mesafesini ayarlayabilmesi, ellerin avuç içi yuvarlaklığı konumu ve kolların yere paralel konumunu ayarlayabilmesi" davranışlarında ise kontrol grubunun ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının toplam performans değişim farkları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır hipotezi doğrulanmaktadır.

5.1.4. Başlangıç Piyano Eğitiminde Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Yapılan Öğretim Etkinliklerini Uygulayan Öğretim Elemanlarının Dersin Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Piyano eğitiminde öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerini uygulayan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, farklı öğrenme profillerine sahip öğrencilerin etkinlikleri kavramada farklı yollar kullandıkları belirtilmiştir. Bu doğrultuda:

1. Öğrenme profili doğrultusunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme durumlarına kolaylık sağladığı, en olumlu dönütün işitsel öğrenen öğrencilerden alındığı, devinimsel ve görsel öğrenen öğrencilerde öğretim etkinliklerinin faydalı olduğu bunun yanında bazen diğer etkinliklerin de birlikte kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

2. Piyano eğitiminde kullanılan öğretim etkinliklerinin genellikle işitsel ağırlıklı olduğu, etkinliklerin zaman yönünden olumlu sonuçlar kazandıracağı ancak öğrenci sayılarının fazla olması öğretim elemanlarının öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımada zorluk yaratacağı görüşleri ortaya çıkmıştır.

3. İşitsel ve devinimsel öğrenen öğrencilerde daha ağırlıklı olmak üzere

öğrenme stilleri yoluyla yapılan derslerin öğrencinin ilgi ve beğenisinde olumlu etki bıraktığı ortaya çıkmıştır.

4. Öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

5.2. Tartışma

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları, piyano eğitiminde öğrencilerin farklı bireysel öğrenme stillerine sahip olduğu ve öğrenme özelliklerinin öğretimi planlama ve uygulamada önemli olduğu görüşlerini desteklemektedir. İlgili literatürde öğrenme stillerinin öğrenme durumunda ne kadar önemli olduğuna değinen araştırmalar bulunmaktadır (Given 1996; Gökbudak 2003; Sökezoğlu 2003; Uğur 2008; Svard ve Mack 2002; Aşkar ve Akkoyunlu 1993; Boydak,2007). Molumby (2004:51), bireylerin görsel, işitsel ve devinimsel üç algı kanalından biriyle bilgileri aldığını, genellikle bir algı kanalını tercih ettiğini ve bu algı kanalının da onların öncelikli öğrenme tercihi olduğunu belirtmiştir.

2. Öğretim elemanlarının, piyano eğitiminde görsel, işitsel ve devinimsel boyutlarda hazırlanan öğretim etkinliklerinin hepsini ağırlıkları değişse de her öğrenme profili için kullandıkları, bununla birlikte devinimsel başta olmak üzere işitsel etkinlikleri her öğrenme profili için daha fazla tercih ettikleri, öğrenci görüşlerinin de bu sonucu desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda görsel, işitsel ve devinimsel boyutlarda hazırlanan öğretim etkinliklerinin tüm öğrenme profillerinde uygulandığı saptanmıştır. Bu sonuç öğretim elemanlarının görüşleri ile ders işlemeye yönelik uygulamalarında fark ortaya çıkarmaktadır. Bunun nedeni, öğrenmedeki bireysel farklılıklar olan öğrenme stilleri ve önemi bilinmesine rağmen, ders sürecini etkileyen pek çok faktörün de içinde olduğu etkenlerin dersin öğretim sürecini etkilediği ve bu alana yönelik ilgili araştırma, uygulama ve kaynak yetersizlikleri olarak açıklanabilir. Aynı zamanda

müzik eğitiminin ağırlıklı olarak işitsel beceriye dayanan bir alan olduğu görüşünün ve çalgı çalmanın ağırlıklı olarak devinimsel beceriye yönelik bir alan olduğu görüşünün yaygın olması da bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir. Ancak bu nedenleri destekleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Martini'ye göre (1986), algısal öğrenme stil profillerinin önemini araştıran araştırmacılar, tamamlayıcı öğretim ortamı oluşturulduğunda öğrenenlerin önemli derecede yüksek başarı seviyesi göstermekte olduklarını ve en baskın görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme biçimleri aracılığıyla öğrendiklerini işaret etmektedir (Aktaran: Tendy, 1998:16). Zikmund (1988), araştırmasında melodik ve ritmik birikimi güçlendirmek için öğretimin baskın algısal öğrenme stil profili ile eşleşmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulmuştur (Mishra, 2007:6; Bauer, 1994:37). Yapılan araştırmalar öğrenme stillerine uygun öğretim etkinliklerinin yapılması ile öğrencilerin akademik başarılarının artacağını vurgulamaktadır (Babadoğan 2002; Martini 1986; Zikmund 1988; Persellin 1988; Veznedaroğlu ve Özgür 2005; Gökbudak, 2003).

3. Araştırmanın deneysel boyutu sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano eğitimine yönelik tutum ve ön test son test performans puanlarının karşılaştırma sonucuna göre, toplam performans düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç her iki grubun da bu süreçte akademik olarak gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının toplam performans düzeylerinde ön test son test değişim farkları, deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubunun akademik olarak daha fazla gelişim gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu alanda öğrenme stillerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmede etkili olduğunu destekleyen deneysel araştırmalar bulunmaktadır (Bolat 2007; Özbek 2006; Önder 2006; Ömür 2003; Rickey 2004). Bu araştırmanın deneysel kısmı da yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

4. Uygulamayı yapan öğretim elemanları, öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın deneysel kısmıyla paralellik göstermektedir. Bu görüşe paralel olarak Zikmund (1988), görsel olarak takviyede bulunulan görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, görsel olarak takviye görmemiş görsel öğrencilere oranla melodi ve ritimlerde önemli derecede daha iyi öğrendiklerini saptamıştır. Aynı şekilde, devinimsel tercihteki öğrencilerin, devinimsel şekilde desteklendiklerinde daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir (Mishra, 2007:6; Bauer, 1994:37).

5. Deneysel çalışma sonucunda öğretim elemanı görüşlerine göre, öğrencinin öğrenme profiline uygun ders etkinliklerinin ağırlıklı kullanımının yanında gerek duyulduğunda diğer etkinliklerin de kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu, daha ziyade görsel öğrenen öğrenme profilindeki öğrenciler için belirtilmiştir. Bu sonuç ankete katılan öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine göre görsel etkinliklerin devinimsel ve işitsel etkinliklere göre çok daha az kullanımı sonucuyla paralellik göstermektedir. Ancak müzik eğitiminde her üç öğrenme profilinde de başarı sağlanan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Rickey (2004), gönüllü 17 piyano öğrencisinin öğrenme stil profilleri ile ezberlemede kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin ezberlemede görsel ve dokunsal yaklaşımlara meyilli oldukları, %88'inin (15) görsel ve dokunsal ezberleme yaklaşımını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, son test görüşme sonuçlarına göre işitsel ve görsel ezberleme yaklaşımlarının öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yollarıyla orantılı olduğunu tespit etmiştir.

5.3. Öneriler

1. Öğrenmedeki bireysel farklılıkların öneminden yola çıkarak, her bireyin bilgiyi alma, işleme ve yorumlama sürecinde kullandığı yollar bireyin öğrenme özelliklerine göre değişmektedir. Araştırmanın deneysel kısmına ilişkin sonuçları, diğer araştırmalarla paralel olarak öğrenme stillerinin eğitim alanında ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Deneysel araştırma sonucunda uygulanan öğretim etkinliklerinin verimliliğinden yola çıkarak, öğretimde öğrencilerin daha kısa sürede daha fazla yol alması için temel piyano eğitimi sürecinde görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme stillerinin öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerine göre kullanılması önerilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre, piyano eğitimi sürecinde ağırlıkları değişse de görsel, işitsel ve devinimsel öğrenme stillerinin bütün boyutları öğretim etkinliklerinde kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun piyano eğitiminde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu ve ders etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin öğrenme stil profillerini dikkate aldıkları görüşlerine rağmen uygulamalarında bütün etkinliklerin her öğrenme profili için sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle farklı algısal boyutların özelliklerine ve buna göre başlangıç piyano eğitiminde öğrenme profiline uygun öğrenciler üzerinde yapılacak öğretim etkinliklerine yönelik workshop ve seminer gibi uygulama çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Deneysel araştırma sonucuna göre, piyano eğitiminde işitsel ve devinimsel öğrenen öğrencilerin öğrenme profiline göre öğretim etkinliklerini görsel öğrenen öğrencilere göre çok daha kolay kavradıkları görülmektedir. Görsel öğrenen öğrencilerin öğrenme profilleri doğrultusunda, görsel öğretim etkinlikleri çerçevesinde daha ayrıntılı araştırmaların yapılması ve genellenebilir sonuçlar vermesi bakımından

daha büyük örneklem gruplarıyla öğretim uygulamalarının yapılması önerilmektedir.

4. Algısal öğrenme stillerine yönelik müzik eğitiminde araştırmalar arttırılmalı ve farklı çalgı alanlarında öğrenmeye olan etkisi üzerine çalışmalar çeşitlendirilmelidir. Bununla birlikte öğrenme stillerinin algısal boyutla birlikte diğer boyutlarının da müzik eğitimi sürecindeki etkisi ve önemine yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

5. Öğrenme stillerinin algısal boyutuna yönelik öğrencilerin kendi bireysel özelliklerini çalgı eğitiminde öğrenme sürecine aktarabilmeleri için öğrenme stilleri ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Babadoğan, Cem (t.y.). Öğrenme Stilleri (Hazırlık Notları). Erişim Tarihi: 16.9.2009 www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc

Babadoğan, Cem (2002). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. http://www.meb-yayimlar.gov.tr/147/babadogan.htm, Erişim Tarihi: 13.10.2006

Babadoğan, Cem (1991). Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taranması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:24 Sayı:2

Bauer, William (1994). *The Relationship Among Elements Of Learning Style. Mode Of Instruction And Achievement Of College Music Appreciation Students*. Doctora Dissertation, Kent State University, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=741287311&SrchMode=5&Fmt=6&retrieveGroup=0&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1214219027&clientId=41950

Bolat, Nazife Karagöz (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Boydak, Alp (2007). *Öğrenme Stilleri* (11.Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boydak, Alp (2004). Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, Sayı 52–53.

Butler, Judy (2009). *Learning Styles* (Ders notları). Erişim Tarihi: 11.12.2009 http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes/learnstyles.html

Büyüköztürk, Şener (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. Basım). Ankara Pegem A Yayıncılık.

Çağlayan, H. Salim (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Özcan (2007). *Öğretme Sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Denizoğlu, Pınar (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dunn, Rita, Carbo, Marie (1981). Modalities: An Open Letter To Walter Barbe, Michael Milone And Raymond Swassing. Educational Leadership, Vol.38 n.5 p:381–382. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ242312&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ242312, Erişim Tarihi: 27.02.2009

Durak, Yavuz (2007). *Piyano Öğretim Programı Model Önerisi Ve Uygulamadaki Görünümü.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ece, A. Serkan; Kaplan, Sevilay (2008). Müziksel Algılama (İşitme, Okuma, Yazma), Ses ve Çalgı Yetenekleri Arasındaki İlişkilerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16 No:1 285–296.

Ekinci, Hatice (7–10 2004). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eğitimine İlişkin Düzeye Uygun Teknik Alıştırma Metodu Sorunu. *1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Ercan, Nevhiz (1999). Bireysel Piyano Eğitiminde İlk Derslerin Önemi ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:19, Sayı: 2, 143–145.

Erginer, Ergin (6–9 Temmuz 2004). İlköğretim Birinci Derece Çocuklarının Öğrenme Tiplerinin Değerlendirilmesi: *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ertem, Şehnaz (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütleme Stratejisinin Etkililik Düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fenmen (1997). *Müzikçinin Elkitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Gencel, İ. Evin (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine erişi Düzeyi.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gökbudak, Z. Seçkin (2002). Piyano Eğitiminde Yeni Bir Parça Öğrenirken İzlenecek Yöntemler. *Türkiye'de Müzik Sempozyumu*, Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Ankara, 163–168.

Gökbudak, Z. Seçkin (2003). Piyano Eğitiminde Etkin Öğretim İçin Öğrencilerin Öğrenme Durumlarının Rolü. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. 30–31 Ekim 2003. İnönü Üniversitesi, Malatya, 193–197.

Gökbudak, Z. Seçkin (2002). *Piyano Pedagojisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güven, Meral (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, Meral, Kürüm, Dilruba (6–9 Temmuz 2004). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Güven, Z. Zühal (2007). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hagans, W. William (2004). *Musicians' Learning Styles, Learning Strategies And Perceptions Of Creativity*. Doctora Dissertation, Oklahama State University, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=862929691&SrchMode=1&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1214212449&clientId=41950, Erişim Tarihi: 21.06.2008

Heimlich, E. Joe, Norland, Emmalou (2002). Teaching Style: Where Are We Now. *New Directions For Adult And Continuing Education*, Spring, no: 93, 17–25. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ642455&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ642455, Erişim Tarihi: 08.01.2008

Kahramansoy, Can (2006). *Müzik Öğretmenliği Programında Görevli Piyano Öğretim Elemanlarının Müzik Alan Bilgisinin Dere Transferi: Bir Üniversite Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karakış, Özlem (2006). *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karataş, Erinç (2004). *Bilgisayara Giriş Dersi Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kinslow, A. John (1995). *The Use Of Mental Imagery In The Teaching And Learning Of Music: A Naturalistic Study In A Elementary School Setting*. Doctora Dissertation, Temple University, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=742836851&SrchMode=5&Fmt=6&retrieveGroup=0&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1214219027&clientId=41950, Erişim Tarihi: 21.6.2008

Küçükahmet, Leyla (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lammers, Will (2006). *Factors Affecting Performance Proficiency. A Case Study Involving Intermediate Piano Students*. Master of Education Dissertation, Brock University St. Catharines, Ontario, Canada. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1203567951&SrchMode=1&sid=7&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1274698062&clientId=41950, Erişim Tarihi: 05.02.2007

Mishra, Jennifer (2007). Correlating Musical Memorization Styles and Perceptual Learning Modalities, *Visions of Research in Music Education*, Vol: 9-10. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v9n1/vision/Mishra%20Final.pdf, Erişim Tarihi: 26.2.2009

Molumby, L. Nicole (2004). *The Application of Different Teaching Strategies Reflective of Individual Student's Learning Modalities In The Universty Flute Studio Class*. Doctora Dissertation, Ohio State University, USA. http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi?osu1086122579, Erişim Tarihi: 24.05.2010

Otrar, Mustafa (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ömür, Özlem (2003). Piyano Eğitiminde Nöro Linguistik Programlama Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. 30–31 Ekim 2003. İnönü Üniversitesi, Malatya, 186–192

Ömür, Özlem (2003). *Piyano Eğitiminde Nöro Linguistik Programlama Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, Fatih (2006). *Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özbek, Özge (2006). *Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özden, Yüksel (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer, Bekir (1998). *Öğrenmeyi Öğretme* (Eğitim Bilimlerinde Yenilikler). www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf, Erişim Tarihi: 30.10.2006

Özmenteş, Sabahat (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pamir, Leyla (1984). *Çağdaş Piyano Eğitimi*, Türkiye Turing ve Otomobiller Kurumu Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları, No: 2, İstanbul.

Pichard, J. Cecil (2000). This Professional Development Module Was Developed to Provide Activities For The Instruction of Individual Differences Among Students. http://www.louisianaschools.net/lde/uploads/931.pdf, Erişim Tarihi: 7.12.2009

Pirgon, Yüksel (2009). *Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ramsey, Lorna (2004). I am a Student: I am a Musician The Educator/Learner Partnership. Master Of Art Dissertation, Simon Fraser University, Canada. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=2&did=974402911&SrchMode=5&Fmt=6&retrieveGroup=0&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1214219027&clientId=41950, Erişim Tarihi: 21.06.2008

Reid, M. Joy (1987). The Learning Style Preferences of ESL Student. *Tesol Quarterly*, Vol. 21, No. 1. http://www.jstor.org/stable/3586356, Erişim Tarihi: 26.2.2009

Rickey, L. Eunice (2004). *An Investigation To Observe The Effects of Learning Style On Memorization Approaches Used By University Group Piano Student When Memorizing Literature.* Doctora Dissetation, Ball State University, Indiana. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=765355681&SrchMode=1&sid=5&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1274697766&clientId=41950, Erişim Tarihi 05.02.2007

Sanders D. Paul (1991). *An Exploratory Study of The Relationship Between Perceptual Modality Strength And Music Achievement Among Fifth-Grade*

Students. Doctora Dissertation, University of Oklahoma, Norman Oklahoma, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=745677331&SrchMode=1&sid=6&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1274697910&clientId=41950, Erişim Tarihi: 27.02.2009

Senemoğlu, Nuray (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (Düzenlenmiş Yeni Basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sever, Ertan (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalıştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sökezoğlu, Duygu (2003). Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Görsel, İşitsel ve Dokunsal Algı Türlerinin Piyano Eğitimindeki Kullanılma Düzeyi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. 30–31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, 224–228.

Stuber, Stephan (1997). *Teaching Behavior Viewed as a Function Of Learning Style and Personality Type: A Comparison of Experienced and Less Experienced Instrumental Music Teachers*. Doctora Dissertation, University of Washington, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=3&sid=3&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=1&clientid=41950&vname=PQD&RQT=309&did=740112661&scaling=FULL&ts=1274697483&vtype=PQD&rqt=309&TS=1274697502&clientId=41950, Erişim Tarihi: 05.02.2007

Sümbül, A. Murat (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde, Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (18).

Şen, Seba B. (1999). *Piyano Tekniğinin Biyomekanik Temeli*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Şimşek, Özgür (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9–11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tatar, Enver; Tatar, Erdal (2007). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim. *Journal of Qafgaz University,* Sayı: 20–13.

Tendy, Susan (1998). *Effects Of Matching And Mismatching Perceptual And Sociologial Learning-Style Preferences On Achievement And Attitude Of Individuals In A Group Exercise Leadership Instructor Training Program*. Doctora Dissertation, St. John's University New York, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=4&did=737688581&SrchMode=5&Fmt=6&retrieveGroup=0&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1214219027&clientId=41950, Erişim Tarihi: 21.06.2008

Tight, G. Daniel (2007). *The Role Of Learning Style Preference And Instructional Method In The Acquisition Of L2 Spanish Vocabulary*. Doctora Dissertation, Minesota University, USA. http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1328048281&SrchMode=1&sid=8&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1274698166&clientId=41950, Erişim Tarihi: 27.02.2009

Tufan, Enver; Güdek, Bahar (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1.

Uğur, Nevzat (2008). *Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uçan, Ali (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. (2. Basım) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, Ali (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler Yaklaşımlar*. (2. Basım) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Veznedaroğlu, R. Levent; Özgür, A. Oytun (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1–16

Yazıcılar, Özge; Güven, Bülent (2009). Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 8 (1), 9–23

Yılmaz, Burçak (2004). *Comparison And Contrast Of The Learning Styles Of The Prep Class Students And The Teaching Styles Of The English Teachers At Some Anatolian High Schools*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

1. Öğretim Elemanı Anket Formu
2. Öğrenci Anket Formu
3. Tutum Ölçeği
4. Öğrenme Stilleri Envanteri
5. Yapılandırılmış Davranış Gözlem Formu
6. Yapılandırılmış Görüşme Formu
7. Uygulamada Kullanılan Etütler
8. Zaman Çizelgesi

Ek-1

Öğretim Elemanı Anket Formu

“Piyano Eğitiminde Görsel İşitsel Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilme Düzeyinin Tespiti” Araştırmasına İlişkin
Anket Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu anket, “Piyano Eğitiminde Görsel-İşitsel-Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilme Düzeyinin Tespiti” konulu doktora tez çalışmasına ilişkin verilerin elde edilmesi için hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı, üniversitelerin müzik bölümlerinde verilmekte olan temel piyano eğitimi sürecinde öğrenme stillerinin kullanımına ve öğrenme stillerinin uygulanmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinize başvurarak araştırma için gerekli verileri oluşturmaktır. Ankete vereceğiniz yanıtların içten ve gerçeğe uygun olması, araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

İlgi ve zahmetleriniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ezgi BABACAN
Selçuk Üniversitesi
GSEB Müzik Eğitimi ABD

Adres:
Selçuk Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Meram KONYA
Tel: 332 3238220 / 5786
E posta: ezgibabacan@hotmail.com

Anket Formu

I. Bölüm

1. Cinsiyetiniz: Bay ( ) Bayan ( )

2. Görev Süreniz: 1–5 yıl ( ) 6–10 yıl ( ) 11–20 yıl ( ) 20 yıl ve üstü ( )

3. Eğitiminiz: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora / Sanatta Yeterlilik ( )

4. Alan Çalgınız:……

5. Görev Yaptığınız Fakülte:……

6. Görevlendirilme Şekliniz?

Kadrolu ( ) Saat Ücretli ( )

7. Son iki yılda verdiğiniz dersler?

……..

6. Piyano dersinizi kaç öğrenci ile birlikte yapmaktasınız?

Bir öğrenci ile yapmaktayım ( )

İki öğrenci ile yapmaktayım ( )

3 veya daha fazla öğrenci ile yapmaktayım ( )

Toplu ders olarak yapmaktayım ( )

9. Daha önce öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğretme stratejileri ile ilgili ders, araştırma, inceleme, gözlem, vb. deneyiminiz oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( )

10. a) Piyano dersinizde öğrencilerinizin farklı öğrenme stilleriyle öğrenmeyi gerçekleştirdiğini düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

b) Eğer cevabınız evet ise, farklı öğrenme stilleri öğretim etkinliklerini planlamanızda etkili oluyor mu? Evet ( ) Hayır ( )

11. a) Kendi öğrenme stilinizi biliyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

b) Eğer cevabınız evet ise, öğrenmeyi en iyi hangi yolla gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?

Görsel ( ) İşitsel ( ) Dokunsal / Devinimsel ( )

7. **.** Piyano dersinizde karşılaştığınız problemlere çözüm bulmak için konu ile ilgili araştırmalar (kitap, makale, dergi, vb.) yapıyor ya da uzman görüşüne başvuruyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

II. Bölüm															
Aşağıda öğrenme stilleri ile ilgili 33 adet öğretme davranışına yer verilmiştir. Bu davranışlar piyano eğitimine <u>yeni başlayan</u> öğrencilerin öğrenme stillerine göre belirlenmiştir. Uygulադığınız her bir davranışı uygun bulduğunuz öğrenme stillerine ve uygulanma sıklığına göre işaretleyerek (X) belirtiniz. (Bir davranışı hem görsel, hem işitsel hem de devinimsel/dokunsal öğrenci stili için kullanabilirsiniz.)	**Görsel Öğrenen Öğrencilere**					**İşitsel Öğrenen Öğrencilere**					**Devinimsel/ Dokunsal Öğrenen Öğrencilere**				
	Her Zaman Uygularım	**Sıklıkla Uygularım**	**Bazen Uygularım**	**Nadiren Uygularım**	**Hiç Uygulamam**	**Her Zaman Uygularım**	**Sıklıkla Uygularım**	**Bazen Uygularım**	**Nadiren Uygularım**	**Hiç Uygulamam**	**Her Zaman Uygularım**	**Sıklıkla Uygularım**	**Bazen Uygularım**	**Nadiren Uygularım**	**Hiç Uygulamam**
Örnek: *Yeni çalışmaya başladığımız parçadaki sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı solfejini yapmasını isterim.*			X						X		X				
1.Yeni çalışmaya başladığımız parçadaki sağ ve sol el partisyonlarının ayrı ayrı solfejini yapmasını isterim.															
2. Yeni çalışmaya başladığımız parçadaki sağ ve sol el partisyonlarını ayrı ayrı incelemesini isterim.															
3.Yeni çalışmaya başladığımız parçadaki sağ ve sol el partisyonlarını ayrı ayrı çalmasını isterim.															
4. Yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri sembollerle ya da renkli kalemlerle işaretleyerek gösteririm.															
5. Yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri kavraması için çalarak dinletirim.															
6. Yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri kavraması için çaldırarak gösteririm.															
7. Parça içerisindeki nota hatalarını renkli kalemlerle işaretleyerek gösteririm ve düzeltmesini isterim.															
8. Parça içerisindeki nota hatalarının doğrusunu çaldırarak gösteririm.															
9. Parça içerisindeki nota hatalarını kendim doğru şekliyle çalarak dinletirim.															
10. Parçada öğrencinin yanlış uyguladığı çalış tekniklerini (legato, staccato, vb.) doğru haliyle çaldırarak uygulattırırım.															
11. Parçada öğrencinin yanlış uyguladığı çalış tekniklerini (legato, staccato, vb.) nasıl uygulayacağını çalarak dinletirim.															
12. Parçada öğrencinin yanlış uyguladığı çalış tekniklerini (legato, staccato, vb.) renkli kalemlerle ya da sembollerle nota üzerinde işaretlerim.															
13. Parçada yanlış kullanılan parmak numaralarını doğru parmak numaralarıyla çalarak anlatırım.															
14. Parçada yanlış kullanılan parmak numaralarını uygun olabilecek farklı şekillerde çaldırırım.															

15. Parçada yanlış kullanılan parmak numaralarını nota üzerinde işaretleyerek gösteririm.															
16.Parça içerisindeki motif ve cümle yapılarını nota üzerinde işaretleyerek gösteririm.															
17. Parça içerisindeki motif ve cümle yapılarını tek tek kendim çalarak dinlemesini sağlarım.															
18. Parça içerisindeki motif ve cümle yapılarını tek tek öğrenciye çaldırarak hissetmesini sağlarım.															
19. Parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını kavraması için yavaş tempoda çaldırırım.															
20. Parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını işaretleyerek şekillerle ya da sembollerle çizerek gösteririm.															
21. Parça içerisinde zorlandığı pasajların armonik ve melodik yapılarını kavraması için çalarak dinletirim.															
22. Parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını belirleyip yavaş tempoda çaldırarak kavramasını sağlarım.															
23. Parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını çalarak dinletirim.															
24. Parça içerisinde teknik açıdan zorlandığı pasajların ritmik kalıplarını işaretleyerek şekillerle ya da simgelerle çizerek anlatırım.															
25. Parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini nasıl uygulayacağını kendim çalarak dinletirim.															
26. Parçanın anlatım terimlerini ve nüansları renkli kalemlerle ya da belirli sembollerle işaretleyerek gösteririm.															
27. Parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini nasıl uygulayacağını kavraması için çaldırırım.															
28. Parçanın türü, biçimi ve temposunu nota üzerinde renkli kalemlerle işaretleyerek belirtirim.															
29. Parçanın türü, biçimi ve temposunu anlatmak için parçayı kendim çalarak dinletirim.															
30. Parçanın türü, biçimi ve temposunu anlatmak için parçayı öğrenciye çaldırarak gösteririm.															
31. Öğrencinin parçayı bütün olarak anlayabilmesi için kendim çalarak dinletirim.															
32. Öğrencinin parçayı anlayabilmesi için bütün olarak tekrar tekrar çalmasını isterim.															
33. Parçayı bütün olarak anlaması için öğrencinin zihninde görsel imgeler canlandırmasına yardımcı olurum.															

Anketle ilgili iletmek istediğiniz görüş ve önerileriniz:

Ek-2

Öğrenci Anket Formu

“Piyano Eğitiminde Görsel İşitsel Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilme Düzeyinin Tespiti” Araştırmasına İlişkin Müzik Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine Yönelik Anket Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, “Piyano Eğitiminde Görsel-İşitsel-Devinimsel/Dokunsal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilme Düzeyinin Tespiti” konulu doktora tez çalışmasına ilişkin verilerin elde edilmesi için hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı, üniversitelerin müzik bölümlerinde verilmekte olan temel piyano eğitimi sürecinde öğrenme stillerinin kullanımına ve öğrenme stillerinin uygulanmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinize başvurarak araştırma için gerekli verileri oluşturmaktır. Ankete vereceğiniz yanıtların içten ve gerçeğe uygun olması, araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

İlgi ve zahmetleriniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ezgi BABACAN
Selçuk Üniversitesi
GSEB Müzik Eğitimi ABD

Adres:
Selçuk Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Meram KONYA
Tel: 332 3238220 / 5786
E posta: ezgibabacan@hotmail.com

Anket Formu

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

2. Sınıfınız: .....

3. Okulunuz:.....

4. Alan çalgınız: .....

5. Haftada kaç saat piyano dersiniz var:.....

6. Piyano dersinizi kaç kişi ile birlikte yapıyorsunuz:

Bir kişi ile ( )

İki kişi ile ( )

3 veya daha fazla kişi ile ( )

Toplu ders olarak ( )

II. BÖLÜM					
Aşağıda öğrenme stilleri ile ilgili 33 adet öğretim davranışına yer verilmiştir. Bu davranışlar temel piyano eğitiminde sizlerin öğrenme stillerine göre belirlenmiştir. Piyano dersinizdeki uygulamaları düşünerek her bir davranışın uygulanma sıklığına göre işaretleyerek (X) belirtiniz.	**Her Zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiç**
Örnek: *Piyano dersimde yeni çalışmaya başladığım parçada öğretmenim sağ ve sol el partisyonlarının solfejini yapmamı ister.*		**X**			
1. Piyano dersimde yeni çalışmaya başladığım parçada öğretmenim sağ ve sol el partisyonlarının solfejini yapmamı ister.					
2. Piyano dersimde yeni çalışmaya başladığım parçada öğretmenim sağ ve sol el partisyonlarını incelememi ister.					
3. Piyano dersimde yeni çalışmaya başladığım parçada öğretmenim sağ ve sol el partisyonlarını ayrı ayrı çalmamı ister.					
4. Piyano dersinde öğretmenim yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri sembollerle ya da renkli kalemlerle işaretleyerek gösterir.					
5. Piyano dersinde öğretmenim yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü saıyısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri anlamam için çaldırarak uygulatır.					
6. Piyano dersinde öğretmenim yeni çalışmaya başladığımız parçanın ölçü sayısı, tonu, ton değişiklikleri ve varsa altere sesleri çalarak dinletir.					
7. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisindeki nota hatalarını düzeltmem için doğru şekilde çaldırır.					
8. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisindeki nota hatalarını kendisi doğru şekliyle çalarak dinletir.					
9. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde yaptığım nota hatalarını (renkli) kalemle nota üzerinde işaretler.					
10. Parça içerisinde yanlış uyguladığım çalış tekniklerini (legato, staccato) öğretmenim (renkli) kalemle ya da sembollerle nota üzerinde işaretler.					
11. Parça içerisinde yanlış uyguladığım çalış tekniklerini (legato, staccato) nasıl yapacağımı öğretmenim çalarak dinletir.					

12. Piyano dersimde parça içerisinde yanlış uyguladığım çalış tekniklerini (legato, staccato) öğretmenim doğru haliyle uygulamamı ister.					
13. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde yanlış kullandığım parmak numaralarını doğru parmak numaralarıyla çaldırarak uygulatır.					
14. Piyano dersimde öğretmenim parçada yanlış kullandığım parmak numaralarını nota üzerinde işaretleyerek gösterir.					
15. Piyano dersimde öğretmenim parçada yanlış kullandığım parmak numaralarını uygun olabilecek farklı şekillerde nasıl kullanabileceğimi çalarak gösterir.					
16. Piyano dersimde parçayı çalışırken öğretmenim motif ve cümle yapılarını nota üzerinde işaretleyerek gösterir.					
17. Piyano dersimde parçayı çalışırken öğretmenim motif ve cümle yapılarını kendisi çalarak dinletir.					
18. Piyano dersimde parçayı çalışırken öğretmenim motif ve cümle yapılarını tek tek çalmamı ister.					
19. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım pasajların armonik ve melodik yapılarını kavramam için kalemlerle ya da sembollerle nota üzerinde işaretler.					
20. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım pasajların armonik ve melodik yapılarını kavramam için yavaş tempoda çaldırır.					
21. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım pasajların armonik ve melodik yapılarını kavramam için kendisi çalarak dinletir.					
22. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım, yapamadığım pasajların ritmik kalıplarını işaretleyerek şekiller ya da simgelerle çizerek gösterir.					
23. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım, yapamadığım pasajların ritmik kalıplarını kendisi çalarak dinletir.					
24. Piyano dersimde öğretmenim parça içerisinde zorlandığım, yapamadığım pasajların ritmik kalıplarını yavaş tempoda birkaç kez çalmamı ister.					
25. Piyano dersimde öğretmenim parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini nasıl uygulayacağımı kendisi çalarak dinletir.					
26. Piyano dersimde öğretmenim parçanın anlatım terimlerini ve nüansları renkli kalemlerle ya da belirli sembollerle işaretleyerek gösterir.					
27. Piyano dersimde öğretmenim parçanın anlatım terimlerini ve nüans işaretlerini derste çaldırarak uygulatır.					
28. Piyano dersimde öğretmenim parçanın türü, biçimi ve temposunu nota üzerinde renkli kalemlerle işaretleyerek gösterir.					
29. Piyano dersimde öğretmenim parçanın türü, biçimi ve temposunu anlatmak için parçayı kendisi çalarak dinletir.					
30. Piyano dersimde öğretmenim parçanın türü, biçimi ve temposunu anlamam için parçayı çaldırarak uygulatır.					
31. Piyano dersimde öğretmenim parçayı anlayabilmem için bütün olarak tekrar tekrar çalmamı ister.					
32. Piyano dersimde öğretmenim parça bütünlüğünü anlayabilmem için kendisi çalarak dinletir.					
33. Piyano dersimde öğretmenim parçayı bütün olarak anlayabilmem için görsel imgeler kullanarak zihnimde canlandırmama yardımcı olur.					
Anketle ilgili iletmek istediğiniz görüş ve önerileriniz:					

Ek-3

Tutum Ölçeği

Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.	Kuvvetle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Asla Katılmıyorum
1. Piyano dersine hevesle gelirim.					
2. Piyano dersi ile ilişkili her şeye merak duyarım.					
3. En sevdiğim ders piyano dersidir.					
4. Piyano dersi hiçbir zaman ilgimi çekmedi					
5. Piyano dersi olmaksızın tamamlanacak bir eğitimin yetersiz olacağını düşünüyorum.					
6. Piyano ders saatlerinin artmasını isterim.					
7. Beni müziğe bağlayan, piyano dersidir.					
8. Piyano dersini sabırsızlıkla beklerim.					
9. Piyano dersi seçmeli bir ders olsa çok sevinirim.					
10. Kendimi bildim bileli piyano dersi almak istemişimdir.					
11. Bence piyano dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir.					
12. Piyano dersini hiç kaçırmak istemem.					
13. Üniversiteyi bitirdikten sonra asla piyano dersi ile ilgili bir şey görmek istemiyorum.					
14. Piyano derslerine katılamadığımda üzülürüm.					
15. Piyano dersinde huzur bulurum.					
16. Piyano dersinden keyif almıyorum.					
17. Keşke her ders piyano dersi gibi olsa.					
18. Piyano derslerinde verilen her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım.					
19. Piyano derslerinin neden zorunlu olduğunu anlayamıyorum.					
20. Piyano dersi benim için her zaman önemli olmuştur.					
21. Piyano dersinden sonra kendimi bıkkın hissederim.					
22. Piyano dersine geç kalmak bile beni çok rahatsız eder.					
23. Piyano dersiyle ilgili etkinliklere severek katılırım.					
24. Piyano dersinin önümde bir engel gibi olduğunu hissederim.					
25. Piyano dersinde verilen ödevleri severek yaparım.					
26. Piyano dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm.					
27. Piyano ve piyano dersiyle ilgili konuşmaktan büyük zevk alırım					
28. Piyano dersinin saatleri keşke daha fazla olsa.					
29.Piyano dersinin benim yeteneğimi ortaya çıkaramadığını düşünürüm.					
30. Piyano dersi sıkıcı bir derstir.					

Ek-4

Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenme Stilleri Envanteri

Değerli Öğrenci;
Aşağıda verilmiş olan cümlelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sadece herhangi bir konuyu nasıl öğrendiğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış bir formdur. Aşağıdaki durumlardan hangisi size uyuyorsa, o bölüme (X) işareti koymanız istenmektedir. Bütün maddeleri atlamadan samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırma için önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevapların gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Cümleleri boş bırakmamanız çok önemlidir. İlginiz için şimdiden teşekkürler.

	Evet	**Hayır**
1. Sınıfta arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve sohbet ederek öğrenmeyi severim.		
2. Kendi kendime çalışmayı severim.		
3.Yanlışlarımı öğretmenimin anlatarak düzeltmesini severim.		
4. Düzenli bir sıram olsun isterim.		
5.Sınıfta hareket edebileceğim her olaya tüm gücümle koşarım ve katılırım.		
6. Fıkra ve masal anlatmaktan hoşlanırım.		
7. Defterime sürekli şekiller çizerim.		
8. Daha iyi öğrenmek için müzik dinlerim.		
9. Ellerimi kullanabileceğim bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.		
10. Sınıfta çok fazla konuşurum.		
11. Okuldaki sportif etkinliklere katılırım.		
12. Öğretmenler sınıfta çok hareket ettiğimi düşünürler.		
13. Şarkıları çok severim ve çabuk öğrenirim.		
14. Boş zamanlarımda arkadaşlarla konuşmayı severim.		
15. Yeni gördüğüm şeyleri mutlaka elime alır ve incelerim.		
16. Çalışırken sık sık durur, başka şeyler yaparım.		
17.Arkadaşlarıma el şakası yapmayı severim.		
18. Çizgi roman okumayı severim.		
19. Resimli bulmaca çözmeyi severim.		
20. Sessiz okumayı severim.		
21. Okunmakta olan bir metnin kopyasını takip etmezsem anlayamam.		
22. Yüksek sesle okumayı severim.		
23. Masal ve hikaye kasetleri dinlemeyi severim.		
24. Anlatmayı yazmaya tercih ederim.		
25. Harita poster ve şemalarla anlatılmak isteneni çabuk anlarım.		
26. Görmediğim şeyi kavrayamam.		
27. Aktif olarak katıldığım etkinlikleri severim.		
28. Kendi kendime çalışmaktansa öğretmeni dinlemeyi severim.		
29. Öğretmenlerim ve anne-babam sık sık eşyalara dokunmamam gerektiğini söylerler.		
30. Sınıfta tahtayı silmeyi, pencereleri veya kapıyı açıp kapamayı hep ben yapmak isterim.		
31. Bir konuyu okumaktansa, başkası okur ya da anlatırsa daha iyi anlarım.		
32. Gördüklerimden daha iyi anlam çıkarırım.		
33.Olay ya da konular canlandırılırsa daha iyi anlarım.		

ÖLÇEK

1. **Bir şeyi yapmayı öğrenirken, en iyi şöyle öğrenebilirim**
   ( ) Birisi bana gösterirken izlersem
   ( ) Birisi bana anlatırsa ve ben dinlersem
   ( ) Kendi kendime yapmaya çalışarak
2. **Bir şeyi okurken**
   ( ) Okuduklarımı gözümün önüne getiririm
   ( ) Ya yüksek sesle okur ya da sözcüklerin seslerini kafamın içinde duyarım
   ( ) Genellikle kıpır kıpır olurum ve okuduklarımı hissetmeye çalışırım
3. **Bir yer tarif etmem istenirse**
   ( ) Tarif etmem gereken yeri gözümün önüne getiririm ya da çizerek tarif ederim
   ( ) Sözel olarak tarif etmekte güçlük çekmem
   ( ) Elimle ya da bütün bedenimle hareket ederek tarif ederim
4. **Bir sözcüğün nasıl yazılacağından emin değilsem**
   ( ) Yazıp doğru görünüp görünmediğine bakarım
   ( ) Söyleyerek doğru olup olmadığına bakarım
   ( ) Yazıp bana iyi gelip gelmediğine bakarım
5. **Yazı yazarken**
   ( ) Harflerin ve sözcüklerin düzenli görünmesine dikkat ederim
   ( ) Genellikle harfleri ve sözcükleri kendi kendime söylerim
   ( ) Kalemime bastırıp yazdığım yazının akışını hissetmeye çalışırım
6. **Bir listeyi aklımda tutmam gerekirse**
   ( ) Listeyi yazarım
   ( ) Kendi kendime tekrar ederim
   ( ) Hareket ederken ellerimin parmaklarıyla listedeki maddeleri ilişkilendiririm
7. **Tercih ettiğim öğretmenler**
   ( ) Ders anlatırken tahta ya da tepegöz kullananlardır
   ( ) Etkili bir şekilde ders anlatanlardır
   ( ) Bizim hareketli katılımımızı sağlayanlardır
8. **Konsantre olmaya çalışırken güçlük çektiğim durumlar**
   ( ) Sınıfta çok fazla kalabalık şey ve hareket varsa
   ( ) Sınıfta çok fazla gürültü varsa
   ( ) Uzun süre hareketsiz oturmam gerekirse
9. **Problem çözerken**
   ( ) Problemi görebilmek için şekil çizerim
   ( ) Problemi kendi kendime seslendiririm
   ( ) Hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm
10. **Bir şey inşa etmek için yönergeler verildiğinde**
    ( ) Onları sessizce okur ve parçaların nasıl bir araya geleceğini gözümün önüne getirmeye çalışırım
    ( ) Yönergeleri yüksek sesle okur ve parçaları birleştirirken kendi kendime konuşurum
    ( ) Önce parçaları bir araya getirir (birleştirir) sonra da yönergeleri okurum
11. **Bir şeyi beklerken kendimi meşgul etmek için**
    ( ) Etrafa bakınırım, başkalarını izlerim ya da okurum
    ( ) Başkalarıyla konuşur ya da onları dinlerim
    ( ) Etrafta dolaşırım, elimde bir şeylerle oynarım ya da otururken ayaklarımı sallarım
12. **Eğer sözlü olarak birisine bir şeyi tarif etmem gerekse**
    ( ) Kısaca anlatırım çünkü uzun konuşmayı sevmem
    ( ) Çok detaylı anlatırım çünkü konuşmayı severim
    ( ) Konuşurken hareketlerle de desteklerim
13. **Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken**
    ( ) Söylediklerini gözümün önüne getirmeye çalışırım
    ( ) Dinlemekten hoşlanırım ama kesip ben konuşmak isterim
    ( ) Eğer anlatımı detaylı ve uzun olursa sıkılırım
14. **İsim hatırlamaya çalışırken**
    ( ) Yüzleri hatırlarım ama isimleri unuturum
    ( ) İsimleri hatırlarım ama yüzleri unuturum
    ( ) İsim ya da yüz hatırlamam ama o kişiyi tanıdığım durumu hatırlarım

Kaynak: Learning to Study Through Critical Thinking by Jonelle A. Beatrice
http://www.uu.edu/programs/tesl/ElementarySchool/learningstylesinventory.htm

Ek-5

Yapılandırılmış Davranış Gözlem Formu

Gözlem Formu

	5 4 3 2 1
1. Piyanoda Oturma Pozisyonu	
Tabureyi Doğru Yerleştirme	□□□□□
Vücut Ağırlığını Tabure İle Klavye Arasında Dengeleme	□□□□□
Öğrencinin Piyanoya Uzaklık Mesafesini Ayarlama	□□□□□
Ayakların Pozisyonu	□□□□□
Kolların (Yere Paralel) Konumu	□□□□□
Ellerin (Avuç İçi Yuvarlaklığı) Konumu	□□□□□
Parmakların Tuşeye Kırılmadan Basması	□□□□□
2. Ölçü Sayısına Dikkat Etme	□□□□□
3. Notaları Doğru Çalmaya Dikkat Etme	□□□□□
4. Doğru Tartımla Çalmaya Dikkat Etme	□□□□□
5. Parça İçerisinde Legato tekniğini uygulayabilme	□□□□□
6. Parça İçerisinde Staccato tekniğini uygulayabilme	□□□□□
7. Parmak Numaralarına Dikkat Etme	□□□□□
8. Başparmak Alt ve Üst Geçişlerine Dikkat Etme	□□□□□
9. Uzatma Bağına Dikkat etme	□□□□□
10. Altere Seslere ve Değiştirici İşaretlere Dikkat Etme	□□□□□
11. Parça İçerisindeki Akor Çalışlarına Dikkat etme	□□□□□
12. Motif, Cümle Yapılarına Dikkat Etme	□□□□□
13. Gürlük Basamaklarına Dikkat Etme	□□□□□
14. Parçayı Temposuna Uygun Çalma	□□□□□
15. Baştan Sona Bütünlük İçerisinde Çalma	□□□□□

Ek-6

Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

Değerli Öğretim Elemanı;

1. Cinsiyetiniz

2. Yaşınız

3. Eğitim Durumunuz?

Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora / Sanatta Yeterlilik ( )

4. Uzmanlık alan çalgınız:……

5. Görev yerinizdeki statünüz? Kadrolu ( ) Saat Ücretli ( )

6. Görev süreniz: ……

7. Daha önce öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretme stratejileri ile ilgili ders, araştırma, inceleme, gözlem, vb. deneyiminiz oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( )

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan ders etkinlikleriniz ve gözlemleriniz sonucunda;

8. Size göre öğrenme stilleri yoluyla öğretim etkinlikleri düzenlemek öğrencinin öğrenme durumunda kolaylık yaratıyor mu?
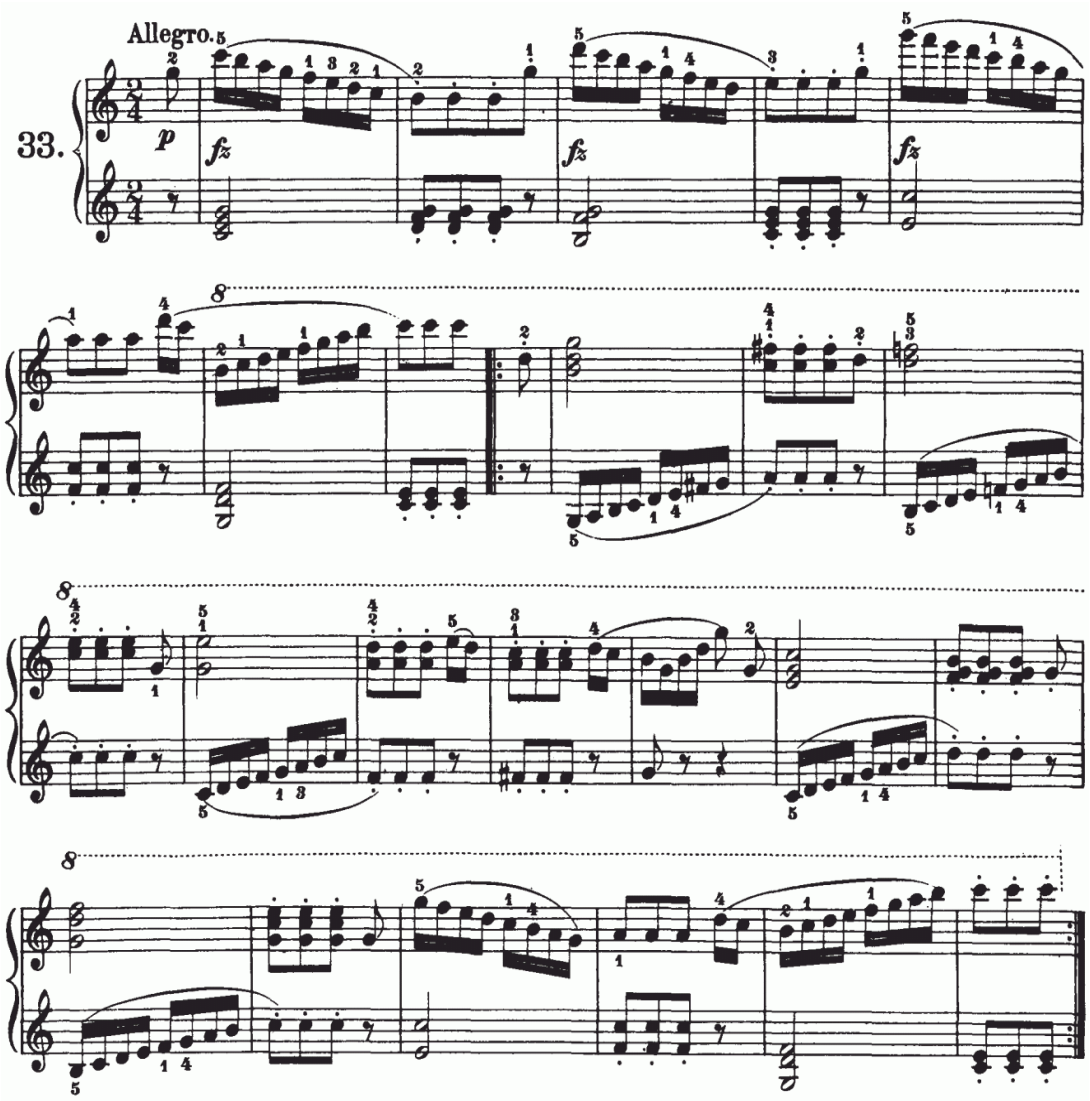
9. Size göre öğrenme stilleri yoluyla yapılan dersler öğrencinin ilgi ve beğenisinde farklılık oluşturuyor mu?
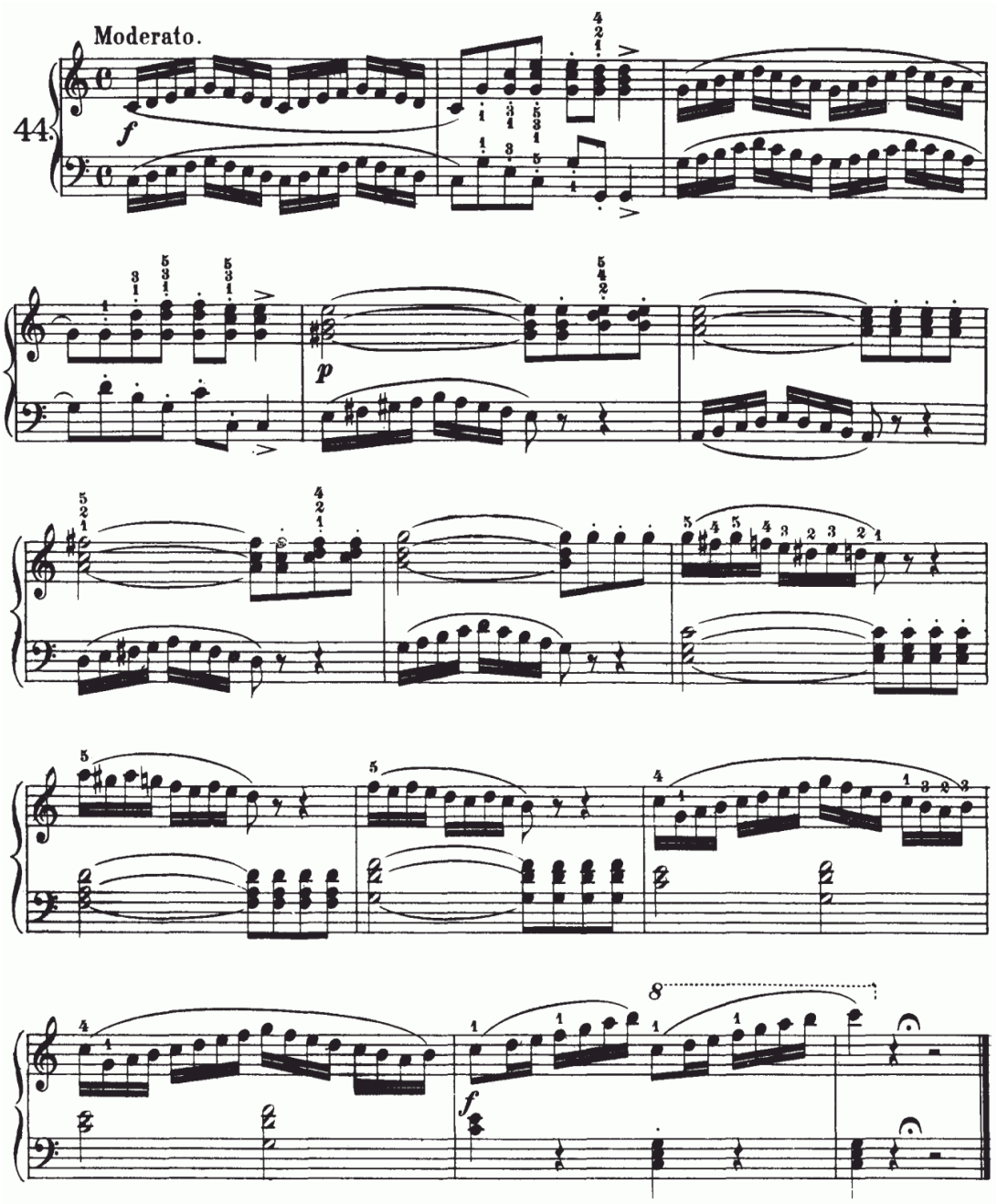
10. Size göre öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinlikleri mevcut programda uygulanabilir mi?

11. Öğrenme stilleri yoluyla yapılan derslerin gözlemi sonucunda iletmek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

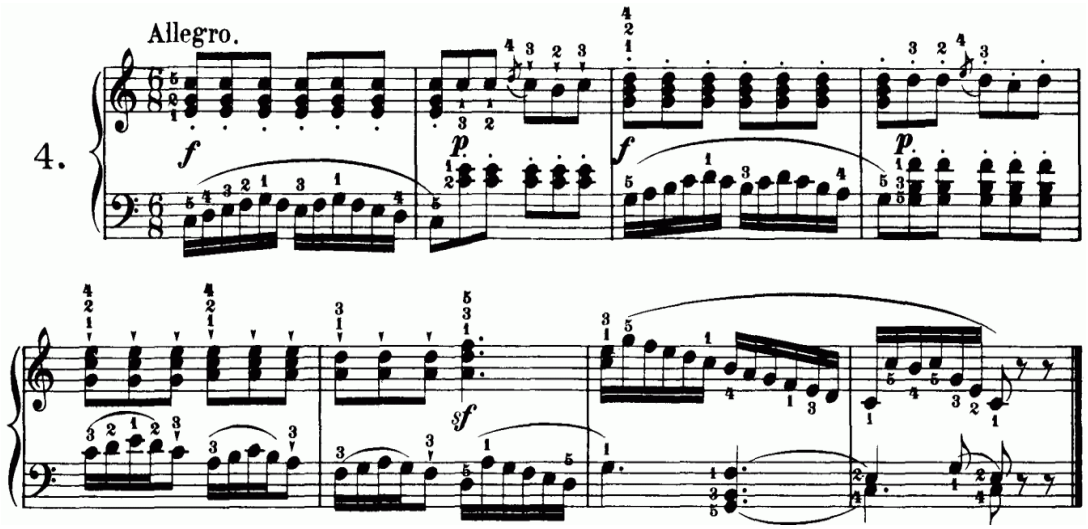
Ek-7

Uygulamada Kullanılan Etütler


Allegro.
33.
p
fz
fz
fz


Moderato.
44.
f
p
8
f

C. Czerny op. 261 Book I.



Ek-8

Zaman Çizelgesi

	Ön Test	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Son Test
1. Öğrenci	9.45 05.03.2009	12.30 09.03.2009 1.Öğretmen	15.00 10.03.2009 2.Öğretmen	10.00 12.03.2009 1.Öğretmen	12.30 18.03.2009 2.Öğretmen	10.30 20.03.2009 1.Öğretmen	12.30 21.03.2009 2.Öğretmen	9.45 02.04.2009
2. Öğrenci	13.45 04.03.2009	14.00 09.03.2009 2.Öğretmen	09.30 10.03.2009 1.Öğretmen	11.00 11.03.2009 2.Öğretmen	11.00 17.03.2009 1.Öğretmen	14.00 19.03.2009 2.Öğretmen	14.00 21.03.2009 1.Öğretmen	15.30 01.04.2009
3. Öğrenci	13.45 05.03.2009	10.30 09.03.2009 1.Öğretmen	14.00 10.03.2009 2.Öğretmen	13.00 12.03.2009 1.Öğretmen	09.30 18.03.2009 2.Öğretmen	09.30 19.03.2009 1.Öğretmen	09.30 21.03.2009 2.Öğretmen	12.45 09.04.2009
4. Öğrenci	11.45 02.03.2009	11.00 09.03.2009 2.öğretmen	11.30 10.03.2009 1.Öğretmen	09.30 11.03.2009 2.Öğretmen	11.00 18.03.2009 1.Öğretmen	11.00 19.03.2009 2.Öğretmen	11.00 21.03.2009 1.Öğretmen	13.30 08.04.2009
5. Öğrenci	10.45 05.03.2009	15.00 09.03.2009 2.Öğretmen	12.30 10.03.2009 1.Öğretmen	13.30 11.03.2009 2.Öğretmen	10.00 17.03.2009 1.Öğretmen	09.00 19.03.2009 2.Öğretmen	09.00 21.03.2009 1.Öğretmen	10.45 10.04.2009
6. Öğrenci	09.45 04.03.2009	09.30 09.03.2009 1.Öğretmen	12.00 10.03.2009 2.Öğretmen	10.30 12.03.2009 1.Öğretmen	13.00 18.03.2009 2.Öğretmen	13.00 19.03.2009 1.Öğretmen	13.00 21.03.2009 2.Öğretmen	10.15 03.04.2009
7. Öğrenci	14.45 02.03.2009	13.30 09.03.2009 1.öğretmen	13.00 10.03.2009 2.Öğretmen	11.30 12.03.2009 1.Öğretmen	13.30 18.03.2009 2.Öğretmen	13.30 19.03.2009 1.Öğretmen	13.30 21.03.2009 2.Öğretmen	14.10 30.03.2009
8. Öğrenci	14.45 05.03.2009	15.30 09.03.2009 1.öğretmen	09.00 10.03.2009 2.Öğretmen	14.00 12.03.2009 1.Öğretmen	11.30 18.03.2009 2.Öğretmen	11.30 19.03.2009 1.Öğretmen	11.30 21.03.2009 2.Öğretmen	09.10 01.04.2009
9. Öğrenci	10.45 02.03.2009	09.00 09.03.2009 2.Öğretmen	16.00 10.03.2009 1.Öğretmen	10.00 11.03.2009 2.Öğretmen	10.30 17.03.2009 1.Öğretmen	14.30 19.03.2009 2.Öğretmen	14.30 21.03.2009 1.Öğretmen	12.45 10.04.2009
10.Öğrenci	13.45 02.03.2009	11.30 09.03.2009 1.Öğretmen	11.00 10.03.2009 2.Öğretmen	13.30 12.03.2009 1.Öğretmen	16.00 18.03.2009 2.Öğretmen	10.00 20.03.2009 1.Öğretmen	16.00 21.03.2009 2.Öğretmen	13.10 06.04.2009
11.Öğrenci	14.45 03.03.2009	12.00 09.03.2009 2.Öğretmen	14.30 10.03.2009 1.Öğretmen	10.30 11.03.2009 2.Öğretmen	10.00 18.03.2009 1.Öğretmen	10.00 19.03.2009 2.Öğretmen	10.00 21.03.2009 1.Öğretmen	14.10 31.03.2009
12. Öğrenci	10.20 03.03.2009	10.00 09.03.2009 2.Öğretmen	15.30 10.03.2009 1.Öğretmen	11.30 11.03.2009 2.Öğretmen	12.00 18.03.2009 1.Öğretmen	12.00 19.03.2009 2.Öğretmen	12.00 21.03.2009 1.Öğretmen	10.10 07.04.2009
13. Öğrenci	11.45 05.03.2009	13.00 09.03.2009 2.Öğretmen	13.30 10.03.2009 1.Öğretmen	12.00 11.03.2009 2.Öğretmen	09.30 17.03.2009 1.Öğretmen	15.30 19.03.2009 2.Öğretmen	15.30 21.03.2009 1.Öğretmen	15.10 07.04.2009
14. Öğrenci	15.45 04.03.2009	14.30 09.03.2009 1.Öğretmen	10.00 10.03.2009 2.Öğretmen	15.00 12.03.2009 1.Öğretmen	15.00 18.03.2009 2.Öğretmen	11.00 20.03.2009 1.Öğretmen	15.00 21.03.2009 2.Öğretmen	11.45 10.04.2009
15. Öğrenci	14.45 04.03.2009	16.00 09.03.2009 2.Öğretmen	10.30 10.03.2009 1.Öğretmen	13.00 11.03.2009 2.Öğretmen	10.30 18.03.2009 1.Öğretmen	10.30 19.03.2009 2.Öğretmen	10.30 21.03.2009 1.Öğretmen	14.10 01.04.2009

T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ezgi BABACAN (YILMAZLAR)			
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	01.01.1979			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Kocatepe İlkokulu		Kocaeli	
Ortaöğretim	Cacabey İlköğretim Okulu		Kırşehir	
Lise	Kırşehir Lisesi		Kırşehir	1997
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Müzik Eğitimi	Konya	2002
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Müzik Eğitimi	Konya	2004
İş Deneyimleri	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 7 yıldır araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım.			
Aldığı Ödüller				
Hakkında Bilgi Almak İçin Önerebileceği Şahıslar	Prof. Z. Seçkin GÖKBUDAK Dr. Yüksel PİRGON Dr. Devrim BABACAN			
Tel:	0.506.631 77 32			
E-Posta:	ezgibabacan@hotmail.com			
Adres	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. Konya.			