



## **Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Dersleri Başarıları Arasındaki İlişkiler**

*Arş.Grv.Fırat Altun*  
*İnönü Üniversitesi Türkiye*  
*firat.altun@inonu.edu.tr*

*Prof.Dr.Cemal Yurga*  
*İnönü Üniversitesi Türkiye*  
*cemal.yurga@inonu.edu.tr*

*Yrd.Doç.Dr.Onur Zahal*  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye*  
*onur.zahal@gop.edu.t*

*Yrd.Doç.Dr.Engin Gürpınar*  
*İnönü Üniversitesi Türkiye*  
*engin.gurpinar@inonu.edu.tr*

### **Özet**

Bu araştırmanın temel amacı, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve alan başarı puanları arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki etki düzeylerini incelemektir. Çalışma nicel ve betimsel bir çalışma olup nedensel karşılaştırma ve korelasyonel modeldedir. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III ve not otomasyon sistemi kullanılmıştır. Alan dersleri; Müziksel İşitme-Okuma-Yazma, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olmak üzere beş başlık altında toplanarak her başlık için alan başarı puanları oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmaya dayalı olarak puanların yapılandırılması işlemi her sınıf dersleri için ayrı olarak gerçekleştirilmiş, bütün derslerin puanlarının ortalamaları alınarak alan genel başarı puanları hesaplanmıştır. Korelasyonel analizlerin yapılması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı; öğrenme stillerine göre alan başarı düzeylerindeki farklılık durumunun nedensel karşılaştırması için ise tek yönlü varyans analizi, Welch testi ve Scheffe testi uygulanmıştır. Etki büyüklerinin saptanması için; omega squared  $\omega^2$  (tek yönlü varyans analizi) ve r (Pearson) formülleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ağırlıklı olarak "özümseme" ve "değiştirme" stilinde yoğunlaşmıştır. Alan dersleri genel başarı puanları ve ikinci sınıf puanları bünyesinde sadece "Müzik Kuramları" alan puanları ile "öğrenme stilleri" arasında anlamlı ilişkiler olduğu; gerek bütün sınıfların gerek ikinci sınıfların puanları göz önüne alındığında; "özümseme ve ayırıştırma" grubundakilerin, "değiştirme" grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stilleri kapsamındaki öğrenme biçimleri ile alan genel başarı puanlarından sadece "Müzik Kuramları" alan puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Müzik Kuramları puanları ile aktif deneyim puanları arasında negatif yönde; müzik kuramları ile aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırma-somut deneyim puanları arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik öğretmeni adayları, Müzik Eğitimi, Müzikal Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Alan Ders Başarısı

### **GİRİŞ**

Öğrenme kavramı, toplumdaki ilk çağrışım gereği okul programları ile ilgili bilgileri çalışmayı akla getirir. Bu bakımdan, yalnızca bilgi edinme anlamındaki öğrenme öne çıkarılmaktadır (Kaya,2012). Oysa öğrenme; bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların edinimi ve değiştirilmesini kapsar. Öğrenme; en genel tanımı ile





davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir (Schunk, 2014). Müzikal öğrenme olgusunun tanımsal bir açıklaması yapılmak istenildiğinde Schunk'ın öğrenme tanımı üzerinden şu tanımlama yapılabilir; "Müzikal öğrenme; müzikal davranışlarda ya da geçmiş yaşantılar sayesinde öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar müzikal alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir."

Müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda tüm bireyleri kapsayacak bir tanımlama yapılması oldukça zordur. Bireysel farklılıkların ve müziğin söz ile ifade edilemeyen doğası, müzikal öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. Bu sebepten dolayı müzik eğitimcileri ve müzik psikologları müzikal öğrenmenin ne olduğu sorusundan daha çok "en iyi müzikal öğrenmenin" nasıl gerçekleşeceği üzerinde durmuşlardır. Müzikal öğrenmenin teorize edilme çabalarının büyük çoğunluğu müzik dışı disiplinlerin öğrenme teori-model yaklaşımlarının etkisinde kalmıştır (Taetle ve Cutietta, 2002). 1960'lı yılların sonunda ABD'de gerçekleştirilen Tanglewood Sempozyumu ve Ulusal Müzik Eğitimcileri (MENC) konferansı sonuç bildirgesinde program geliştirme çalışmalarının ve öğrenme yaklaşımlarının müzik eğitime adaptasyonu için çalışmaların desteklenmesi kararı alınmıştır (Mark, 1986). Müzikal öğrenme teorileri yine eğitim bilimlerinde olduğu gibi yukarıda değinilen üç ana psikolojik yaklaşımın etkisinde kalmıştır. Davranışçı teori içerisinde müzikal öğrenme "operant koşullanma" yaklaşımı içerisinde yoğunlaşmıştır. Operant koşullanma, organizmanın gösterdiği davranışın pekiştiriciler yolu ile tekrarlanma olasılığını arttırmayı amaçlar. Clifford Madsen, Robert Duke ve Cornelia Yarbrough tarafından yapılan birçok çalışma pekiştiricilerin yerinde kullanılarak öğretim ilkelerinin "iyi" ya da "başarılı" olmasına odaklanmıştır (Duke ve Henninger, 1998). Bilişsel yaklaşımda müzikal öğrenmeyi açıklama çabaları yaygın bir biçimde Gestalt psikolojisi içerisinde yoğunlaşmıştır. Müzikal algı gelişimi ve bilişini, benzerlik, yakınlık ve kapalılık ilkeleri kapsamında tanımlamaya çalışmışlardır. Leherdahl ve Jackendoff (1983) Noam Chomsky'nin (1955) Linguistik teorileri üzerine müzikal gramer tabanlı bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Leherdahl ve Jackendoff, akustik girdinin müzik zihinsel işlevleri tetiklediğini ortaya koymuşlardır.

Müzikal gelişim aşamalarının tanımlama çalışmaları 1960'ların sonunda yoğunlaşmıştır. Hargreaves ve Zimmermann (1992)'a göre, Piaget yaklaşımı müzikal öğrenme araştırmalarının üç ayağını etkilemiştir. Bunlar; gelişim periyodları, dil ve çizimler üzerine kurgulanmış sembolik gelişim ve bilgiyi kalıcılaştırmadır. 1970'lerden itibaren müzikal öğrenme çalışmalarında beyin temelli araştırmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Baumgarte ve Franklin (1981), müzikal işlem sürecinde hangi beyin lobunun ağırlıklı ön plana çıktığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada müzikal işlem sürecinde anlamlandırmanın farklı birkaç faktörün bir araya gelmesi ile meydana geldiğini beyinsel aktivitelerin her iki lobda da eşit bir biçimde meydana geldiğini gözlemlemişlerdir. Müzikal öğrenmeyi "bilişim kuramı"

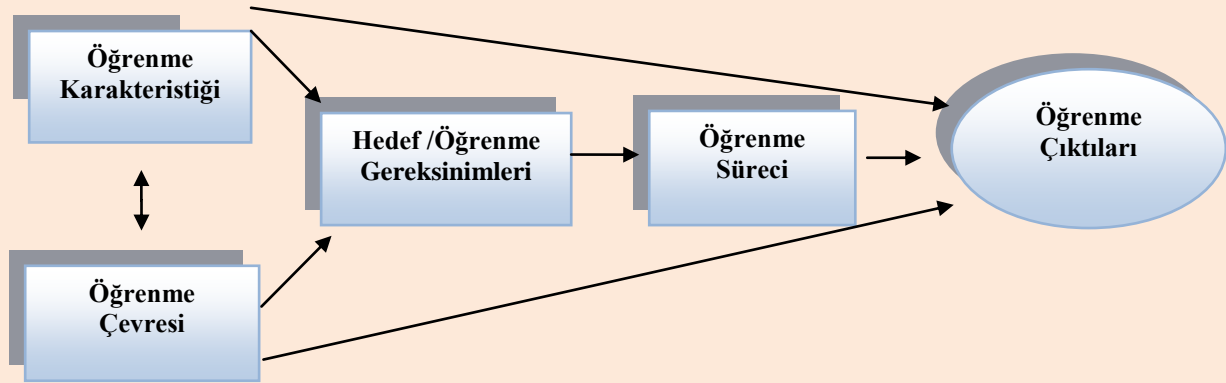


(Information Theory) içerisinde izah etme çalışmaları, Abraham Moles tarafından Leonard B. Meyer'in müzik estetiği ve anlamı üzerine kurulu olan çalışmalarına dayandırılarak oluşturulmuştur. Müzik eğitime adaptasyonu ise Krumhansl (1990) tarafından müzikbilimin hiyerarşik bir modeli oluşturularak kazandırılmıştır. Müzik-biliş ve hafıza çalışmaları Tallarico (1974) tarafından üç aşamalı hafıza çalışmaları ve bunların müzik alanına adaptasyonu üzerine başlatılmıştır. Booth ve Cutietta (1996)'nın yaptığı araştırmada ise müzikal bilginin hafızada nasıl sınıflandırıldığı ile ilgili oldukça önemli veriler ortaya konmuştur. Müzikal öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların en başındaki olgu ise bireysel öğrenme kapasitesinin müzikal elverişlilikle ilişkili olduğudur.



Şekil 1. Müzikal Öğrenme Modeli (Hallam, 2001)

Müzikal öğrenmede bireyin öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin öğrenmeye başlaması ile bu öğrenme süreci; öğretme çevresi (öğretmen, okul) bireyin öğrenme hedefi, ölçme ve değerlendirme şekli ve öğretim metotları tarafından etkilenecektir (Hallam, 2001). Öğrenme çıktıları doğası gereği edinilmek ya da ulaşılmak istenen seviye ile de sınırlı olacaktır. Şekil 2'de Susan Hallam tarafından müzikal öğrenmeyi etkileyen faktörler ve birbiri arasındaki ilişkiler verilmiştir.

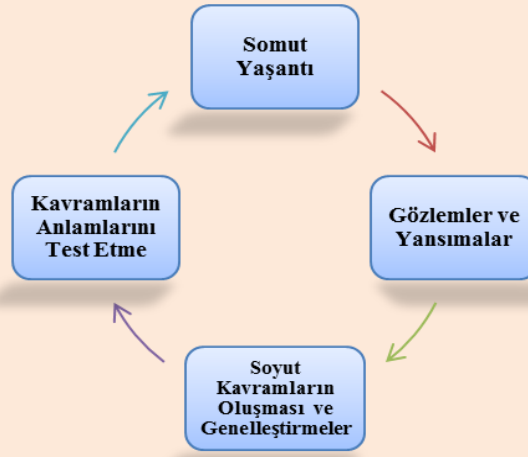


Şekil 2. Müzikal Öğrenme Çerçevesi (Hallam, 2001)

Hallam'ın müzikal öğrenme çerçevesinde yer alan öğeler; öğrenme karakteristiği, öğrenme çevresi, hedef-öğrenme gereksinimleri, öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarıdır.

## Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Deneyimsel öğrenme, deneyimi öğrenmenin merkezine yerleştiren ve öğrenmede bireysel farklılıklara vurgu yapan bir kuramdır. Deneyimsel öğrenme konusundaki temel eserlerden biri olan “Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development” kitabının yazarı Kolb (1984), öğrenmeyi, deneyimin dönüşümü sonucu bilginin yaratıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı ana dayanaklarını *Lewin*, *Piaget* ve *Dewey*’in görüşlerinden almaktadır. Lewin’e göre öğrenme, değişim ve gelişim, deneyimle başlayan, veri toplama ve deneyime ilişkin gözlem ile devam eden bütünleşmiş bir süreçtir.



Şekil 3. Lewin'in Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Dewey'in öğrenme modelinde ise süreç bir dürtü ile başlar, gözlem, bilgi ve yargı ile devam eder. (Kolb, 1984). Piaget'e göre zekânın gelişimi doğuştan gelen bir özellik değildir ve bireyin çevresi ile etkileşiminin sonucudur. Dewey, Piaget ve Lewin'e ait olan bu görüşler aşağıda yer alan noktada kesişmekte ve deneyimsel öğrenmenin temel prensiplerini oluşturmaktadır (Kolb, 1984).

- Öğrenme, kavramlar yolu ile ortaya çıkarılan ve deneyim yolu ile sürekli olarak değiştirilen bir süreçtir.
- Bilgi, kesintisiz olarak, öğrenen bireyin deneyimlerinden çıkarılır ve bu deneyimlerle test edilir.
- Öğrenme insana ilişkin en önemli uyum sağlama sürecidir.

Deneyimsel öğrenmede birey deneyimi dış dünyadan alır ancak dış dünyayı anlamlandıran yine bireydir. Bu nedenle bilgi bireyin deneyimlerine dayalı bir şekilde içsel olarak yapılandırılır (Deryakulu, 1995). Geleneksel eğitim anlayışında herkesin aynı hazır bulunuşluk düzeyinde, aynı öğretmen, aynı araç-gereçlerle, aynı şekilde öğrenebileceği varsayılmakta, bu şekilde öğrenemeyenler daha az yetenekli ya da daha az zeki kabul edilmekteydi (Boydak, 2001). Ancak 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan psikoloji ve yeni eğitim kuramları bireylerin birbirinden farklı özelliklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde ele alınması gerekliliğini gündeme getirmiş, buna istinaden öğrenmenin bireysel bir süreç



olduğu, bilginin kodlanmasından, yüklenen anlama kadar bireysel farklılıkların olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Birçok kuram ve yaklaşım içerisinde bireysel farklılıkları irdeleyen genellemeler bulunmaktadır. Literatürde yer alan birçok çalışmada öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar üç ana grupta toplanmıştır:

- Öğrenenle İlgili Farklılıklar
- Öğrenme Stratejileri
- Eğitim Müfredatı (Aydın, 2014)

Öğrenenle ilgili farklılıklar bireyin yaş, zekâ, kalıtım, çevre, öğrenme stilleri gibi psikolojik ve biliş boyutunu irdelemektedir. Öğrenme stratejileri ise öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliğini arttırmayı amaçlayan yöntem ve teknikleri ifade eder. Eğitim müfredatı ise öğretim etkinliklerinin hedeflerini ve bu hedefler ışığında desenlendirilmesini amaçlar (Aydın, 2014). Bireysel farklılıkların sınıflandırıldığı grupları birbirinden ayrı değerlendirmek eğitim bütünlüğü ilkesine aykırıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenenle ilgili farklılıkları kapsayan psikolojik, biyolojik ve fizyolojik boyutlar diğer etmenleri temelden etkilemekte ve yapılandırma kaynağı olmada birincil olma görevi görebilmektedir. Öğrenme stilleri öğrenenle ilgili farklılıklarda psikolojik boyutu temsil eden ve öğretim yaşantısının düzenlenmesi ve desenlendirilmesi için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

### **Kolb Öğrenme Stilleri Modeli**

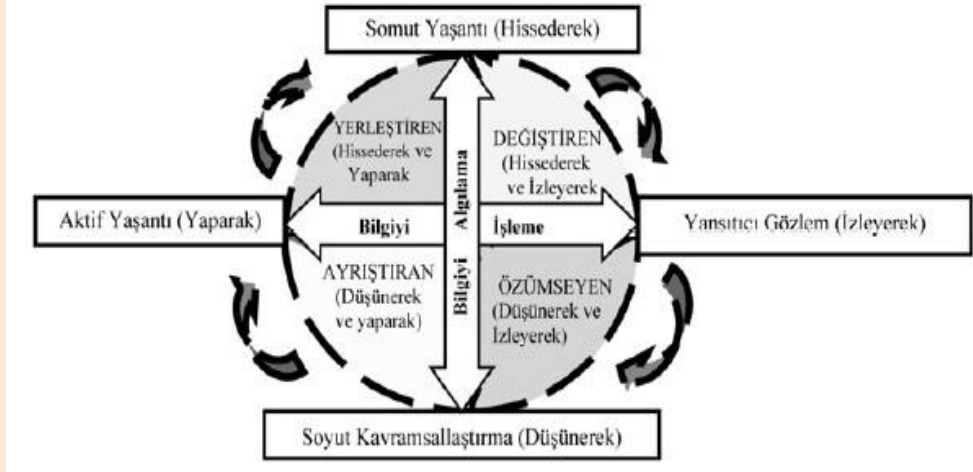
Öğrenme stilleri farklı boyutlara sahip olan bireyin öğrenirken ve yaparken tercih ettiği yoldur. Bireyin işe koşarken sahip olduğu özellikler çerçevesinde olayları ve olguları algılaması ve tepki vermesi de denilebilir. Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Öte yandan Felder (1996) öğrenme stilini bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanırken, Kolb (1984) ise öğrenme stilini bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak ifade eder. Bu tanımlar çerçevesinde öğrenme stillerinin tanımları ve amaçları incelendiği zaman, tamamının ortak özelliğinin, bireylerin öğrenirken farklı özelliklere sahip olduğudur.

Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak algılamış (Şekil 4) ve bu döngü içerisinde dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Kolb (1984)'a göre birey dört öğrenme biçimi üzerinden bilgiyi işler (Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı bilgiyi algılama boyutu, Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem ise bilgiyi işleme boyutu). Kalıtsal donanımız, özel yaşam deneyimlerimiz ve şu anki ortamın ihtiyaçlarından dolayı bireyler, bu dört öğrenme biçimi arasından tercihlili bir yol geliştirir. Böylece birçok insanda bazı öğrenme stilleri diğerlerinden daha baskın olarak gelişebilir (Kolb ve Kolb, 2005 Akt.Genç ve Kocaarslan, 2013). Kolb, işleme ve algılama boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında



bazı dönüştürmeler-transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceği (Gencel, 2008).



Şekil 4. Kolb Öğrenme Çemberi (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009)

**Somut Deneyim:** Bu öğrenme biçimine sahip olan bireyler düşünme sürecine önem vermeyip hisleri ile hareket ederler. Diğer bireylerle olan ilişkilerinde açık görüşlü ve sosyal davranırlar.

**Soyut Kavramsallaştırma:** Bu öğrenme biçimine sahip olan kişilerde öğrenme düşünme temelli gerçekleşir. Soyut Kavramsallaştırma biçiminde birey ilk önce mantıksal analiz gerçekleştirerek düşünme öncesi harekete hazırlık yaparlar (Kolb, 1984)

**Aktif Deneyim:** Deneyerek ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Kolb bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler için öğrenme ortamı oluşturulurken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Karakış, 2006; Öztürk, 2007).

**Yansıtıcı Gözlem:** Karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatle inceleme, olaya farklı açılardan bakma, olayı dinleyerek ve izleyerek öğrenme söz konusudur (Karakış, 2006).

Genel olarak, somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, aktif deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir (Gencel, 2008). Kolb'un öğrenme stilleri modelinde bir bireyin öğrenme stili yukarıda bahsedilen dört öğrenme biçim yolları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Birey, öğrenme stilleri ölçeğine yanıtlardan aldığı puanlarla aşağıdaki dört öğrenme stilinden birinde yer alır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

**Ayrıştırıcı (Converger):** Ayrıştırıcı öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim biçimlerinin bileşimi ile oluşur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, Mantıksal analizler yaparak doğru karar verme özellikleri üst düzeydedir. Takım çalışmasına



yatkın değildirler. Problem çözme becerileri gelişmiş ve olgulara “nasıl” sorusu ile yaklaşırılar.

**Değiştiren (Diverger):** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkındadırlar. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirirler ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize ederler. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayanlardır. Kendi düşünce ve duyguları öncelikli olarak önemlidir (Ekici, 2013). Değiştiren öğrenme stili Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem biçimlerinin bileşiminden oluşur.

**Yerleştiren (Accomodator):** Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerde somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Yapararak ve hissederek öğrenirler. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. Uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi tercih ederler (Öztuna, 2013).

**Özümseyen (Assimilator):** Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu öğrenme stilineki bireylere sunulan bilgi; sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. İşitsel, görsel sunumları ve ders anlatımlarını tercih ederler (Öztuna, 2013).

Öğrenme stilleri ile ilgili bilişsel farklılıkların belirlenmesi, bir diğer öğrenme yaşantısının belirleyicisi olan öğretene ve öğrenme ortamlarının yeniden tasarımı için önemli bir belirleme aracıdır. Müzik eğitimi gibi, öğrenmede görsel, duyuşsal ve dokunsal uyarıcıları barındıran alanlarda bu tip belirlemelerin oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu farklılıkların eğitim kurumlarında öğrenmenin somut çıktısı olan akademik başarıyı ne düzeyde ve nasıl etkilediği, alan başarı sınıflandırmaları içerisinde en yatkın bilişsel davranışların hangi ilgili bireysel farklılıklar gruplarına nasıl dağıldığı gibi konular yine bu öğrenme ortamlarının ve yaklaşımlarının yeniden tasarımı için araştırmanın temel problem durumu olarak görülmüştür. Etkili ve başarılı bir eğitim sistemi oluşturabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu farklılıkların öğrenme yaşantılarının tasarımının ve öğrenme sürecinin tanımlanmasında öncü rol oynayacağı aşikârdır. Bu çalışmada; müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenme stillerinin, alan dersleri bazında akademik başarı düzeylerine göre nasıl farklılık gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle, araştırmanın problem cümlesi “Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile alan başarı puanları arasındaki ilişki nasıldır?” olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

- Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme Stilleri alanlarının Dağılımı nasıldır?
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretme stilleri alanları ile alan ders başarı puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme biçimleri puanları ile alan ders başarı puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?





## YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının, alan ders başarılarının öğrenme stillerine göre karşılaştırılması amaçlandığından, nedensel karşılaştırma yaklaşımı kullanılmıştır. İlişkisel tarama yaklaşımı kapsamında değerlendirilen nedensel karşılaştırma araştırmalarında; ortaya çıkmış bir durumun nedenlerini etkileyen değişkenler ya da herhangi bir etkinin sonuçları tespit edilmeye çalışılır. Ayrıca çalışmada öğrenme biçimleri ve alan ders başarıları arasındaki ilişki de analiz edildiğinden, araştırmada korelasyonel yaklaşım da kullanılmıştır. Korelasyonel yaklaşımda, iki ya da daha çok değişkenin müdahale olmaksızın birlikte değişimleri incelenmektedir (Karasar, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (N=31). Araştırmanın müzik alanı ders başarılarına ilişkin incelemeleri, bu çalışma grubu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu grup üzerinden müzik alanı ders başarıları ile öğrenme stilleri ve öğrenme biçimleri ilişki düzeyi incelenmiştir.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımları

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kız	22	71.0
	Erkek	9	29.0
Yaş	17-20	1	3.2
	21-24	29	93.5
	25 ve üstü	1	3.2
Mezun Olunan Lise Türü	AGSL	19	61.3
	Diğer	12	38.7
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100.0</b>

### 4. Sınıflar n=31

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Versiyon-III (KÖSE-III) ve müzik alanı başarı puanlarının yer aldığı veri tabanlarıdır.

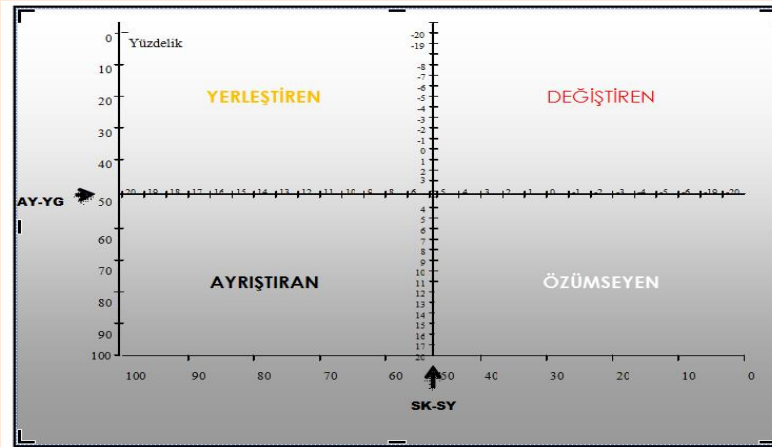
Öğrenme stilleri kavramı birçok kuram ve eğitimci tarafından farklı olarak ele alınmış ve öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için farklı envanterler geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise David A.Kolb'un Öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. İlk defa 1976 yılında geliştirilen KÖSE daha sonra hem yapılan eleştiriler hem de David A.Kolb'un kuramsal yaklaşımlarının revize olması sebebi ile dört farklı revize edilmiş versiyona sahiptir. Uygulamada KÖSE-III envanteri kullanılmıştır. 12 adet, hedef grup tarafından tamamlanan sorulara sahip olan döküm de her bir madde için 4 farklı seçenek bulunmakta ve bu seçenekler 1 ila 4 puan arasında puanlanmaktadır. Envanterden alınan her toplam puan 4 ayrı kategoride sınıflandırılmış olan; Aktif Deneyim (AD), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Yansıtıcı Gözlem (YG) ve Somut Deneyim (SD) olarak dört öğrenme biçiminden oluşmaktadır.

KÖSE III'te her bir maddeye verilebilecek puanlar, bir, iki, üç ve dört olarak sınırlandırılmıştır. Buna göre katılımcılar; en az uygun (1), az uygun (2), uygun (3), ve çok uygun olarak (4) cevaplamışlardır. Öğrenme stillerinin puanlama sistemi 3





aşamadan oluşmaktadır. Dört ayrı öğrenme biçimine ait toplam puanların alınması ile toplam öğrenme biçimleri puanları oluşturulur. Daha sonra “Aktif Deneyim (Aktif Yaşantı)” toplam puanlarından “Yansıtıcı Gözlem” toplam puanları, “Soyut Kavramsallaştırma” puanlarından “Somut Deneyim (Somut Yaşantı)” puanları çıkartılarak, bir sonraki aşamada belirlenecek öğrenme biçimlerinin ham puanları elde edilir. Kolb tarafından oluşturulan “Kartezyen Koordinat” sistemi üzerine ilgili puanlar yerleştirilerek katılımcının hangi “Öğrenme Stili’ne sahip olduğu belirlenir. Kolb 1999 tarihli revizyonda “Öğrenme Stillerini dört ayrı gruba ayırmıştır. Bunlar; Yerleştiren, Değiştiren, Ayırıştırıcı ve Özümseyendir. Şekil 5’de Kolb Tarafından hazırlanan “Kartezyen Koordinat” sistemi verilmiştir.



Şekil 5. Kolb Kartezyen Koordinat Sistemi

Kolb tarafından orijinal envanterin geçerlilik-güvenilirlik çalışması 1999 yılında yapılmıştır. Envanterin öğrenme biçimlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçları; somut deneyim .81, yansıtıcı gözlem .73, soyut kavramsallaştırma için .83, aktif deneyim için .78, soyut kavramsallaştırma- somut deneyim için .88 ve aktif deneyim-yansıtıcı gözlem için .81 olarak bulunmuştur (Kolb, 1999; akt. Gencel, 2006). İlgili envanterin Türkçe uyarlanması İlke Evin Gencel (2006) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun geçerlilik-güvenilirlik çalışması özel bir okulda okuyan 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir (n=320). Orijinal form ile Türkçe çeviriye ait Cronbach-Alpha katsayılarının karşılaştırmaları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Gencel'in Araştırmasında Yer Alan KÖSE III Türkçe Forma ve Bu Forma İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	r (Cronbach-alpha)*	r (Cronbach-alpha)**
Somut Deneyim	.76	.71
Yansıtıcı Gözlem	.71	.68
Soyut Kavramsallaştırma	.80	.75
Aktif Deneyim	.75	.72
Soyut Kavramsallaştırma- Somut Deneyim	.84	.83
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	.79	.71



Envanterin, Orijinal ve Türkçeye uyarlamasındaki madde toplam korelasyonu 0.77 olarak bulunmuş, bu oranın orijinal forma göre eşdeğerliliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik başarı, en basit tanımlaması ile öğrencinin dönemsel öğrenilmiş kazanımlarının ölçme ve değerlendirme araçları ile belgelenmesidir. Akademik başarı her eğitim kurumunca kendine özgü değerlendirme sistemlerine sahiptir. Bu çalışmada İnönü Üniversitesi'nin 30 Ekim 2013 tarih ve 28806 sayılı resmi gazetede "İnönü Üniversitesi Ön lisans ve Lisans eğitim öğretim yönetmeliğinde Madde 16'da yer alan "Harf Notlarının Hesaplanması" başlığı altındaki bağıl değerlendirme yönergesi esas alınmıştır. Bu yönergede, AA=90-100; BA=82-89; BB=75-81; CB=68-74; CC=60-67; DC=50-59; DD=45-49 ve FF=44-0 olarak sınıflandırılmıştır. Müzik alan akademik başarılarının hesaplanması için Sağır, Gürpınar ve Zahal'ın; (2013) araştırmasında yer alan sınıf bazlı müzik alan ders gruplamaları temel alınmıştır.

**Tablo 3:** Müzik Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslerin Temel Alanlara Göre Dağılımı

	MİOY	Müziksel Çalma	Müziksel Söyleme	Müzik Kuramları	Müzik Kültürü
I.Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı I,II, Piyano I,II, Okul Çalgıları I,II	Bireysel Ses Eğitimi I,II, Koro I	-	Müzik Kültürü, Genel Müzik Tarihi
II. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı III, IV, Piyano III,IV, Okul Çalgıları III, Elektronik Org Öğretimi	Bireysel Ses Eğitimi III, IV, Koro II, III, Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik I,II, Geleneksel Türk Halk Müziği	Türk Müzik Tarihi
III. Sınıf	MİOY	Bireysel Çalgı V,VI, Piyano V,VI, Orkestra-Oda Müziği I,II, Eşlik Çalma	Koro IV, V, Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	Armoni-Kontrpuan-Eşlik III, IV, Müzik Biçimleri, Türk Sanat Müziği	Güncel ve Popüler Müzikler, Eğitim Müziği Dağarı, Çalgı Bakım Onarım Bilgisi

Tablo 3'de görüldüğü üzere müzik öğretmenliği programlarında yürütülen dersler müziksel davranış ve beceriler bakımından; MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandırılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, KÖSE-III, PÇBE'den elde edilen veriler ile müzik alanı puanları kodlanarak SPSS 21 paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler ve envanter toplam puanları ve faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Puan değerleri Z puanlarına dönüştürülerek standartlaştırılmıştır. Bu puanların normal dağılım durumlarına; normal dağılım eğrileri, çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri, histogramlar aracılığı ile normal dağılım eğrileri ve grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda kullanılan Shapiro-Wilks testi değerleri incelenmiştir.





**Tablo 4:** Z Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilks Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
Somut Deneyim***	.18	.87	.20
Yansıtıcı Gözlem***	-.13	-.72	.20
Soyut Kavramsallaştırma***	-.43	-.17	.20
Aktif Deneyim***	.17	-1.17	.08
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim***	-.30	-.54	.20
MİOY Toplam	-.10	.85	.08
MİOY 1. Sınıf	.53	-.07	.20
MİOY 2. Sınıf	-1.00	3.38	.02*
MİOY 3.Sınıf	-1.59	3.94	.06
Müziksel Çalma Toplam	-.04	-.57	.20
Müziksel Çalma 1. Sınıf	.03	.34	.20
Müziksel Çalma 2. Sınıf	.35	-.53	.20
Müziksel Çalma 3. Sınıf	-.64	-.38	.02*
Müziksel Söyleme Toplam	-.01	-.60	.20
Müziksel Söyleme 1. Sınıf	-.61	-.44	.20
Müziksel Söyleme 2. Sınıf	-.07	-.87	.20
Müziksel Söyleme 3. Sınıf	-.32	-.80	.20
Müzik Kuramları Toplam	-.24	-.44	.20
Müzik Kuramları 2. Sınıf	-.09	-.23	.20
Müzik Kuramları 3. Sınıf	-.53	-.20	.07
Müzik Kültürü Toplam	-1.36	4.32	.06
Müzik Kültürü 1. Sınıf	.40	-.55	.20
Müzik Kültürü 2. Sınıf	-2.25	7.50	.052
Müzik Kültürü 3. Sınıf	-.78	-.33	.13

*Shapiro-Wilks (S-W) \*p<.05*

Tablo 4'deki S-W testi sonuçlarına bakıldığında, iki puan türünde normallikten anlamlı düzeylerde sapmalar olduğu görülmektedir ( $p<.01$ ,  $p<.05$ ). Fakat çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde MİOY (ikinci sınıf) puanları dışında bütün puan türlerinin  $\pm 3$  Aralığında yer aldıkları gözlemlenmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007) z puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3.29$  aralığında bulunması verilerin normal dağıldığı biçiminde yorumlanabilir. Kalaycı (2008) çarpıklık-basıklık katsayılarının  $\pm 3$  aralığında yer almalarının normallik içerisinde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. MİOY (ikinci sınıf) puanlarına ilişkin basıklık katsayısının 3.38 olduğu ve ulaşılan sonucun sınır katsayısının az bir değer farkıyla üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu puan türüne ilişkin normal dağılım eğrisi incelendiğinde ve diğer verilerle birlikte değerlendirildiğinde; normallikten sapmaların kabul edilebilir bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğrenme stilleri alan dağılımlarının tespit edilmesi amacıyla; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Öğrenme stillerine göre müzik alanı puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının saptanması hususunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA); varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık tespit edilen alanlarda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi kullanılmıştır. Öğrenme biçimleri ve müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi için ise Pearson korelasyon katsayısı (r) değerleri incelenmiştir. Müzik alanı ders başarılarına ilişkin yapılan analizlerde, dersler MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme, Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü olarak başlıkları altında





sınıflandırılarak işlemler gerçekleştirilmiştir. Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013) müzik öğretmenliği programı müfredatında geçen dersleri işitme-okutma-yazma, çalma, söyleme, kuram ve kültür olmak üzere beş müziksel davranış grubunda incelemişlerdir. Araştırmada, bu sınıflandırma esas alınmıştır. Bu yaklaşımın yanı sıra Ece ve Bilgin (2007) müzik öğretmeni adaylarının lise türüne göre akademik başarı durumlarını inceledikleri araştırmalarına müzik alanı derslerini; performans, kuram, performans-kuram biçiminde 3 ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Derslere ilişkin notların her sınıf için ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca bütün sınıfların da ortalama değerleri tespit edilmiştir. Akademik başarıya ilişkin analizler, yukarıda bahsi geçen sürekli değişkene dönüştürülmüş beş puan türü üzerinden yürütülmüştür. Etki büyüklüklerinin belirlenmesi için; omega squared  $\omega^2$  (tek yönlü varyans analizi) ve r (Pearson) formülleri kullanılmıştır. Omega squared  $\omega^2$  değerinin yorumlanmasında; .010 küçük etki düzeyi, .059 orta etki düzeyi, .138 büyük etki düzeyi ölçütlerine bağlı kalınmıştır (Kirk, 1996). Pearson r değerinin yorumlanmasında ise  $r < .3$  zayıf,  $.3 < r < .7$  orta,  $.7 < r$  yüksek ilişki düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007). Anlamlılık düzeyi (p) .05 ve .01 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

### Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

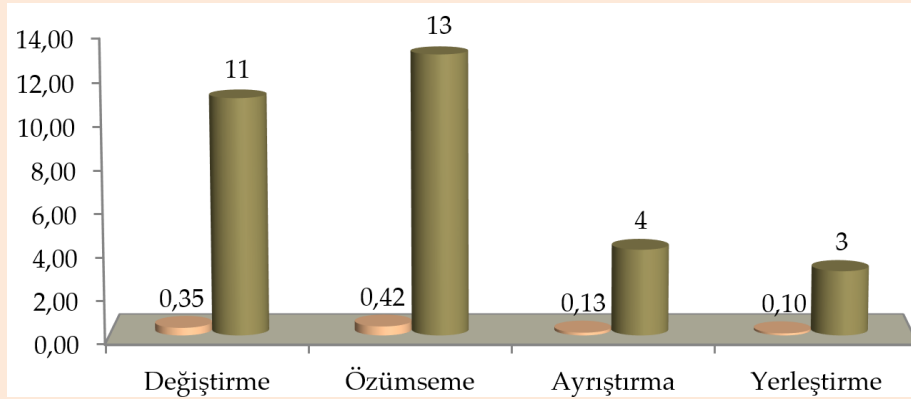
Araştırmanın bu başlığında, araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrenme stilleri; (a) Ayrıştırma, (b) Yerleştirme, (c) Değiştirme, (d) Özümseme olmak üzere dört stili kapsamaktadır. Yapılan analiz işlemi sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili alanlarının frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine ilişkin bulgular tablolaştırılarak ve grafik aracılığı ile görselleştirilerek verilmiştir. Öğrencilerin KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenme Stili	f	%
Değiştirme	11	35.5
Özümseme	13	41.9
Ayrıştırma	4	12.9
Yerleştirme	3	9.7
Toplam	31	100.0

Tablo 5'e bakıldığında, öğrencilerin en çok %41.9 ile Özümseme ve %35.5 ile değiştirme öğrenme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. En yüksek düzeyde dağılımın özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.





Grafik 1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

### Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 6'daki varyans analizi sonuçlarına göre, sadece birinci ve üçüncü (birinci sınıfta Müzik Kuramları kapsamında sınıflandırılan ders bulunmamaktadır) sınıflara ilişkin notların ortalamasından oluşan Müzik Kuramları genel başarı puanlarında [F (3-27)=6.67,  $p<.01$ ], öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün ise çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir [ $\omega^2=.35>.138$ ]. Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Müzik Kuramları puanlarında varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Alan Dersleri Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	$\omega^2$
MİOY	G. Arası	287.03	3	95.68			
	G. İçi	2190.73	27	81.14	1.18	.34	-
	Toplam	2477.77	30				
Müziksel Çalma	G. Arası	143.17	3	47.72			
	G. İçi	1173.14	27	43.45	1.10	.37	-
	Toplam	1316.30	30				
Müziksel Söyleme	G. Arası	32.05	3	10.69			
	G. İçi	1344.82	27	49.81	.22	.89	-
	Toplam	1376.88	30				
Müzik Kuramları	G. Arası	757.923	3	252.64			
	G. İçi	1022.59	27	37.87	6.67**	.00	.35
	Toplam	1780.51	30				
		sd1	sd2	Welch's F		p	$\omega^2$
Müzik Kültürü		3	6.36	.54		.67	-

\*\* $p<.01$

Tablo 7'deki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan öğrencilerin Müzik Kuramları Genel Başarı puanlarının ( $\bar{X}=68.03$ ), ayırıştırma ( $\bar{X}=82.94$ ) ve özümseme ( $\bar{X}=75.90$ ) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi değiştirme olan öğrencilerin puanlarının daha düşük olduğu



tespit edilmiştir. Özellikle ayırıştırma grubundaki öğrencilerin, müziksel düşünme becerileri gerektiren Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Müzik Biçimleri, Müzik Kuramları, Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği derslerini içinde barındıran Müzik Kuramları puanlarının daha yüksek olması dikkat çekici durum olarak görülmektedir.

**Tablo 2:** Müzik Kuramları Genel Başarı Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	Gruplar	$\bar{X}$	Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayırıştırma
M. Kuramları Genel Başarı Puanları	Değiştirme	68.03		.54	.04*	.00**
	Yerleştirme	74.00			.97	.33
	Özümseme	75.90				.28
	Ayırıştırma	82.94				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Müzik eğitimi programı hem teorik hem de uygulamalı ders içeriklerini barındırmaktadır. Uygulama alan derslerinde bu araştırmanın sonuçlarında da olduğu gibi ağırlıklı öğrenme biçimi yansıtıcı gözlemdir. Ayırıştırma öğrenme stiline bireyler, düşünsel süreçlere diğer stillerde yer alan öğrencilere nazaran daha önem vermektedir. Bu durumun, başarı oranı ile pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 3:** 1. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	$\omega^2$
MİOY	G. Arası	143.81	3	47.94			
	G. İçi	2680.74	27	99.29	.48	.70	-
	Toplam	2824.55	30				
Müziksel Çalma	G. Arası	83.27	3	27.76			
	G. İçi	969.17	27	36.00	.77	.52	-
	Toplam	1052.44	30				
Müziksel Söyleme	G. Arası	128.64	3	42.88			
	G. İçi	2224.99	27	82.41	.52	.67	-
	Toplam	2353.63	30				
Müzik Kültürü	G. Arası	183.32	3	61.11			
	G. İçi	2984.36	27	110.53	.55	.65	-
	Toplam	3167.68	30				

Tablo 8'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin 1. sınıf alan dersleri puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı bütün gruplar kapsamında görülmüştür.

Tablo 9'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sadece 2. sınıf Müzik Kuramları alanı başarı puanlarında [ $F(3-27)=9.63, p < .01$ ] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün ise çok yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir [ $\omega^2=.46 > .138$ ]. Bütün sınıfların alan dersi başarı puanlarında olduğu gibi ikinci sınıf Müzik Kuramları (Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Geleneksel Türk Halk Müziği) puanlarında da benzer bir bulgunun ortaya çıktığı görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve testin anlamlılık düzeyi (p) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.





**Tablo 4:** 2. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	$\omega^2$
MİOY	G. Arası	320.02	3	106.67			
	G. İçi	4671.85	27	173.03	.62	.61	-
	Toplam	4991.87	30				
Müziksel Çalma	G. Arası	255.65	3	85.22			
	G. İçi	1591.40	27	58.94	1.45	.25	-
	Toplam	1847.05	30				
Müziksel Söyleme	G. Arası	91.56	3	30.52			
	G. İçi	1602.26	27	59.34	.51	.68	-
	Toplam	1693.83	30				
Müzik Kuramları	G. Arası	1133.70	3	377.90			
	G. İçi	1059.62	27	39.25	9.63**	.00	.46
	Toplam	2193.32	30				
		sd1	sd2	Welch's F		p	$\omega^2$
Müzik Kültürü		3	6.46	1.51		.30	-

Tablo 10'daki ikili gruplar arasındaki Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, değiştirme öğrenme stilinde olan öğrencilerin ikinci sınıf Müzik Kuramları Başarı puanlarının ( $\bar{X} = 67.03$ ), ayrıştırma ( $\bar{X} = 85.00$ ) ve özümseme ( $\bar{X} = 76.95$ ) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenme stili tercihi ayrıştırma ve özümseme olanların puanlarının, değiştirme olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıştırma grubundakilerin puanlarının bütün gruplardan yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 5:** 2. Sınıf Müzik Kuramları Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	Gruplar	$\bar{X}$	Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma
M. Kuramları Genel Başarı Puanları	Değiştirme	67.03		.27	.007**	.00**
	Yerleştirme	75.33			.98	.28
	Özümseme	76.95				.19
	Ayrıştırma	85.00				

Tablo 11'deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin 1. sınıf alan dersleri puanlarında olduğu gibi 3. sınıf puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

**Tablo 6:** 3. Sınıf Alan Dersleri Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi Sonuçları

		sd1	sd2	Welch's F	p	$\omega^2$
MİOY	Var. K.	3	6.59	.97		
	KT					
Müziksel Çalma	G. Arası	161.50	3	53.84		
	G. İçi	1826.49	27	67.65	.80	.51
	Toplam	1987.99	30			
Müziksel Söyleme	G. Arası	97.55	3	32.52		
	G. İçi	1872.40	27	69.35	.47	.71
	Toplam	1969.95	30			
Müzik Kuramları		3	6.60	3.50	.08	-
Müzik Kültürü		3	6.58	2.58	.14	-



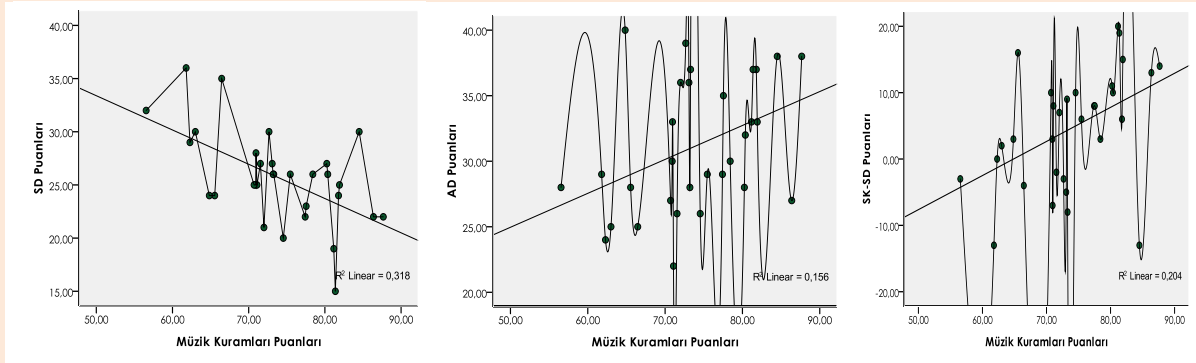
## Öğrenme Biçimleri Puanları ile Müzik Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 7:** Öğrenme Biçimleri Puanları İle Müzik Alanı Genel Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	$\bar{X}$	ss	r	p
SD	25.71	4.41	<b>-.56**</b>	<b>.00**</b>
Müzik Kuramları	73.83	7.70		
YG	30.45	5.25	-.13	.47
Müzik Kuramları	73.83	7.70		
SK	30.32	6.01	.25	.18
Müzik Kuramları	73.83	7.70		
AD	31.13	5.04	<b>.40*</b>	<b>.03*</b>
Müzik Kuramları	73.83	7.70		
SK-SD	4.61	8.77	<b>.45*</b>	<b>.01*</b>
Müzik Kuramları	73.83	7.70		
AD-YG	.68	8.43	.32	.08
Müzik Kuramları	73.83	7.70		

Tablo 12'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin üç yıllık alan başarı ortalamalarından sadece Müzik Kuramları alanı puanları ile bazı öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. MİOY, Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme ve Müzik Kültürü alanlarında öğrenme biçimlerine yönelik anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Müzik Kuramları puanları ( $\bar{X} = 73.83, 31$ ) ile SD ( $\bar{X} = 25.71$ ) puanları arasında negatif yönde; AD ( $\bar{X} = 31.13$ ) ve SK-SD ( $\bar{X} = 4.61$ ) puanları arasında ise orta düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $r = -.56, .40, .45$ ). Buradan hareketle SD puanları arttıkça, Müzik Kuramları puanlarının düştüğü; AD ve SK-SD puanları arttıkça Müzik kuramları alan başarı puanlarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları ( $r^2 = .32, .16, .20$ ) dikkate alındığında, puanlardaki açıklanan toplam varyansın %32, %16 ve %20'sinin karşılandığı tespit edilmiştir. Müzik Kuramları puanları ile SD, AD ve SK-SD puanları arasındaki ilişkiler nokta dağılım grafiği ile Grafik 2'de görselleştirilmiştir.



Grafik 2. Müzik Kuramları Puanları ile SD, AD ve SK-SD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği





Grafik 2'de gözlemlendiği üzere, SD puanları düştükçe, Müzik Kuramları puanları yükselmekte, diğer bir açıdan SD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da düşmektedir. AD puanları düştükçe, Müzik Kuramları puanları da düşmekte; diğer bir anlatımla AD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da yükselmektedir. SK-SD puanları yükseldikçe, Müzik Kuramları puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile birinci sınıf müzik alanı genel başarı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. İkinci sınıf alan başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13:** Öğrenme Biçimleri Puanları İle 2. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	$\bar{X}$	ss	r	p
SD	25.71	4.41		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	-.65**	.00**
YG	30.45	5.25		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	-.23	.21
SK	30.32	6.01		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	.36*	.05*
AD	31.13	5.04		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	.45*	.01*
SK-SD	4.61	8.77		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	.57**	.00**
AD-YG	.68	8.43		
Müzik Kuramları	74.31	8.55	.41*	.02*
<b>Puan Türü</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
SD	25.71	4.41		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	-.09	.62
YG	30.45	5.25		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	.19	.30
SK	30.32	6.01		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	.24	.19
AD	31.13	5.04		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	-.39*	.03
SK-SD	4.61	8.77		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	.21	.25
AD-YG	.68	8.43		
Müzik Kültürü	76.19	12.82	-.35	.05

Tablo 13'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme biçimleri ile sadece Müzik Kuramları ve Müzik Kültürü alanlarında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Müzik Kuramları ile SD( $\bar{X}$  =25.71) puanları ile negatif yönde, SK( $\bar{X}$  =30.32), AD( $\bar{X}$  =31.13), SK-SD( $\bar{X}$  =4.61) ve AD-YG( $\bar{X}$  =.68) puanları arasında ise pozitif yönde, SK ile düşük düzeyde, diğer puanlar ile orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $r$  = -.65, .36, .45, .57, .41 ). Bu durum Müzik Kuramları puanları arttıkça, SD puanlarının düştüğü; diğer öğrenme biçimleri puanlarının ise arttığı şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2$  = -.42, .13, .20, .33, .17), öğrencilerin öğrenme biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %42, %13, %20, %33 ve %17'sinin Müzik Kuramları puanları ile açıklanabileceği söylenebilir.

AD puanları( $\bar{X}$  =31.13) ile Müzik Kültürü puanları( $\bar{X}$  =76.19) arasında da düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ( $r$  = .39,  $p$  < .05). Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2$  = -.15), öğrencilerin öğrenme





biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %15'inin Müzik Kültürü puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile üçüncü sınıf müzik alanı genel başarı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14:** Öğrenme Biçimleri Puanları İle 3. Sınıf Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	N	$\bar{X}$	ss	r	p
SD		25.71	4.41		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.38*	.03*
YG		30.45	5.25		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.42*	.02*
SK		30.32	6.01		
Müziksel Çalma	31	80.78	8.14	-.08	.66
AD		31.13	5.04		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.04	.85
SK-SD		4.61	8.77		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	.14	.47
AD-YG		.68	8.43		
Müziksel Çalma		80.78	8.14	-.24	.20
Puan Türü	N	$\bar{X}$	ss	r	p
SD		25.71	4.41		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.36*	.04*
YG		30.45	5.25		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	-.01	.96
SK		30.32	6.01		
Müzik Kuramları	31	73.35	8.68	.09	.65
AD		31.13	5.04		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.26	.16
SK-SD		4.61	8.77		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.24	.19
AD-YG		.68	8.43		
Müzik Kuramları		73.35	8.68	.16	.39

Tablo 14'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin; Müzik Çalma puanları ( $\bar{X}$  =80.78) ile SD ( $\bar{X}$  =25.71) puanları ile negatif yönde, YG ( $\bar{X}$  =30.45) puanları arasında ise pozitif yönde düşük ve orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $r$  =-.38, .42,  $p$  <.05). Müziksel Çalma puanları arttıkça, SD puanlarının düştüğü; YG puanlarının ise arttığı, müziksel çalma ile SD arasındaki negatif yönlü ilişkinin bu biçimin özelliği olan sezgisel yaklaşımdan kaynaklı olduğu, YG ile olan pozitif yönlü ilişkinin ise daha öncede değinilen müziksel çalma eğiliminin taklit yönlü olması şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında ( $r^2$  =-.15, .18), öğrencilerin öğrenme biçimleri puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %14 ve %18'inin Müzik Çalma puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. Ayrıca Müzik Kuramları ile SD puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r$  =-.36,  $p$  <.05). Müzik Kültürü, Müziksel Söyleme ve MİOY puanlarında anlamlı ilişkiler olmadığı saptanmıştır.





## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde; elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve tartışma, alt problemlerin sıralamasına uygun bir biçimde verilmiştir. Sonuçlar ve tartışma ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar**

KÖSE III'e göre tespit edilen öğrenme stilleri alanlarının dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme tercihlerinde en yüksek dağılıma sahip grubun özümseme stiline sahip adaylar olduğu saptanmıştır. Özümseme öğrenme stiline sahip adayları sırası ile değiştirme, ayırıştırma ve en düşük dağılımda olan yerleştirme stiline sahip öğrenciler izlemektedir. Edinilen bulgu doğrultusunda müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseme öğrenme stiline öğrendikleri varsayılabilir. Özümseme öğrenme stiline yer alan bireylerin öğrenme biçimleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline yer alan bireylerin özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir; düşüncüleri bilinmezlikler üzerinden hareket ederek mantıklı bir çerçeve oturtmaya çalışırlar. Bu bulgudan hareketle Müziğin doğası olan soyutluğun burada devreye girdiği düşünülebilir. Ayrıca bu stilde öğrenen bireylerin takım çalışmalarına yatkın oldukları ancak uygulamalarda sistemli olma konusunda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bilgiyi bağımlı oldukları öğretmen/egitmen üzerinden sorgularlar. Bu sebepten, özümseyen stil tercihinin sahip bireylerin uzman eğitimcilere ihtiyaçları söz konusudur. Yansıtıcı gözlem biçimi boyutu ise yine bu stili tercih eden öğrencilerin izleyerek ve dinleyerek bilgiyi özümstediklerini işaret etmektedir. Müzik alanında bilgi aktarımının bir çeşidi olan "Meşk" bu öğrenme biçimi ile birebir örtüşmektedir. Meşk, bireyin bir alan uzmanı/egitmeni/virtüözünü ile birebir model olarak aldığı ve icranın ya da müzikal düşüncenin birçok açıdan etkilendiği ve/veya birebir kopyalandığı öğretme yöntemi/öğrenme biçimi olarak adlandırılabilir.

Okay (2012) tarafından yapılan çalışmada Balıkesir Üniversitesi Müzik Eğitimi programında okuyan öğrencilerin ağırlıklı öğrenme stili "Değiştiren" stiline sahip olan öğrenciler oluşturduğu belirlenmiştir. Deniz'in (2011) "Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri" başlıklı "makale çalışmasında" stil yoğunluğunun Özümseyen stiline sahip öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu'nun (2008) Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinden yaptığı belirleme çalışmasında Müzik Eğitimi programında okuyan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen ve ayırıştırma stiline sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bakımdan Deniz(2011) ve Mutlu (2008)'nin çalışmaları, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Zahal'ın (2014) İnönü Üniversitesi Müzik eğitimi programına başvuran özel yetenek sınav adayları üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada ise yine öğrenme stilleri belirlemede ağırlıklı olarak değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın özel yetenek sınavına giren bireyler ile öğrenim gören bireyler arasında, hem programın, hem sosyal etmenlerin, hem de biyolojik gelişimin etki boyutu nedeni ile olduğu düşünülebilir (Dunn ve Griggs, 1995).





## **Öğrenme Stilleri Alanları ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar**

Alan Dersleri genel başarı puanları ve ikinci sınıf puanları bünyesinde sadece Müzik Kuramları alan puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu; gerek bütün sınıfların gerek ikinci sınıfların puanları göz önüne alındığında; özümseme ve ayırıştırma grubundakilerin, değiştirme grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüklerinin ise oldukça yüksek düzeyde olması dikkat çekicidir. Birinci ve üçüncü sınıf alan ders puanlarında ise öğrenme stillerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayırıştırma ve Özümseme stiline sahip olan bireylerin ortak noktaları bilgiyi soyut kavramsallaştırma biçimi ile ele almalarıdır. Buradan hareketle bu tip öğrenme stiline sahip olan bireylerin Müzik alanında daha başarılı olduğu varsayılabilir. Özümseyen ve Ayırıştırma öğrenme stillerinin ayırıştığı öğrenme yolu ise birinin aktif deneyim birinin ise yansıtıcı gözleme sahip olmasıdır. Daha önce de değinildiği üzere yansıtıcı gözlem; izleme ve dinleme yollarını kullanır. Aktif yaşantı ise daha çok bireysel deneme ve çabayı öne çıkarır. Her iki öğrenme stiline sahip öğrencilerde Ayırıştırma grubundaki öğrencilerin, müziksel düşünme becerileri gerektiren Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Müzik Biçimleri, Müzik Kuramları, Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği derslerini içinde barındıran Müzik Kuramları puanlarının daha yüksek olması dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir. Buradan hareketle Müzik Kuramları alanının diğer alanlara nazaran daha fazla düşünsel beceri ve deneme-yanılma teşebbüslerine ihtiyaç duyduğu düşünülebilir.

Literatür taramasında Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenme stili ile alan başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Deniz (2011) ve Okay (2012) herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmediğini belirtmişlerdir.

## **Öğrenme Biçimleri ile Alan Dersleri Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar**

- Öğrencilerin üç sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müzik Kuramları puanları ile SD puanları arasında negatif yönde; AD, SK-SD puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeylerde,
- Öğrencilerin ikinci sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müzik Kuramları alan puanları ile SK, AD, SK-SD, AD-YG puanları arasında pozitif yönde ve yine Müzik Kuramları ile SD puanları arasında negatif yönde zayıf ve orta düzeylerde; Müzik Kültürü ve AD puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde,
- Öğrencilerin üçüncü sınıf ders puanları ortalamaları göz önüne alındığında; Müziksel Çalma alan puanları ile SD puanları arasında negatif, YG puanları arasında ise pozitif yönde; Müzik Kuramları ile SD puanları arasında ise negatif yönde zayıf düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Birinci sınıf ders puanları ile öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrenme stillerinde yer alan Genel başarı toplam ve





Müzik kuramları arasında bulunan negatif yönlü ilişki ve yüksek düzeydeki etki büyüklüğü ilgi çekicidir. Somut deneyim biçimine sahip olan bireyler, sezgisel yaklaşım ve bireyselliği ön plana çıkarır. Buradan hareketle, müzik müfredatında yer alan Müzik kuramları alan derslerinin yoğun düşünsel süreçler gerektirdiği ve sezgisel yaklaşımı gibi anlık kararlarda başarısızlığa sebep olduğu yorumuna varılabilir. Ayrıca AD ve SK-SD biçimlerinde yine müzik kuramları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yukarıda bahsi geçen her iki biçimin belirgin birbirini tamamlar nitelikteki özellikleri düşünsel süreç ve bu sürecin bireysel deneyimlerle realize olma süreci olması olarak belirtilebilir. Keza yüksek düzeyli öğrenmenin temel noktalarından biri olan pratik sürecinin Müzik kuramları alanında da belirleyici olduğu görülmektedir. Sınıf bazlı analizlerde ise kuram alanında genel başarı analizlerinde görüldüğü gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2.Sınıf kuram alanında ek olarak AD-YG öğrenme biçiminde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bu durumun birincil nedeni 2. Sınıfta yer alan derslerin içerik olarak hem uygulama hem de teori işlevlerini barındırması gösterilebilir. Üçüncü sınıfta yer alan Müziksel çalma alanı ile SD alanı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf Müzik Eğitimi müfredatında yer alan müziksel çalma dersleri Piyano V, Piyano VI, Orkestra ve Oda Müziği I, II ve Eşlik çalma derslerinden oluşmaktadır. Somut deneyim biçim dezavantajlarının Müziksel çalma alanında da etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgunun nedeninin üçüncü sınıfta yer alan icra alanı ve içeriklerin daha zor olması ve müzikal düşünsel süreçlere daha çok ihtiyaç duyulması olarak gösterilebilir. Ayrıca müziksel çalma ve YG puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu ışığında üçüncü sınıfta müzikal çalma alanında başarılı olan öğrencilerin yansıtıcı gözlem yolu ile icraya daha yatkın olduğu sonucuna varılabilir.

Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda görüldüğü üzere Müzik eğitimi programında okuyan öğrencilerin Kolb'un öğrenme stil gruplarının dördünde de yer aldığı belirlenmiştir. Buradan hareketle Müzik eğitimcilerinin ders ortamlarını bireysel öğrenme stillerine göre düzenlemesi öğrencilerin başarısında artış sağlayacaktır.
- Bu araştırmalarla elde edilen bireylere ait stil özelliklerinin öğrencilerle paylaşarak, öğrencinin hem kişisel farkındalığı hem de öz-düzenleme süreçlerine katkı sağlanabilir.
- Elde edilen bulgular ışığında Müzik kuramları derslerinde kullanılan ders anlatma yöntemleri ve materyallerin Müzikal düşünce süreçlerini, MİOY ders materyallerinin ise hem düşünsel süreç hem de heyecan ve kaygı düzeyini azaltmaya yönelik olarak tasarlanması başarıyı arttıracaktır.
- Literatürde yapılan taramalar sonucunda Müzikal Öğrenmenin doğası ile ilgili ülkemizde yer alan kaynakların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Müzikal öğrenmenin ne olduğu, gelişimsel süreçleri ve yaklaşımların neler olduğuna





Müzik eğitimi programları müfredatında yer verilerek mezun olacak öğretmen adaylarının farkındalık düzeyi arttırılabilir.

- Müzikal öğrenme ve biçimleri konusunda alan çalışmaları yürüten Müzik Psikolojisi bilimine yönelik çalışmalar arttırılabilir.

### **Kaynakça**

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (İkinci Basım), Ankara: Pegem Yayınları.
- Dunn, R., and K. Dunn.(1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. S., & Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents*. Greenwood Publishing Group.
- Ece, A. Serkan ve Bilgin S. (2007). *Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 113-130.
- Ekici, G. (2013). *Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*, Eğitim ve Bilim, 38(167), 211,225
- Gencil, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencil, İ.E. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına DayalıEğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*, ilkogretim Online, 7(2), 401-420.
- Genç, M ve Kocaarslan, M (2013). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 327-344[http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708\\_18-165\(327-344\).pdf](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708_18-165(327-344).pdf) 14.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Hallam, S. (2001). *Learning in Music: Complexity and diversity*. C. Philpott, & C. Plummeridge , *Issues in the Teaching of Music*. (pp. 61-75). London: Routledge
- Hargreaves, D. J., & Zimmerman, M. P. (1992). *Developmental theories of music learning*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (s. 377- 391). New York: Schirmer Books.
- Kalayci, Şeref (2010), "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri", Asil Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ., İstanbul.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel AkademikYayıncılık.
- Kaya, Z. (Editör, 2012), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi Yayınları 29-33,
- Kirk, R. E. (1996). *Practicalsignificance: A conceptwhose time has come*. *EducationalandPsychologicalMeasurement*, 56, 746-759.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.<http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf> 11.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay Resources Direct.
- Kolb, D., Boyatzis, R. E. ve Mainemelis, C. (1999). *Experiential learning theory: Previous research and new directionsles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musicalpitch*. New York: Oxford University Press.
- Lehrdabl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory oftonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mark.M (1986). *Contemporary Music Education*. 2.Basım. Newyork: Schirmer Books
- Mutlu, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri*. KKEFD, 17, 1-21.
- Okay, H.H. (2012). "The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12/2012; 51:193-197.





- Öztuna, S. (2013). "Bilişsel Biçem ile Öğrenme Biçemi Arasındaki İlişki", EKEV Akademi Dergisi, 17(56): 429-451
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sağır, T, Gürpınar, E. Zahal, O. (2013), *Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle Diğer Alan Dersleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*,  
[http://www.newwsa.com/download/gecici\\_makale\\_dosyalari/NWSA-6782-3009-8.pdf](http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-6782-3009-8.pdf) adresinden 09.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Schunk, H.D. (2014), *Öğrenme Teorileri (Learning Theories, 2.Ed)*, Nobel Yayınları
- Tabachnick, B. G.&Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allynand Bacon.
- Taetle, L.& Cutietta, R. (2002). *Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research*. R.Colwell ve C.Richardson Ed. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. s279-298  
<https://books.google.com.tr/books?id=JW2JAgAAQBAJ&pg=PA12&lpg=PA12&dq=taetle+cutietta+2002&source=bl&ots=crs-73phbR&sig=Tc1Lj1jR--LP1zKsvtFWuqyRIg&hl=tr&sa=X&ei=PDEtVbvoFYa8ygOi5IDoAQ&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=taetle%20cutietta%202002&f=false> 17.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A.O. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri*, İlköğretim- Online, 4(2), 1-16. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> 02.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, P. (1993). *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*, Eğitim ve Bilim :87.
- Aydın, A.(2014)*Eğitim Psikolojisi*, Pegem Akademi Yayınları 241-257
- Baumgarte, R., & Franklin, E. (1981). *Lateralization of components of melodic stimuli: Musicians versus nonmusicians*. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 199-208.
- Booth, G.D., & Cutietta, R. A. (1991). *The applicability of verbal processing strategies to recall of familiar songs*. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 121-131.
- Boydak, Alp.(2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz, J. (2011). *Müzik Öğretmeni adaylarının Öğrenme Stilleri*. 2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011
- Deryakulu, D. (1995). *Öğretme-Öğrenme Süreçleri*. (Alkan, C., Deryakulu, D., ve Simsek, N.). Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün içinde. Ankara: Önder Matbaası
- Duke, R. A., & Henninger; J. C. (1998). *Effects of verbal corrections On student attitude and performance*. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482-495.
- Felder, R. M. (1996). *Matters of style*. ASEE prism, 6(4), 18-23. [http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Matters\\_of\\_Style.pdf](http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Matters_of_Style.pdf) internet adresinden 11.01.2015 tarihinde alınmıştır.





## **Music Teacher Candidates' Learning Styles and the Relationship between Field Achievement Points**

*Res.Ass.Firat Altun*  
*İnönü University-Turkey*  
*firat.altun@inonu.edu.tr*

*Prof.Dr.Cemal Yurga*  
*İnönü University-Turkey*  
*cemal.yurga@inonu.edu.tr*

*Assist.Prof.Dr.Onur Zahal*  
*Gaziosmanpaşa University-Turkey*  
*onur.zahal@gop.edu.t*

*Assist.Prof.Dr.Engin Gürpınar*  
*İnönü University-Turkey*  
*engin.gurpinar@inonu.edu.tr*

### **Extended Abstract**

**Problem and Purpose:** In the traditional education apprehension it assumes that everyone can learn same level of readiness with the same equipment in the same way. Who do not learn in this way, are considered less intelligent or less capable? The perspective that brings Psychology's to the field of educational psychology, that personality process and emotional situations are being accepted in a relationship. Learning styles is which have different sizes when a person learning and doing in preferred way. While the individual running the job to detect and react to events and phenomena within the framework of the features is called. Learning; physiological, biological, psychological and social variables and formed by the interaction of a number is the product of a lifelong process. Accordingly, learning is any cross-section that can't be limited to quality, comprehensive and continuous series of life events (Aydın, 2014). However; establishing learning in persistent, purpose full continuous structure, primarily would expect from the formal education system. From this perspective; it was considered that, knowing learning styles and the learning styles of individuals which have a relationship with success in a positive way would be helpful in increasing reconstruction of learning environment and quality of learning. The aim of this research is due diligence of between learning styles which is an important cognitive differences and academic success in the field of music education program in a meaningful relationships.

**Method:** The study group of research consisted from Inonu University Faculty of Education Music education program. Research data obtained from, Gencil (2008) who made adaptation of the Turkish version of the Kolb Learning Style Inventory-III. Related data analyzed through SPSS 21 Statistical Software and Prepared Kolb Learning Styles calculating excel sheet. The field achievement points obtained from student affairs and translated from letter to numeric data. To make the relational analysis; Pearson Product Moment Correlation Coefficient, one-way analysis of variance (ANOVA) , Welch test and Scheffe test was used. To determine the situation of normality to the normal distribution curve, skewness-kurtosis coefficients, and the Kolmogorov-Smirnov test results have been dealt.







**Conclusions and Recommendations:** According to the results of the research," it was determined that the style is concentrated on the learning styles predominantly in the "assimilating" and "inverting". Field courses, general achievement points and second-grade scores are meaningful relationships between only within "Music Theory "scores; considering the scores of the second class and all class, its concluded that who have assimilation and separation styles, they are more successful than the changing style. A result of the findings of the research that the music education program has been identified that students have groups in four of Kolb's learning styles. Thus, the arrangement of the environments of lessons according to individual learning styles will increase the success, In the light of the findings, methods and materials used in the course lecture music theory, musical thought processes, If the ear training course materials, both intellectual processes designed to reduce the level of excitement and anxiety will increase success, Studies have to increase to Music psychology which Conducting field studies on the Musical Learning and forms.

**Keywords:** Music Teacher Candidates, Music Education, Musical Learning, Learning Styles, Field Course Success

