ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 98, Kasım 2019, s. 1-12

ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36785>

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
9.08.2019

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date
29.11.2019

Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı
kayhankurtuldu@gmail.com

Esra SÜER

Aksaray Güzelyurt Çok Programlı Anadolu Lisesi
esrasuerr@hotmail.com

PİYANO EĞİTİMİNDE ANLAMLANDIRMA VE DİKKAT STRATEJİLERİNİN AYNI KONU-FARKLI GRUPLAR KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Öz

Bu çalışmada anlamlandırma ve dikkat stratejilerine yönelik iki farklı uygulama yapılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Yapılan iki farklı uygulamada aynı konu farklı uygulamalar ile anlatılmıştır. Çalışmanın yürütülmesi için iki farklı deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yaşları 8 ile 10 arasında değişen ve piyano dersi alan öğrencilerden oluşan gruplar ile (2 deney, 2 kontrol) ilgili stratejilere yönelik uygulama yapılmıştır. Her iki uygulama için seçilen ortak konu piyanoda nüans işaretleri olarak seçilmiştir. İlk uygulamada farkın kavranması ve öğrenilmesi için nüans işaretleri benzetimlerle anlatılmış, diğer uygulamada işaretlerin doğru zamanda fark edilerek uygulanması için uyarıcı işaretler kullanılmıştır. Yapılan uygulamalarda öğrencilerin performansları puanlanarak başarı durumları gözlenmiş ve elde edilen puanlar ile istatistik işlemler yapılmıştır. İstatistik işlemlerde parametrik ölçümler tercih edilmiş ve gruplar arasında bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Anlamlandırmaya dayalı uygulamada deney grubu yönünde fark bulunmuş ve deney grubunun daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Dikkat stratejisine dayalı ikinci

uygulamada ise düşük düzeyli de olsa deney grubu yönünde bir eğilim bulunmuş-tur.

Anahtar kelimeler: Piyano eğitimi, anlamlandırma stratejileri, dikkat strate-jileri.

EVALUATION OF MEANING AND ATTENTION STRATEGIES IN PIANO EDUCATION INTO THE SCOPE OF SAME TOPIC-DIFFERENT GROUPS

Abstract

In this study, two different applications were made for elaboration and attention strategies and the results were evaluated. The same subject is explained with dif-ferent applications in two different applications. Two different experimental and control groups were formed for conducting the study. Applications were made for the strategies with groups (2 experimental, 2 control) whose ages are between 8 and 10 and taking piano lesson. The common topic chosen for both applications was chosen as nuance signs on the piano. In the first application, the nuance signs were explained with simulations in order to understand and learn the difference. In the other application, the warning signs were used to detect and apply the signs at the right time. In the applications, the performances of the students were scored and their success was observed and the scores and statistical procedures were made. Parametric measurements were preferred for the statistical process and inde-pendent sample t test was applied between the groups. In elaboration process sig-nificant differences were found in the experimental group and the experimental group was found to be more successful. In the second application based on the at-tention strategy, it is observed that there are significant differences for the experi-mental group albeit at a low level.

Keywords: Piano education, elaboration strategies, attention strategies.

Giriş

İnsanların öğrenmesinin ne şekilde olduğu ve bunu etkili hale nasıl getirileceği üzerindeki çalışmalar uzun bir geçmişe sahiptir. Bu konuda kimi zaman çeşitli kuram ve modeller gelişt-irilmiş ve bu modeller kimi zaman oldukça büyük taraftar kitlesi bulmuş ve savunulmuştur (Öz-türk, Kısaç, 2003, s. 252). Ortaya atılan her öğrenme yaklaşımı, modeli, stratejisi kendi özellik-leri ile birlikte kimi zaman diğerleri ile çok yakın, kimi zaman ise çok farklı niteliklere sahip olsa da bu tip yaklaşımların hemen hepsinde odak noktası öğrenciler ve onların algıları olmuş-tur. Bu noktada öne çıkan en önemli hususlardan biri de öğrencilerin kendi potansiyelinin ve kapasitesinin farkında olmasıdır. Akyürek'de (2019) düşünen bireyin doğumdan ölüme kadar hayatına ihtiyaçları doğrultusunda yön verdiğini ve bu sürecin devamlı bir dönüşüm içerdiğini öne sürmüştür. Bu yön verme sürecinde öne çıkan en önemli husus ise eğitim, öğretim ve öğ-renci kavralarıdır

Öğrencilerin günümüz koşullarına ayak uydurabilmeleri için nasıl öğrendiklerinin bilin-cine sahip olmaları gereklidir. Bu süreçte öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmele-ri, kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmaları, bu süreçte yararlanabilecekleri stratejileri bilerek seçmeleri ve kullanabilmeleri öğrenmeyi öğrendiklerini gösterir. Bu tip becerilerin ka-

zânılmasının en etkili yollarından biri öğrenme stratejilerini nasıl kullanabileceğinin öğrencilere öğretilmesidir (Yıldızlar, 2012). Öğrencilerin hem kişisel anlamda kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri, hem de genel anlamda başarılarını artırarak sürdürülebilir hale getirmelerindeki önemli etken muhakkak ki öğrenme stratejileri ve onların oluşturacağı etkidir.

Bilişsel öğrenme kuramlarının hemen hepsi bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenme-si ve etkin katılımından bahsetmektedir. Bu nedenle son dönemdeki çalışmalar öğrenme strateji-leri üzerine yoğunlaşmıştır (Subaşı, 2003, s. 282). Öğrenme stratejileri, öğrenilen bilgilerin bel-leğe kayıt edilmesi ve hatırlanması gibi bilişsel stratejileri ve bu bilişsel stratejileri yöneten yü-rütücü bilişi kapsayan, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen ve doğrudan öğrenen kişi tarafından kullanılan davranış ve düşünce süreçleridir (Arends, 1997'den Akt: Subaşı, 2003, s. 272).

Öğrencilerin başarılı olmaları genelde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve bu öğrenme biçimlerini yönlendirmelerine odaklıdır (Erdem, 2005). Dolayısıyla alanda yapılmış pek çok çalışma öğrenme stratejileri ile akademik başarı ilişkisini belirgin biçimde ortaya koy-maktadır. Ancak bu stratejilerin etkin kullanımı için özgün öğrenme etkinlikleri ya da problemler ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri de önem kazanmaktadır (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998). Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yürütebilmek için öğrenme stratejilerini kul-lanması ya da bunun için hedeflerin seçilmesi önemli değildir. Bu noktada önemli olan husus en uygun durumda en uygun öğrenme stratejisini belirlemek ve kullanmaktır. (Senemoğlu, 2005, s. 558).

Öğrenen bireyin öğrenme stratejilerini doğru kullanamıyor olması veya kendi öğrenme sürecini doğru düzenleyememesi öğrenme sürecinde sorunlar yaşamasına neden olur. Buna bağlı olarak öğrenen birey, akademik başarısızlık durumlarıyla karşı karşıya kalabilir. Birey için öğrenme esnasında bazı görevlerin başarılamaması akademik başarısızlık olarak sonuçlanabilir (Vural, 2011). Bu noktada öğrenme stratejilerinin doğru tanınması, anlaşılması ve buna bağlı olarak sürecin doğru planlanması önemlidir. Stratejinin ve öğrenme stratejisi kavramının doğru anlaşılması ve tanımının kavranması, devam eden sürecin de doğru yürütülmesi için önem ka-zanmaktadır.

Strateji bir problemi çözmek amacıyla yapılan tutarlı bir planın parçası olan ve bu süreçte kullanılan çeşitli taktiklerin birleşimi olarak genel bir yaklaşımla açıklanabilir. Dolayısıyla, strateji kavramı tüm bu becerileri seçmek, birleştirmek ve uygulamak için bilinçli olarak verdi-ğimiz kararlardır (Serçe, Sümbül, 2015). Ercan ve Orhan ise (2016) öğrenme stratejilerinin bir konuya ilişkin hedefe ulaşmada seçilecek öğretim metodu, diğer bazı teknikler ve değerlendir-me biçimleriyle bir bütün olarak uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme stratejisi kavramı bireyin kendi kendine öğrenmesine yardım eden teknikler ola-rak adlandırılabilir. Bu teknikler, öğrenme işini gerçekleştiren bireyler tarafından öğrenmeyi etkilemesi amacıyla kullanılan davranışları ve düşünceleri kapsar. Bu stratejiler öğrencinin ken-dini motive etmesini, bilgileri seçmede, edinmede ve düzenlemede etkili yollar izlemesini sağ-lamak amacıyla kullanılır (Özer, 2008).

Başka bir bakışla öğrenme stratejileri, öğrenme sürecindeki öğrencilerin öğrenme işini kendilerinin yapabilmelerine olanak sağlamaktadır (Tay, 2004). Woolfolk'a (1998) göre ise öğrenme stratejileri öğrenme için seçilmiş hedefleri başarmaya yönelik plandır. Yani detaylı bir başlangıç planı ya da öğrenme için belirlenmiş bir amaca/kazanıma ulaşabilmek için çizilmiş bir plandır (Akt: Cesur, 2008). Öğrenme stratejileri öğrenmek için uğraşırken kullandığımız yar-

dımcı tüm öğeler olarak da adlandırılabilir. Dolayısıyla öğrenmek için etrafımızda çok çeşitli bilgiler vardır ve bu çok çeşitli bilgi veya bilgi bütünlüğü için gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri de kullanabiliriz. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin esasen birden fazla olduğu ve bunlarında kendi içerisinde farklı sınıflamalarla sunulduğuna literatürde rastlamaktayız.

Bu sınıflamalardan birinde Senemoğlu (2005, s. 560-575) sıralamayı bilgiyi işleme kuramı kapsamında düşünerek ve bilişsel stratejiler ile yürütücü biliş stratejilerini de kapsayarak aşağıdaki gibi sıralayarak açıklamıştır. Açıklamalarında bu ana başlıkları alt gruplara göre de ayrıntılandırmıştır.

- Dikkat Stratejileri (Altını Çizme, Metin Kenarına Not Alma)
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler (Zihinsel Tekrar, Gruplama)
- Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler (Eklemlleme Stratejileri, Benzetimler, Örgütlenme Stratejileri, Not Alma, Özetleme, Uzamsal Temsilciler Oluşturma, Ana Hatları Oluşturma, Şematize Etme, Bellek Destekleyici Stratejiler)
- Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler
- Güdüleme Stratejileri (Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler, Uygunluğu Arttırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler, Güveni Arttırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler, Doyum Arttırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler)
- Yürütücü Biliş Stratejileri (Biliş Hakkında Bilgi, Biliş İzleme)

Gerek bu sınıflama, gerekse literatürdeki diğer sınıflamalar içerisinde en dikkati çekenlerden birisi anlamlandırma stratejileridir. Yeni bilginin ya da yeni bir uyarının bize ilk etapta anlamlı gelmemesi ve bireylerin tüm bu bilgileri kendisi için anlamlı kılma çabaları, anlamlandırma stratejilerinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Anlamlandırma stratejileri, genel anlamda öğrenilecek bilginin daha önce öğrenilmiş ve bellekte yer etmiş bilgilerle bütünleştirmesi ve anlamlı hale getirilmesini sağlayan stratejilerdir (Tunçer, Güven, 2017). Anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasındaki amaç, bireylerin öğrenecekleri yeni bilgilerle daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri birleştirerek anlam vermeleridir. Bireyler bu bilgileri zihinlerinde kendilerince yorumlayarak saklar ve bu bilgileri daha sonra hatırlamak üzere uzun süreli hafızasına yollar (Tay, 2004).

Bu stratejiler yeni bilginin olduğu gibi hafızaya aktarılmasından ziyade anlamlı bir bütün olarak aktarılmasına olanak tanır. Bu noktada yeni bilgiye anlam verilebilmesi için bireyin o konuya yönelik önbilgilerinin olması önemlidir ve bu yeni bilgiyi mevcut bilgilerle ilişkili kılınmalıdır. Bu kapsamda yer alan bazı stratejiler şöyle sıralanabilir; a) eski bilgilerden faydalanarak öğrenme, b) kavramları hikayeleştirme, c) kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme, d) yeni konuyu zihinde canlandırma, e) kavram haritaları oluşturma, f) özetler çıkarma, g) kısa notlar alma (Çelikkaya, 2010).

Ausubel'e göre (1968) anlamlı öğrenmenin üç önemli koşulu vardır bunlar; a) kullanılacak öğrenme malzemesinin anlamlılığı, b) bireyin mevcut bilişsel yapısı, c) öğrenenin bireyin niyeti olarak sıralanabilir. Bu koşullardan biri ya da bazıları yerine gelmediğinde kullanılan yöntem ne olursa olsun anlamlı öğrenme gerçekleşmez (Akt: Açıkgöz, 2004, s. 76). Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde ve bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilmesinde kodlama işlemi ve kodlamaya dönük uygulamalar öne çıkmaktadır. Bu noktada kodlama ve bilgilerin birbirine

eklenmesi kapsamındaki eklemleme stratejileri anlamlı öğrenmede etkin kullanılan uygulamalardır.

Kodlama denilen süreç kalıcı hafızamızda var olan bir bilgi ile yeni bilginin ilişkilendirilerek hafızaya transferidir. Uzun süreli hafızamızdaki bilgi şemalarına yeni gelen bilginin gerçekleşir ve bu şema yeniden düzenlenerek bilgi ilişkili ve kalıcı hale getirilir. Ancak bu zaman zarfında uygulanan kodlamanın etkili olması gerekir ki bu da ancak anlamlandırma ile olanaklıdır. Bu süreçte bireyler yeni karşılaştıkları bilgiyi ne kadar fazla ilişkilendirir, çağrışımlar yaratır ve üzerinde düşünürse, öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı da kolaylaşır (Subaşı, 2003, s. 272). Bu noktada eklemleme öne çıkmaktadır ve Arends (1997) eklemlemeyi var olan bir bilgi ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmak olarak açıklar. Eklemleme stratejisi, ayrıntı bir eklem, ek yapma sürecidir. Eklemleme stratejileri, birey için yeni olan bir bilginin hafızaya alınması esnasında, bilinen bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmaya ve böylece bilgi birimleri arasında birliktelik oluşturarak öğrenilmesine yardımcı olur (Akt: Subaşı, 2003, s. 290).

Gerek anlamlandırma yaklaşımı, gerekse bu süreçteki kodlama ve eklemleme uygulamalarının başlaması, esasen bilginin fark edilmesi ve algılanması ile başlar. Kişi için yeni olan bir bilginin öğrenilmesi için o bilgiye ya da ilgili uyarana dikkat etmesi ve algılaması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde ilk karşımıza çıkan unsurlardan biri dikkattir. Bu noktada dikkatin ve dikkat stratejilerinin de önemi artmaktadır.

Bireye çevresinden gelen her türlü yeni bilginin gerekli olanlarının seçilerek kısa süreli belleğe alınmasındaki en önemli süreç dikkat sürecidir. Bu nedenle öğretim etkinliklerinde belki de ilk görev öğrencilerin dikkatini belirginleştirmektir (Çelikkaya, Kuş, 2010). Dikkat denilen süreç uyarıcılar (yeni bilgiler) üzerindeki bilinçli odaklaşma sürecidir. Bilinçli odaklaşmada kasıt sınırlı bir alanı öne çıkartmaktadır ve bu sınırlı alanda diğer uyarıcılar daha fark edilmeden kaybolur. Çünkü yeni öğrenilecek olan bilgilerin dikkat yoluyla farkına varılması ve seçilmesi gerekir. Bu sürecin dışında kalanlar seçilmediği için bellekten kaybolurlar (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 265).

Dikkat, en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır”. Dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hâli ve seçme işlemi vardır. Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır hâdedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci yönlendiren unsur dikkat mekanizmasıdır (Öztürk, 1999).

Öğretim sürecinde ilk iş öğrencinin dikkatini konuya yoğunlaştırmaktır. Kendi öğrenme işlemini takip eden öğrenci de öğreneceği konuya bağlı olarak, dikkat stratejilerinden bazılarını kullanır ve böylece öğrencinin dikkati öğrenilecek hedefe yönelir (Senemoğlu, 2005, s. 560). Dikkatin yoğunlaştırılmasında bireyler iç ve dış etkenlerden etkilenir. Dışsal özellikler genellikle yeni bilgi ile ilgilidir ve bu ilgede uyarıcının büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı, şekli, değişkenliği, hareketliliği ve yeniliği etkili olur. İçsel özellikler ise bireyin kendisini ilgilendiren ve genellikle beklentiler, geçmiş yaşantılar, ilgiler, ihtiyaçlar ile ilişkilidir. Bireyin öğrenmesi gerektiğine inandığı her türlü uyarıcı, diğerlerine göre daha fazla dikkat çeker (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 266).

Dikkatin önemli olduğu ve anlık bazı dikkat kayıplarının performans üzerinde önemli etkiler yaratabileceği bir başka farklı alan ise müzik eğitimi alanıdır. Müzik eğitimi alanında ve bilhassa bu alanın önemli bir kolu olan çalgı eğitimi sürecinde dikkat, performansın tümü boyunca önemlidir. Her öğrenme süreci gibi bu süreçte de dikkat ile başlayan süreç, kalıcı bilgilerin oluşmasında bireylere önemli ölçüde yardımcı olan anlamlandırma stratejileri ile pekişmek-

tedir. Tüm bu unsurlar çalgı eğitiminin en temel yapı taşlarından biri olan piyano eğitiminde de böyledir.

Piyano eğitiminde her iki elin de aktif olması gerek dikkat stratejilerini, gerekse kalıcı öğrenmede anlamlandırma stratejilerini etkin kılmaktadır. Birden fazla hususa (her iki el, eşgüdüm, notalar, artikülasyonlar, pedallar vb.) dikkat edilmesi ve buna göre performansın kalitesinin etkilendiği piyano eğitimi sürecinde öğrencilerin kalıcı bilgilere ulaşmasında anlamlandırma stratejilerinin etkililiği açıktır. Dikkat stratejileri ile önemli noktalara odaklanabilen birey, anlamlandırma yoluyla da bazı seslendirme tekniklerini veya bilgileri kalıcı hale getirebilir. Tüm bu bakış açıları eşliğinde çalışmada anlamlandırma stratejileri ile dikkat stratejileri, piyano eğitimi sürecinde deneysel bir yaklaşımla bir arada denenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki gibi bir amaç ve yöntem izlenmiş, sonuçlar değerlendirilmiştir.

Amaç

Bu çalışmada anlamlandırma ve dikkat stratejilerine yönelik iki farklı uygulamanın aynı konunun öğrenilmesi ve doğru uygulanması üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada kontrol gruplu ön test sontest deneysel deseninden faydalanılmıştır. Bu kapsamda diğer bir deyişle karışık deneysel desen uygulanmış ve farklı gruplar ile denemeler yapılmıştır.

Deneysel araştırmalar temel amacı değişkenlerin arasındaki neden ve sonuç ilişkilerini irdelemek olan ve değişkenleri kontrol altına almak suretiyle oluşan farkların değişkenler arasındaki ilişkilere ve değişkenler üzerindeki etkisine bakan çalışmalardır (Karakaya, 2014, s. 74; Büyüköztürk, vd. 2018, s. 202). Diğer bir deyişle deney yöntemi bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini yordayan ve bu süreç sonunda bağımlı değişkendeki değişimi gözleyen yöntemdir (İslamoğlu, 2009, s. 107). Kontrol gruplu (diğer bir ifade ile iki gruplu) ön test son test araştırmalarında gruplar belirlendikten sonra ön test ve son test uygulamaları yapılır. Kontrol grubu manüple edilmezken deney grubu bağımsız değişken ile manüple edilir (Karakuş, Başbüyük, 2017, s. 216). Howitt'e göre (1997), ön test son test kontrol gruplu desen esasen hem ilişki, hem de ilişkisiz bir desendir. Bu desen aynı kişileri bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçtüğü için ilişkili, farklı kişilerden oluşan deney ve kontrol gruplarını ölçümler yolu ile karşılaştırdığı için ise ilişkisiz bir yapıdadır. Bu nedenle ön test son test kontrol gruplu desen için karışık desenli grup da denmektedir (Akt: Büyüköztürk, vd. 2018, s. 212).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu için özel bir kursta araştırmacılarından biri tarafından ders yapılan ve yaşları 8-10 arasında değişen öğrenciler tercih edilmiştir. Toplamda 19 öğrencinin bulunduğu kursta bir öğrencinin yaşının diğerlerinden büyük olması, iki öğrencinin de yeni başlayan öğrenci olması sebebiyle 3 öğrenci kapsam dışı tutularak kalan 16 öğrenciden gruplar oluşturulmuştur. Her biri 4 öğrenciden oluşan iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Kalan 16 öğrencinin piyano çalma becerileri ders öğretmeni görüşü de dikkate alınarak birbirine yakın olduğu anlaşıldığından gruplara atama rastgele yapılmıştır. Atama yapılırken yansız olmayan tek değişken gruplarda yaş dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiş olmasıdır. Öğrencilerin öğretmen görüşü gözlemi gibi hususlarla denk oldukları varsayılarak gruplara atanması yeterli görülmüş olmasına karşın yine de tüm gruplara bir ön test uygulaması da yapılarak denklik konusunda emin olunması sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak grupların belirlenmesi ile birlikte denkliğin sağ-lamasını yapmak için bir ön test uygulanmıştır. Bu uygulamada ve diğer tüm deneysel uygula-malarda araştırmacılar tarafından öğrencilerin beceri seviyesine yönelik eserler oluşturulmuştur. Literatürde var olan eserlerin daha önceden duyulmuş veya seslendirilmiş olması ihtimaline karşın bu tedbir alınmıştır. Oluşturulan eserler sol elde eşlik sağ elde melodi biçiminde ve do majör ve re minör tonlarda yazılmıştır. Ön test için bir adet do majör eser her iki uygulamada yer alan gruplar için ön test sürecinde ortak kullanılmış, diğer iki re minör eser de iki farklı uy-gulamadaki öğrencilere çaldırılmıştır. Ön test sürecinde ilk do majör eser 15 dakika çalıştırılmış ve herhangi bir yöntem kullanılmadan uygulama yapılarak son performanslar puan verilerek kaydedilmiştir.

Ön test uygulamasının bitmesi sonrasında ilk olarak anlamlandırma stratejilerine dayalı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada kontrol grubu ön testte olduğu gibi herhangi bir farklı yöntem kullanılmadan çalışmış, nüans işaretleri klasik bir anlatımla öğrencilere aktarılmıştır. Anlatılan nüans işaretleri her iki grupta da temel işaretler içerisinde seçilmiş ve bu kap-samda piyano (p), mezzoforte (mf), forte (f) kavramları anlatılmıştır. Devamında deney grubu ile çalışmaya geçilmiş ve nüans işaretleri benzetimlerle öğretilmiştir. Deney grubu ile yapılan çalışmada temel işaretler olan piyano (p), mezzoforte (mf), forte (f) kavramları ve bunların fark-ları kısaca sözlü olarak anlatılmış, devamında bu işaretlerin seslendirilmesindeki farklar çeşitli hayvanların seslerine göre benzetimlerle tasvir edilmiştir. Piyano için kedi sesi, mezzoforte için köpek sesi, forte için aslan kükremesi benzetimleri ile 20 dakika tamamlandıktan sonra son per-formanslara puan verilerek ilk uygulama bitirilmiştir. Kontrol grubu ile de 20 dakika sonrasında son performanslar puan ile tespit edilmiştir. Bu uygulamada ilk re minör eser kullanılmıştır.

Dikkat stratejilerine yönelik çalışmada da ilk çalışmaya benzer bir desen uygulanmış, ilk olarak deney grubu ile herhangi bir farklı yöntem kullanılmadan ikinci re minör eser çalışılmış-tır. Bu uygulama dikkati ve buna yönelik algıyı ölçtüğü için deneysel uygulama kısmı ilk çalış-madan daha kısa ve deşifre odaklı bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bu gruptaki öğrencilerin işaretleri fark edip edemediği gibi bir dikkati ölçmek için bu işaretleri önceden bilmiş olması gerektiği düşünülmüş ve ön test uygulamasındaki do majör parça ilk uygulamadan farklı olarak bu uygulamadaki gruplarla nüans işaretleri yazılmış biçimi ile çalışılarak öğrencilere anlatılmış-tır. Bu grup için yapılan ve nüans işaretlerini içeren ön test uygulaması, konu aktarımı da içerdi-ği için ilk uygulamadaki gibi 15 dakika değil 20 dakika yapılmıştır. Son test uygulamasına ge-lindiğinde ise deney grubu ile herhangi bir işaret olmaksızın ilgili ikinci re minör eser üç kez deşifre ettirilmiş, son deşifre uygulaması puan ile belirlenerek kayıt altına alınmıştır. Deney grubunda ise aynı re minör eser nüans işaretleri renkli kalemle altı çizilerek çaldırılmıştır. De-ney grubunda da eser üç kez deşifre ettirilmiş ve son performans puan ile tespit edilerek süreç tamamlanmıştır.

Öğrencilerin seslendirme performanslarının puanlanmasında Kurtuldu (2010) tarafından geliştirilmiş olan piyano sınavı değerlendirme ölçeğinden, deşifre performansları için yine Kur-tuldu (2014) tarafından başka bir çalışmada kullanılmış olan deşifre değerlendirme anahtarından yardım alınmıştır. Gruplardan elde edilen sayısal verilerin analizinde bir istatistik paket program kullanılmıştır. Elde edilen değerlendirme puanları hem ön test, hem de son test süreçleri açısın-dan analize tabi tutulmuştur. Analizlerde parametrik ya da parametrik olmayan testlerin belir-

lenmesi için normallik sınaması gerçekleştirilmiş, bu uygulama için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılaması sebebiyle parametrik testler tercih edilmiş ve bu kapsamda tüm ölçümler için bağımsız örneklem t testinin uygun olduğuna kanaat getirilmiştir. Ölçümlerde manidarlık için kabul sınırı $p < 0,05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

Tablo 1. Normallik Ölçümüne Yönelik Sonuçlar

Ölçüm	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SS	Değer	SS
İlk Uyg. Öntest	-,485	,752	-,083	1,481
İlk Uyg. Sontest	-,111	,752	-,865	1,481
İkinci Uyg. Öntest	-1,085	,752	-,152	1,481
İkinci Uyg. Sontest	-,504	,752	-1,348	1,481

Çokluk vd. (2014, s. 16) standart bir dağılım ekseninde basıklık ve çarpıklık katsayılarının sıfır olması gerektiğini, fakat bu değerlerin +1 ile - 1 arasında olmasının da dağılımın normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermeyeceğini vurgularken, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından ise +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olması yönünde önerilmektedir (Akt: Sevin ve Küçük, 2016). Bu değerlere göre bakıldığında ilk ve ikinci uygulamanın tüm ölçümlerinde değerlerin referans sınırları içinde olduğu görülmektedir. Referans sınırları içinde gerçekleşen değerlere göre ölçümlerden elde edilmiş olan sayıların normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenilebilir.

Bulgular

Bu bölümde tabloların ilk olarak grupların aldıkları puanları gösteren tablo ile başlaması uygun görülmüştür. Devamındaki t testi tablolarında ise ön test ölçümleri bir arada sunulurken son test ölçümleri için ayrı tablolar yapılmıştır. Bu kapsamda fark oluşan son ölçümlerin daha net anlaşılması için bu yaklaşım benimsenmiştir.

Tablo 2 Grupların Uygulamalarda Aldıkları Puanlar

Grup Adı	İlk Uyg. Öntest	İlk Uyg. Sontest	İkinci Uyg. Öntest	İkinci Uyg. Sontest
Deney 1	70,00	80,00	65,00	81,00
Deney 2	77,00	85,00	65,00	80,00
Deney 3	73,00	85,00	67,00	78,00
Deney 4	65,00	88,00	60,00	80,00
Kontrol 1	70,00	70,00	60,00	70,00
Kontrol 2	70,00	75,00	65,00	75,00
Kontrol 3	75,00	77,00	65,00	75,00
Kontrol 4	75,00	77,00	65,00	70,00

Tablo 2 incelendiğinde her iki uygulamada da ön test sonuçlarının birbirine yakın gerçek-leştiği görülmektedir. Son test uygulamalarında anlamlandırma stratejisi uygulanan ilk uygula-mada gruplar arasında 10 ile 15 hatta 18 puanlık belirgin farklar oluşmuştur. İkinci uygulamaya ait son test sonuçlarında ise fark çok olmamasına karşın deney grubu puanları daha iyi düzeyde-dir.

Tablo 3 Ön Test Ölçümlerine Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Ort.	sd	SS	t	p
İlk Uyg. ÖnTest	Deney	71,25	6	5,05	-0,42	,683
	Kontrol	72,50		2,88		
İkinci Uyg. Ön Test	Deney	64,25	6	2,98	0,25	,806
	Kontrol	63,75		2,50		

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde ilk uygulama ve ikinci uygulama sürecindeki ön test ölçümleri için gruplar düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$t=-0,42 - 0,25$, $p<0,05$]. Ortalama değerleri de incelendiğinde gruplar arasında yakın düzeyli bir başarı seviyesi olduğu ve gruplar arasında piyano çalma becerileri açısından bir farklılık olmadığı anlaşılmak-tadır.

Tablo 4. Anlamlandırma Stratejisine Yönelik Son Test Ölçüm Sonuçları

Grup	Ort.	sd	SS	t	p
Deney	84,50	6	3,31	4,16	,006
Kontrol	74,75		3,40		

Anlamlandırma stratejisi ile uygulama yapılan son test ölçüm sonuçları incelendiğinde $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farka rastlanmıştır. Ortalama değerlerine göre fark incelendiğinde eğilimin deney grubu yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum anlamlandırmaya dayalı uy-gulamada deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucunu desteklemek-te-dir.

Tablo 5. Dikkat Stratejisine Yönelik Son Test Ölçüm Sonuçları

Grup	Ort.	sd	SS	t	p
Deney	79,75	6	1,25	4,60	,004
Kontrol	72,50		2,88		

Tablo 5'te yer alan veriler, ölçüm neticesinde $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın ger-çekleştiğine işaret etmektedir. Ortalama değerleri incelendiğinde farkın ilk uygulamadaki gibi belirgin olmadığı ama deney grubu yönünde fark oluşturduğu biçiminde yorumlanabilir. Buna göre ikinci uygulamada da deney grubu önemli bir puan farkı açıklığı olmamasına karşın kont-rol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Sonuç

Yapılan çalışmalar sonucunda her iki uygulama düzeyinde de çalışma grubundaki öğren-cilerin piyano çalma becerileri açısından denk düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum hem ön test süreci, hem de ilk olarak grup oluşturma aşamasındaki öğretmen görüşü ile sağlanmıştır.

Devam eden süreçte nüans işaretleri (f, mf, p), hem anlamlandırmaya dayalı benzetimler yardı-mıyla öğretilmeye çalışılmış, hem de öğrenilmiş işaretlerin dikkat stratejilerine dayalı uyarılar ile fark edilip edilmediği denenmiştir. Yapılan ilk denemede kontrol grubu ile herhangi bir fark-lı yöntem ya da strateji kullanılmadan çalışılırken, deney grubunda hayvan seslerine göre benze-timler ile anlamlandırma stratejileri kullanılmış ve süreç sonunda deney grubunun stratejinin de etkisi ile konuyu daha iyi kavradığı gözlenmiştir. Bu noktada nüans işaretlerinin anlamlandırma stratejileri ile öğretilmesinin ve klasik öğretime göre daha başarılı biçimde kavratılmasının mümkün olduğu söylenilebilir.

Dikkat stratejilerinin nüans işaretlerinin fark edilmesi ve uygulanması sürecindeki etkisi-ne odaklanılan ikinci uygulamada da deney grubu yönünde bir eğilim saptanmıştır. Bu uygula-mada her iki grup esasen bazı temel nüans işaretlerini (p, mf, f) ön test uygulamasında klasik anlatımla öğrenmiştir. Fakat ikinci uygulamada dikkati uyarıcı işaretler deney grubunu daha ön plana çıkarmıştır. Diğer uygulamadan farklı olarak bu uygulama, doğrudan iyi düzeyde kavrama ve öğrenme odaklı olmadığı, öğrenilmiş bir bilginin ikinci seferde doğru uygulanması odaklı olduğu için, gruplar arasındaki başarı farkı anlamlandırma stratejisindeki gibi büyük değildir. İşaretleri öğrenmiş iki grubun dikkati uyarılmış olma farkı ile karşılaştırılması denenmiştir, fa-kat yine de deneysel uygulamadaki bağımlı değişkene müdahale süreci gereği deney grubu le-hinde gelişme kaydedilmiştir.

Her iki uygulamada da kullanılan stratejiler ile elde edilen sonuçlar, öğrenilecek ya da öğ-renilmiş konular üzerinde etkili olabilecek uygulamalar yapılmasına, bilhassa küçük yaş grupla-rında kavrama ve doğru uygulama hususunda bazı yardımcı yöntem, teknik veya stratejilere ihtiyaç duyulacağına vurgu yapmaktadır. Nüans işaretleri bu çalışma özelinde seçilmiş bir konu olması haricinde, piyano eğitimi sürecinde tüm uygulamaya ve bilgiye dayalı piyano öğretilerinde yardımcı unsurların devrede olmasına ihtiyaç vardır. Bu noktada herhangi bir konunun sadece iyi öğrenilmesinde değil, tekrar karşılaşıldığında da doğru uygulanması için de öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Bu ve benzeri çalışmaların daha farklı ya da daha geniş çalışma grupları ile tekrarlanması, hatta bu tip uygulamaların daha küçük veya büyük yaş grupları nezdinde denenmesi önemli görülmektedir. Literatürde yer alacak her türlü doğru ve çok çeşitli sayıca fazla bilgi, ileride çalışma yapacak araştırmacılara ve bu tip dersler düzeyinde eğitim veren öğretmenlere yol göstermesi açısından önemli ve gereklidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyürek, R. (2019). Müzik eğitimcisi adaylarının müzikal beğeni durumlarının incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 14(5), 2047-2058.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demir, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cesur, M. O. (2008). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bi-limler Enstitüsü.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 65-84.

- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 321- 336.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli ista-tistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, N. ve Orhan, Ş. Y. (2016). Yetişkin çalgı eğitiminde öğrenme-öğretme stratejileri. Aka-demik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Asos Journal), 4(37), 1-12.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. İlköğretim On-line, 4(1), 1-6. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- İslamoğlu, A. H. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İzmit: Beta Yayıncılık.
- Karakuş, Ö. ve Başbüyük, O. (2017). Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde, s. 198-240, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, s. 57-83, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenirliği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder), <http://www.e-sosder.com/> (ISSN: 1304 – 0278), 9(31), 224 – 232.
- Kurtuldu, M. K. (2014). Piyano öğrencilerinin deşifre becerileri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar) Dergisi, 18(3), 11 – 23.
- Özer, B. (2008). Öğrenmeyi öğretme (ünite 9). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. Milli Eğitim, 144, 51-58.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde, s. 252-281. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kita-pevi.
- Serçe, H. ve Sümbül, A. M. (2015). Dil öğrenme stratejileri. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Journal of Recreation and TourismResearch, 3(1), 24 – 31.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulgu-ları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. Eğitim ve Bilim, 22(110), 31-39.
- Subaşı, G. (2003). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), Gelişim ve öğrenme içinde, s. 260-305. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. Gazi Üni-versitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 1-12.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2017). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 1-20

- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 16, 46-65.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 430-440.