



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNDE KULLANDIKLARI

ÖĞRENME STİLLERİ İLE PİYANO DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI

ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Serkan DEMİRTAŞ

BURSA

2017



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNDE KULLANDIKLARI

ÖĞRENME STİLLERİ İLE PİYANO DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI

ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Serkan DEMİRTAŞ

Danışman

Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

BURSA

2017

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Serkan DEMİRTAŞ



19.06.2017

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

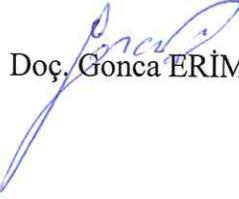
Tezi Hazırlayan


Serkan DEMİRTAŞ

Danışman


Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Başkanı


Doç. Gonca ERİM

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda 811440004 numara ile kayıtlı Serkan DEMİRTAŞ'ın hazırladığı "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 13/06/2017 günü 11.00 saatleri arasında yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu

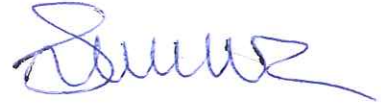
Başkanı)



Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

Uludağ Üniversitesi

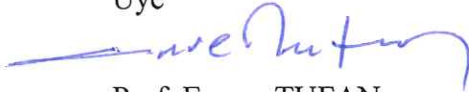
Üye



Prof. Dr. Salih ÇEPNİ

Uludağ Üniversitesi

Üye



Prof. Enver TUFAN

Gazi Üniversitesi

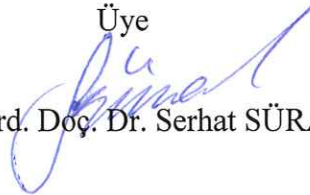
Üye



Yrd. Doç. Dr. Mete SUNGURTEKİN

Uludağ Üniversitesi

Üye



Yrd. Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Pamukkale Üniversitesi

Özet

Yazar	: Serkan DEMİRTAŞ
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: XV+152
Mezuniyet Tarihi	:
Tez	:Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki
Danışmanı	: Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO DERSİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STİLLERİ İLE PİYANO DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Günümüz bilgi çağındaki eğitim sürecinde, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili konular incelenirken, öğrenme yaşantısına farklı yollar denenerek kaliteli bir nitelik kazandırma çabaları önem kazanmaktadır. Öğretmenin ne öğrettiği değil, öğrencinin nasıl öğrendiği ön planda tutulmaktadır. Öğrenme stillerinin ortaya konulduğu yaklaşım ile sürdürülen eğitimde, ortaya çıkan verilerin öğrenme yaşantısı bakımından olumlu sonuçlar gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de bulunan üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğrenme stillerini belirleyerek bunun ışığında, piyano derslerinde kullanılmak üzere öğrenme stilleri ile ilgili ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin geliştirilmiş ölçekle tespit edilen öğrenme stilleri ile piyano

dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarılarının tespit edilebilmesine yönelik piyano dersi başarı testi de geliştirilmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise evrende bulunan 730 müzik eğitimi anabilim dalı 3. Sınıf öğrencilerinden 473 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken öncelikle "oransız küme örnekleme" yöntemine başvurulmuştur. Her kümeden alınan öğrenci sayısı eşit olacak şekilde, oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmada, bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen ve “Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri” (2016) olarak adlandırılan ölçek ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin piyano dersi başarılarını tespit etmeye yönelik “Piyano Dersi Başarı Testi” (2016) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre yapılan analizler sonucunda piyano çalgısını öğrenmeye yönelik bir öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre öğrencilerin bağımsız, analitik, bağımlı ve duyuşsal öğrenme stilleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlara göre, tüm öğrenme stilleri ile piyano akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun dışında, yapılan analizlerden tüm öğrenme stilleri içinde en yüksek ilişki düzeyinin bağımsız öğrenme stiline olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamında belirlenen değişkenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bazı noktalarda anlamlı farklar ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Müzik Eğitimi, Öğrenme Stilleri, Piyano Eğitimi

Abstract

Autor : Serkan DEMİRTAŞ
University : Uludağ Üniversitesi
Field : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Branch : Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Degree Awarded : Phd
Page Number : XV+152
Degree Date :
Thesis : The Relationship Between Learning The Styles of Pre- Service Music Teachers And Academic Achievement
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING THE STYLES OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

In today's age of information, when we examine students' learning ways, we see that the attempts to create highly qualified learning experiences for students by using various methods have gained importance. In this respect, students' learning ways have been prioritized rather than teachers' teaching methods. It has been observed that findings obtained regarding the education where learning styles have been used as an approach indicate positive results in terms of learning experience.

The present study aims to determine learning styles of students majoring in Music Education Departments in Turkey and thus develop scale on learning styles to be used in piano lessons. Moreover, it is intended to reveal the relationship between students' learning styles identified by the developed scale and their academic performance in piano lessons. In this sense, an achievement test was developed to assess student's performances in piano

lessons. The research was figured according to relational screening model among the screening models.

The population of the research is composed of 3rd grade students majoring in Music Education Departments in Turkey. The sample of the research consists of 473 third grade students from 730 Music Education Departments. “Non-Proportional Cluster Sampling” was firstly used for sampling. Non-proportional cluster sampling was conducted by drawing equal number of students from each cluster.

Developed by the researcher to assess students’ performance in piano lesson, the scales titled “Pamukkale Piano Learning Style” (2016) and “Piano Performance Test” (2016) have been used. The findings obtained have been analyzed through using SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

In light of the results obtained from the study, a learning style model has been developed to learn piano instrument. According to this model, students’ independent, analytical, dependent and emotional learning styles have been identified.

According to the research results, there is no high-level relationship between all learning styles and piano academic performance. Additionally, it has been understood that the highest relationship level has been seen in the “independent learning style” among all learning styles. Furthermore, it has been understood that the variables determined regarding students’ learning styles are statically significant in some cases.

Keywords: Music Education, Learning Styles, Piano Education

Teşekkür

Araştırmam boyunca desteğini esirgemeyen danışmanın değerli Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ'e, araştırma süresince fikirleri ve yardımlarıyla her an yanımda olan, araştırmamda geliştirmeye çalıştığım ölçeğe sonsuz katkıları olan değerli Yrd. Doç. Dr. Serhat SÜRAL'a, fikirleriyle tez konumun oluşmasına katkıda bulunan ve zamanını ayıran sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Ayşegül ATAK YAYLA'ya, tez izleme komitesinde bulunan önerileriyle bana yön veren değerli hocam Prof. Dr. Salih ÇEPNİ'ye, değerli Yrd. Doç. Dr. Mete SUNGURTEKİN'e, lise öğrenimimden bu yana desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Enver TUFAN'a;

Doktora ders aşamasından itibaren yardımını hiç esirgemeyen değerli hocam Prof. İsmail BOZKAYA'ya, Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yöneticilerine, her aradığımda bana yardımcı olan sevgili Arş. Gör. Dr. Doruk ENGÜR'e, Arş. Gör. Hatice ÇELİKTAŞ'a, Öğr. Gör. Çiğdem YİĞİT'e, önce öğrencim olan daha sonra doktora eğitim sürecinde birlikte doktora öğrencisi olduğumuz sevgili Öğr. Gör. Barış KARDEŞ'e, yardımlarını esirgemeyen sevgili Osman SİNECEN'e, fikir ve önerileriyle her zaman yanımda olan değerli Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Öğr. Gör. Necati GÜLHAN, Öğr. Gör. Birol IŞIKDEMİR, Öğr. Gör. Tuğba IŞIKDEMİR, Öğr. Gör. Dr. Makbule Selin MİLLİ ve değerli mesai arkadaşlarıma;

Hayatımın her anında bana koşulsuz destek olan sevgili annem Rezzan DEMİRTAŞ, babam Esat DEMİRTAŞ, kardeşim Sibel GÜL, beni daima destekleyen çok sevdiğim sevgili eşim Songül DEMİRTAŞ'a ve hayatıma anlam katan sevgili oğlum Esat Demir DEMİRTAŞ, Yağız Emir DEMİRTAŞ'a sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

	Sayfa No
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER/GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. Bölüm	1
Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırma Soruları	2
1.3.Araştırmanın Amacı	3
1.4.Araştırmanın Önemi	3
1.5.Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7.Tanımlar.....	6
1.8.Kuramsal Çerçeve.....	7
1.8.1. Eğitim.....	7
1.8.2. Öğrenci Merkezli Eğitim	9
1.8.3 Bireysel Farklılıklar ve Nedenleri.....	11
1.8.4. Bireysel Farklılıkların Kategorileri.....	12
1.9. Öğrenme Stilleri	13
1.9.1. Öğrenme.....	13
1.9.2. Öğrenme Stilleri.....	14

1.9.3.Öğrenme Stili Modelleri	18
1.9.3.1.Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	18
1.9.3.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	20
1.9.3.3. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	22
1.9.3.4. Felder - Silverman Öğrenme Stili Modeli	24
1.9.3.5. Carl Gustav Jung Öğrenme Tipleri	26
1.10. Öğrenme Stillerinin Eğitim Sistemindeki Etkileri.....	26
1.11. Piyano Öğretiminin Müzik Eğitimindeki Önemi	28
2. Bölüm	30
İlgili Araştırmalar	30
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	49
3. Bölüm	72
Yöntem	72
3.1.Araştırmanın Modeli.....	72
3.2.Evren ve Örneklem Belirlenmesi	72
3.3.Ölçme Aracı Geliştirme Süreci.....	73
3.3.1.Madde Havuzu	73
3.3.2.Maddelerin İncelenmesi.....	74
3.4. Uzman Görüşü	74
3.5.Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışması	74
3.6. Faktör Analizi Sonuçları.....	74
3.7. Öğrenme Stili Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması.....	79
3.8. Piyano Dersi Başarı Testi Geliştirme Çalışması.....	82
3.9. Verilerin Çözümlemesi.....	85
4. Bölüm	86

Bulgular ve Yorum.....	86
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum.....	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum.....	89
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum.....	94
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum	96
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum	98
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum	100
5. Bölüm	104
Tartışma ve Öneriler.....	104
5.1. Tartışma	104
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Tartışmalar.....	106
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Tartışmalar.....	109
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Tartışmalar	111
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Tartışmalar	113
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna Ait Tartışmalar	114
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna Ait Tartışmalar.....	115
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	117
5.2.2. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	118
Kaynakça	119
Ekler	125
Öz Geçmiş	152

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Öğrenme Stili Tanımları.....	15
2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt boyutları	19
3. Felder - Silverman Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt boyutlar	25
4. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
5. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
6. Kaiser-Meyer-Olkin Testi Sonuçları	75
7. Toplam varyans ve faktörlerin varyans açıklama yüzdeleri	75
8. Öğrenme Stili Ölçeği Faktör Yükleri	77
9. Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları	79
10. Öğrenme Stilleri Ölçeğindeki 4 Alt Boyutu Ölçen Maddeler	80
11. Başarı Testi Madde Analizi	82
12. Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı	84
13. Öğrenme Stillerinin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı	86
14. Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi).....	90
15. Bağımsız Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	91
16. Bağımsız Öğrenme Stilinin İki'den Fazla Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	91
17. Gruplar Arasındaki Farkların Analizi	93
18. Analitik Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	95

19. Analitik Öğrenme Stilinin İkiiden Fazla Gruplu Değişkenler	
Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	95
20. Bağımlı Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler	
Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	96
21. Bağımlı Öğrenme Stilinin İkiiden Fazla Gruplu Değişkenler	
Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	97
22. Gruplar Arasındaki Farkların Analizi	98
23. Duyuşsal Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler	
Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	99
24. Duyuşsal Öğrenme Stilinin İkiiden Fazla Gruplu Değişkenler	
Üzerinde Anlamlılık Düzeyi	99
25. Öğrenme stillerinin K - S Testi (Normallik Testi)	101
26. Belirlenen Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi	
Akademik Başarı Arasındaki İlişki	101

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri	10
2. Bireysel Farklılıklar Şeması	11
3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	18
4. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	22

KISALTMALAR LİSTESİ

PPÖSÖ: Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın anlatıldığı problem durumuna, araştırma sorularına, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bilgi çağında, eğitim kavramı, öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgili konuları incelerken farklı yollar ile öğrenme yaşantısının kaliteli bir duruma getirme çabası içindedir. Bu durumda öğretmenin nasıl öğrettiği değil, öğrencinin nasıl öğrendiği durumu önem kazanmaktadır. Öğrenme stillerinin ortaya konulduğu bir yaklaşım ile sürdürülen eğitimde, ortaya çıkan verilerin öğrenme yaşantısı bakımından olumlu sonuçlar gösterdiği görülmektedir.

“Günümüzdeki eğitim anlayışı biz eğitimcileri öğrenenlerin özelliklerini daha iyi anlamaya ve bunu öğretim ortamına nasıl yansıtacağımızla ilgili çalışmalar yapmaya daha çok yöneltmiştir. Bu çalışmaların odak noktalarından birini de öğrencilerin öğrenme stilleri oluşturmaktadır” (Hasırcı, 2006, s.16).

Given’a (1996) göre “Yapılan araştırmalar da kendilerine, tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir” (Akt, Süral, 2008, s.2):

- Öğretim kavramına göre pozitif yönde istatistiksel olarak önemli düzeyde yükseliş
- Kendinden değişik olanı kabul etmede yükselme
- Akademik başarı açısından yapılan değerlendirilmelerde ciddi düzeyde yükseliş
- Sınıf içinde gözlemlenen davranış ve disiplinde pozitif yönde ilerleme
- Verilen ödevleri yapmada bireysel disiplin

Öğrenme stillerinin belirlendiği ve bu yönde yapılan bir eğitim uygulamasında daha başarılı sonuçların geliştiği görülmektedir. Aşağıdaki bölümde araştırma sorusu ve bu soruya bağlı olarak oluşturulan araştırma alt soruları verilmiştir.

1.2.Araştırma Soruları

Piyano öğrenme stili modeline göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğrenme stilleri ile piyano dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkileri nasıldır?

1. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

2. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımsız öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre analitik öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımlı öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre duyuşsal öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

a) Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler ile piyano dersi akademik başarı arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

b) Analitik öğrenme stiline sahip öğrenciler ile piyano dersi akademik başarı arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

c) Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile piyano dersi akademik başarı arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

d) Duyuşsal öğrenme stiline sahip öğrenciler ile piyano dersi akademik başarı arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye’de bulunan üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin, piyano çalmayı öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stillerini belirlemek üzere bir model geliştirmek, geliştirilen model ile tespit edilen, öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve öğrenme stilleri ile piyano dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Piyano öğrenme stillerini belirlemek ve bu yönde bir öğretim programı hazırlamak, öğrencinin bilgiyi daha kısa sürede ve daha hızlı bir biçimde öğrenmesine yol açabilir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano çalma sürecindeki öğrenme stillerini belirlemek bu çalgının öğrenme sürecinde bazı kolaylıkları ortaya çıkarabilir. Günümüzde, birçok araştırmacının yapmış olduğu öğrenme stili ile ilgili modeller görülmektedir. Müzik eğitimi alanında öğrenme stili ile ilgili bir model çalışması ve ölçek yapılmaması, yapılmak istenen bu araştırmanın önemini artırdığına inanılmaktadır. Aşağıdaki paragraflarda, öğrenme stilleri ile öğrenmenin öneminin ortaya konulduğu bazı çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Hasırcı (2006) “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği” isimli çalışmasında, öğrencilerin “Kolb Öğrenme Stili Modeline” göre seçtikleri baskın öğrenme stillerini saptamak ve sınıf düzeyinde fark olup olmadığını

belirlemek üzere yaptığı çalışmada, İlköğretim Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden (%41.1) özümseyen, (%33.2) ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Farklı stillere sahip 1. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, çalışmanın öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının, öğrenme stillerini dikkate almalarının, öğretmen adaylarının öğrenme konusunda daha kolaylıklara sahip olacaklarının düşünülebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışma, öğrenme stillerinin önemini vurgulamaktadır.

Koçak'ın (2007) "İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmasında, örneklem grubunun öğrenme stilleri ve akademik başarıları karşılaştırıldığında, anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşıldığını ifade ettiği görülmektedir.

Ahmet Kaya, Bozaslan, Durdukoca (2012) "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyet, anabilim dalı, akademik başarı ve ders çalışma alışkanlıkları değişkenlerinin öğrenme stilleri ile karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Baş ve Beyhan'ın (2013) yaptığı "Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin, Akademik Başarı Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkileri" adlı çalışmada, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı belirlemiştir

Farklı bir bakış açısı olarak Ertem (2014) öğrenme stratejileri ile ilgili olarak piyano dersi başarısını ele almıştır.

Enoch ve Lyke'a (1987) göre, öğrencilerin piyano çalmayı öğrenmek için nasıl çalışacaklarının gösterilmesine gereksinimleri vardır. Bu öğretim ve

öğrenme işleminin çok önemli bir bölümüdür. Yanlış çalışma alışkanlıkları edinmeden, mümkün olduğunca erken, öğrencilere nasıl piyano çalışılacağı ve bunun nasıl öğrenileceğine ilişkin rehberlik etmek gerekir. Piyano öğretmeni etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla değişik yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini bilmeli, öğrenme-öğretme ortamlarını bu özelliklere uygun olarak düzenlemelidir. En önemli öğrenme, öğrenmeyi öğrenmektir. Bu nedenle, öğrenme stratejileri eğitim alanında en önemli konular arasında yer almaktadır (Akt. Ertem, 2014, s.10).

Zahal (2014) “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, 2013-2014 Eğitim Öğretim döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda sınava girmiş bulunan 449 aday üzerinde uygulama yapılmıştır. Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulanan araştırmada, öğrenme stilleri ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Öğrenme Stillерinin önemi yapılan bu doktora tezinde de vurgulandığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada, herhangi bir öğrenme modeli kullanmadan kendi içerisinde bir model ile ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçek ile piyano öğrenme stilleri belirlenen müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu açıdan yapılan bu araştırma, piyano öğrenirken tercih edilen öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit edip, yeni yaklaşımlarla piyano dersindeki başarının artması ile ilgili farklı çalışmaları teşvik edeceği düşüncesiyle önem taşımaktadır. Bir sonraki bölümde varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.5.Varsayımlar

1. Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme stili ölçeğini ve piyano dersi akademik başarı testini yanıtlarken verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davranmışlardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015 - 2016 Eğitim-Öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenme Stili: Öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir. (Felder ve Silvermann, 1988).

Piyano: “Telli, klavyeli, büyük boyutlu çalgı: Klavyesinden mekanizmasına, tellerinden pedallarına kadar binlerce parçadan oluşan birbiriyle bağlantılı bir bütünün ürettiği zengin ses olanaklarıyla evrensel bir çalgı olarak müzik tarihinde yer almıştır” (Say, 2002, s. 423).

Öğrenme: “Öğrenme genel olarak, yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır” (Aydın, 2014, s. 9).

Bireysel Farklılıklar: “Bireysel farklılıklar kavramı, birbirinden farklı kişisel özellikleri ifade etmektedir” (Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005, s. 99).

1.8.Kuramsal Çerçeve

1.8.1. Eğitim. İnsanoğlu yaşadığı her an bilginin peşinden koşmuştur. Bu sebeple, eğitim eski çağlardan bu yana devam etmekte olan bir süreçtir. Teknolojik gelişim ile birlikte eğitim kavramının sürekli değiştiği ve geliştiği söylenebilir. Eski zamanlardan bu yana kendi disiplinlerine göre tanımı yapılan “eğitim” günümüz koşullarında farklı bir anlayış içinde ifade edilebilir. Ertürk'e (1972) göre eğitim “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”. Eğitim, bir süreç sonunda oluşan bir davranış ya da davranışlar bütününe meydana getirilmek istenen değişiklikler olarak ifade edilebilir. “Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır” (Sönmez, 2008, s.5).

Sönmez, (2014) eğitim kavramının farklı düşünürler tarafından yapılan tanımlarını şöyle sıralamaktadır. “Tyler’a (1950) göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. (...) Yıldırım (1983) insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim” olarak tanımlamaktadır. Eğitim kavramının farklı bakış açılarıyla anlatılmak istendiği görülmektedir.

“Eğitim sisteminin ulusal kalkınma amaçlarına; ulusun toplumsal ve ekonomik yapısına; eğitilenlerin gelişim düzeylerine ve tüm güçleri içinde gelişmelerine uygun işleyebilmesi zorunludur. Bunun için de eğitimin, bilimsel yöntemlerle kendisini sürekli olarak yenilemesi ve çağdaşlaşması gereklidir” (Başaran, 1978, s.13).

Günümüzde eğitim kavramı içerisinde “ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, yapılandırmacılık” gibi çeşitli öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır.

“İlerlemecilik pragmatik felsefeye dayanır ve onun eğitime uyarlanması olarak kabul edilir. Bu felsefeyi hazırlayan ve savunanlar Heraclitos (İ.Ö.540-480), Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias vb. Francis Bacon (1561-1626), Auguste Comte (1798-1857), Charles

Pierce (1859-1952) Wiliam James (1842-1910), John Dewey'dir (1859-1952)" (Akt. Sönmez, 2014, s.92).

Sönmez'e (2014) göre yeniden kurmacılık "ilerlemelilik" akımının devamıdır. Bu akımda amaçlar ön plandadır. "Yeniden kurmacılıkta, eğitimin görevi: toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir". Bireyler eğitim amacıyla bu şekilde yetiştirilmelidir. Bu akımda okulların ve öğretmenlerin önemi büyüktür. Davranış biliminin ışığında toplumun yeniden yapılandırılması amacının ön planda olduğu görülür.

"Yapılandırmacı yaklaşım İngilizce constructivism kelimesinden Türkçeye uyarlanmıştır. Bilişsel kuramların kavram ve dizgelerine bağlı olarak türetilmiş olan yapılandırmacılık, bir bakıma aktif öğrenme stratejisinin bir yansımasıdır" (Aydın, 2014, s.299). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, geleneksel yaklaşıma göre daha farklı bir anlayış olduğu görülmektedir. Öğrenci öğrenme mekanizmasının tam ortasında aktif olarak yer almaktadır. "Çağdaş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının Vygotsky (1962) ile başladığını söyleyebiliriz" (Yıldızlar, 2009, s.25). Bu yaklaşımda, bilginin tekrar yapılandırılması ile ilgili düşüncelerin olduğu söylenebilir.

"Yapılandırmacı kuramın (bilişsel, sosyo-kültürel, radikal gibi) kendi içinde farklı çeşitleri olmakla birlikte hepsinin ortak noktası yapılandırmacılığın özünde öğrenme ve anlam oluşturma teorisinin olduğudur" (Akınoğlu, 2014, s.430).

Görüldüğü gibi, yapılandırmacı yaklaşımın, yaparak yaşayarak öğrencinin merkezde olduğu bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Aşağıdaki bölümde öğrenci merkezli eğitim hakkında bilgi verilecektir. Bir sonraki bölümde öğrenci merkezli eğitim ile ilgili bilgi verilmiştir.

1.8.2. Öğrenci merkezli eğitim. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin önemli görüldüğü bir yaklaşım olarak görülebilir. Lipton, Laura ve Hubble, Deborah’a (Akt, Ünver, 2002) göre öğretime yaklaşım, bir yöntem değil tutumdur. Öğrencilerin etkinliklere katılırken sordukları sorular, yansıtımlar ve deneyimler üzerine yapılandırılır. Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin bu yaşantılarını geliştirmek için vardır. Öğrenci merkezli öğretim öğretmenlerin öğrencileri ve kendileri için öğrenme olanakları yarattıkları ortamı ifade eder.

Bu eğitim yaklaşımında öğrencinin ön planda olduğu görülür, bunun yanında bireysel farklılıklar da önemli görülebilir. Çünkü birey, kendini geliştirmek için hayat boyunca öğrenmeye gereksinim duyar. Her bireyin karşılaştığı engeller ve yaşam sürecinde önüne çıkan farklı sorunlar nedeniyle öğrenme yaşantılarının farklı biçimde gelişmesi doğal bir sonuçtur. Bu farklılıklar, dış faktörler ve iç faktörler olarak açıklanmaktadır. İç faktörler, öğrenme ile ilgili olan faktörler olarak nitelendirilebilir.

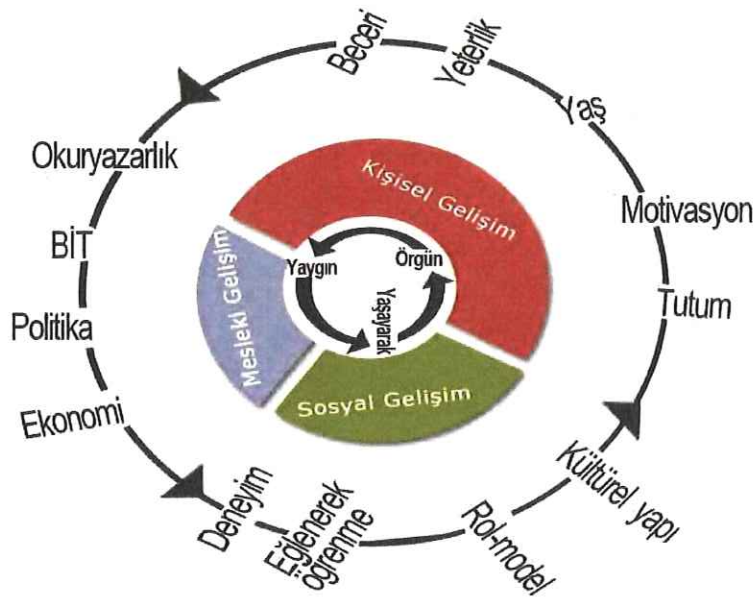
“Eğitimin bireyselleştirilmesi, günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zekâ farklılıkları göz önünde bulundurularak, onun en iyi öğrenme yolu yani öğrenme stili belirlenmelidir” (Koçak, 2007, s.1).

“Bütün yeni öğrenmeler, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür. Bu durum okulda gerçekleştirilen düzenli (formal) eğitim için olduğu kadar yaşamın akışı içinde kendiliğinden oluşan düzensiz (informal) eğitim için de geçerlidir” (Aydın, 2014, s. 249).

Günümüz eğitim anlayışında, bireyin nasıl öğrendiğini sorusunun cevabını bilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bilgiye kolay ve hızlı ulaşılabilen bu çağda, öğrenme-öğretme süreci, bireysel gelişimi ve yeni yaklaşımları benimseyecek biçimde olmalıdır. “Bireyin öğrenme sürecinde bireysel farklılıklarını gözetenek, kendi öğrenme stillerini ortaya çıkartıp, nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda kendilerinde belirli bir alt yapıyı oluşturmalarını gerektirmektedir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında önemli olan, öğretmenin ne öğrettiği

değil, öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiğidir” (Süral, 2008, s.2). Bireysel farklılıkların öne çıkarıldığı bir eğitim anlayışının, öğrencinin öğrenme yaklaşımını arttıracakı düşünülebilir.

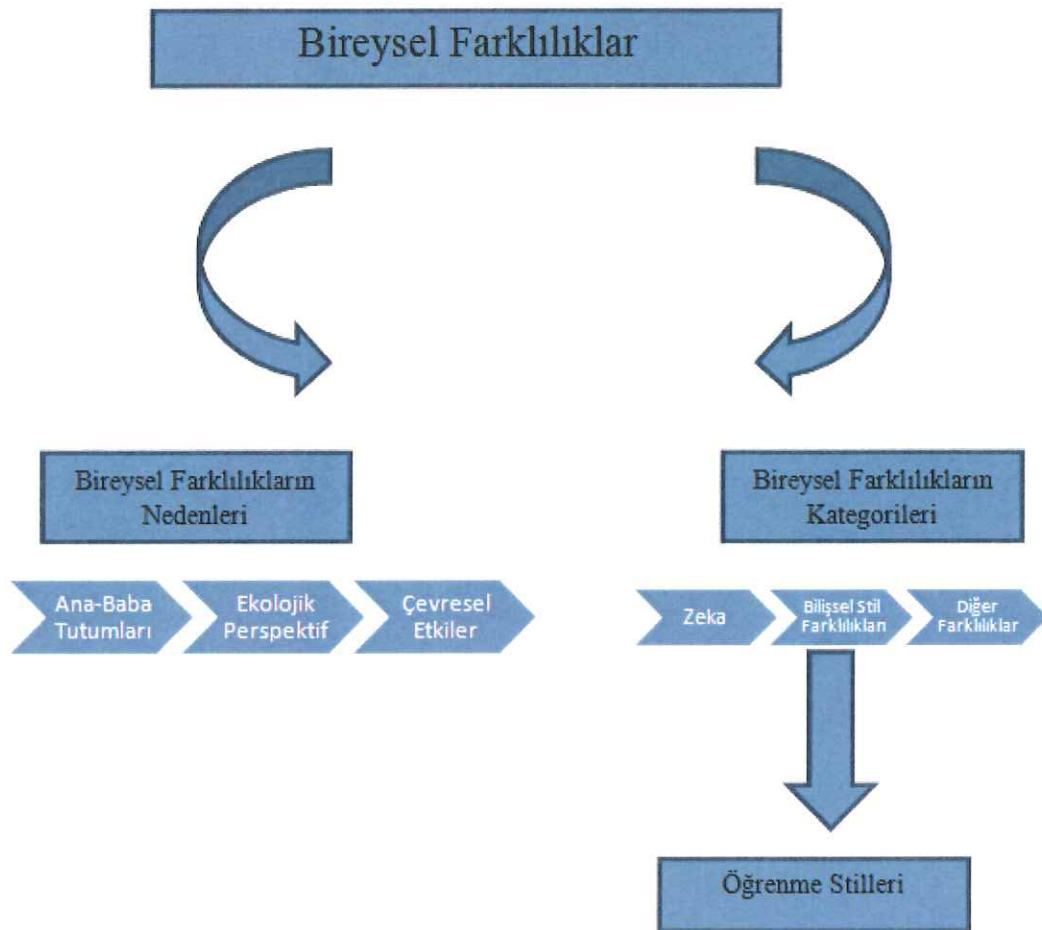
Birey, kendini geliştirmek için hayat boyunca öğrenmeye gereksinim duyar. Her bireyin karşılaştığı engeller ve yaşam sürecinde önüne çıkan farklı sorunlar nedeniyle öğrenme yaşantılarının farklı biçimde gelişmesi doğal bir sonuçtur. Şekil 1’de bu faktörler gösterilmektedir (Günüç, ve diğerleri, 2012).



Şekil. 1 Yaşam Boyu Öğrenmenin Bileşenleri (Günüç vd., 2012)

1.8.3. Bireysel farklılıklar ve nedenleri. İnsan yetiştiği ortamdan, çevresinden gördüklerinden ötürü bireysel farklılıklara sahip olabilir. Bacanlı'ya göre (Akt. Süral, 2008) bireysel farklılıklar, aile, çevre ve bireyin içinde bulunduğu ortam sayesinde oluştuğu söylenebilir. Bireysel farklılıklar; nedenleri ve kategorileri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yetiştirilen ortam, anne-baba tutumu, bulunduğumuz çevre ve o çevrenin getirmiş olduğu farklı değişkenler, bireysel farklılıkların oluşmasında büyük etken olabilir.

Biyolojik açıdan genlerin farklılığı, anne ve babadan gelen genlerin birleşimi son derece önemlidir. İnsan bu farklılıklarla, değişik zekâ ve yeteneklere sahip olarak ortaya çıkmaktadır (Kuzgun & Deryakulu, 2006).



Şekil. 2 Bireysel Farklılıklar Şeması (Bacanlı, 2002)

1.8.4. Bireysel farklılıkların kategorileri. Bireysel farklılıklar, zekâ yaş gibi çeşitli faktörler biçiminde sınıflandırılabilir. Bu sınıflama biçimi farklı araştırmacılar tarafından farklı değişkenlerle tanımlanmaktadır. Bireysel farklılıkların değerlendirilerek yapılan, planlanan ve uygulanan eğitimin, öğrencinin öğrenme yaşantısını ve ilgisini yükselttiği, böylece eğitimin kalitesinin arttığı söylenebilir.

“Öğretimde yeni arayışların eğitim programlarının daha derin ve karmaşık ihtiyaçlarına karşılık verme çabaları yatmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve her birine yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirme fırsatı vermek için standart programlar nitelik açısından farklılaştırılarak daha geniş daha derin öğrenme olanakları sunulmalıdır” (Özden, 2002, s.27-28). Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci öğrencinin seviyesine uygun biçimde ve bireysel farklılıklar gözetilerek programlanabilir. Öğrenmenin bireylerde farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımının olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Öğrenme gerçekleşirken, bireysel farklılıklar ve bazı farklı etkenler söz konusu olabilir. “Söz konusu bireysel değişkenler;

- 1- Zekâ
- 2- Yaş
- 3- Genel uyarılmışlık hali ve psikolojik yapı
- 4- Ön öğrenmelerin yeterlik ve aktarılma düzeyleri” (Aydın, 2014, s.241-242).

Yıldızlar’a (2009) göre zekâ kavramı, soyut bir kavramdır. Zekâ sözcüğü bilimsel yazında Latince “intelligence” (inter-legentia) olarak ortaya çıkmıştır. Aydın’a (2014) göre zekâ öğrenme sürecinde anlama, kavrama gibi çeşitli bilişsel yeterliklerin ve duyuşsal özelliklerin bir anlatımıdır. Zekâ bireysel farklılıklar göz önüne alındığında öğrenmenin oluşumunda önemli bir etken olarak kabul edilebilir.

“Yaş, öğrenme yoğunluğu ve hızı açısından önemli bir değişkendir. Genel olarak bireyin doğuştan herhangi bir zihinsel davranış örüntüsüne sahip olmadığı kabul edilmektedir. Birey, iki yaşına dek devam eden süreçte bilişsel ve duyuşsal olarak geliştikçe psikomotor becerileri de gelişir” (Aydın, 2014, s. 247).

“Bireyin bilişsel, dil ya da ahlaki gelişiminin kalıtsal ve çevresel değişkenlere göre, bir ölçüde farklı olması doğaldır. Ancak kategorik olarak, normal koşullarda her bireyin yaş değişkenine göre, belli bir gelişme evresine ulaştığı kabul edilmektedir” (Aydın, 2014, s.5). Öğrenme ve bilişsel gelişmede, yaş önemli bir faktör olarak görülmektedir. Yaş, öğrenmenin hızı açısından önem teşkil etmektedir.

“Bireyin herhangi bir konuya ilgi duyması öğrenmeye hazır hale gelmesi, genel uyarılmışlık halinin sonucudur. Buna göre genel uyarılmışlık hali; kaygı, güdülenme, dikkat, heyecan ve haz gibi boyutları açısından kavramlaştırılabilir” (Aydın, 2014, s.248). Başka bir deyişle bireyin belirli düzeyde kaygı duyması öğrenmeye hazır olması anlamına gelebilir. Yüksek düzeyde duyulan kaygı ise öğrenme ile ilgili sorunlar yaratabilir. Yüksek düzeyde duyulan kaygı öğrenmeyi kötü etkiler bunun tam tersi de genel uyarılmış hali açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bütün bu durumlar öğrenme ile ilgili sonuçları etkileyebilir.

1.9. Öğrenme Stilleri

1.9.1. Öğrenme. Eğitimin ve müzik eğitiminin, temelinde, öğrenme kavramının bulunduğu ve eğitimin öğrenme kavramıyla birlikte bir süreç içerisinde olduğu düşünülmektedir. Öğrenmenin birçok tanımı bulunmaktadır. Senemoğlu’na (2005) göre “Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir”

Bowel ve Hilgard’a göre (Akt, Senemoğlu, 2005) “Öğrenme doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen

organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir”.

“Brubaker’e (1982) göre (Akt, Senemoğlu, 2005) ise bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir. Gagne (1983) sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir”.

“Her öğrenme yeni bir öğrenmedir. Öğrenme, öğrencilerin sınanabilecekleri ve yeni daha rafine fikirlerle bütünleşebilecekleri bir konu hakkındaki inanç ve görüşlerini çeken bir süreçle en iyi şekilde kolaylaştırır” (Kolb & Kolb, 2005, s.194). Öğrenme, bireyin ne öğrendiği değil, bireyin nasıl öğrendiğinin cevabını araştıran, böylece öğrenenin olayları daha iyi algılamasını sağlayan bir süreç olarak düşünülebilir.

Görüldüğü gibi öğrenme ile ilgili farklı tanımlara rastlamasına karşın öğrenmenin farklı biçimlerde geliştiği saptanmıştır. İnsan yetiştiği ortamdan, gördüklerinden, işittiklerinden dolayı öğrenmede bireysel farklılıklara sahip olabilir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılan bir eğitimin, daha yararlı olacağı düşünülebilir. Öğrenme stilleri öğrenmenin kalıcılığını ve hızlı gerçekleşmesini sağlayabilir.

1.9.2. Öğrenme stilleri. “Öğrenme Stilleri kavramı ilk defa 1960 Rita Dunn tarafından ortaya atıldı. (...) Dunn öğrenme stiline tanımlı şöyle yapmıştır; her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır” (Akt. Boydak, 2007, s.3).

Birçok araştırmacı öğrenme stili ile değişik tanımlar kullanmışlardır. Bunlardan bazılarını ve temel aldığı değişkenleri Koçak (2007) şöyle aktarmıştır:

Tablo 1

Öğrenme Stili Tanımları

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Grasha-Reichmann	1974	Öğrenme stili , öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı olarak belirlenen üç temel eksen üzerine inşa edilmiş çok boyutlu bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkların kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin konuyu çözümleme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tutumudur.	
Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar.

Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelemeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un (1984) modelinde olduğu gibi, yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için " değiştiren stilden " bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tipleştirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili : Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki	

		karakteristik tercihlerdir.	güçlükler	ve
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurgulamıştır. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmemiştir. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.	

*Tablo 1 Koçak (2007) alınmıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili birçok çalışma yapıldığı (Altun, Yurga, Zahal, Gürpınar; Arslan & Babadoğan, 2005; Aşkar & Akkoyunlu, 1993; 2015; Babacan, 2010; Baş & Beyhan, 2013; Bozkurt & Aydoğdu, 2009; Duman, 2008; Deniz, 2011; Gencel, 2007; Hasırcı, 2006; Ahmet Kaya, Bozaslan, Durdukoca 2012; Kulaç, Sezik, Aşçı, Gürpınar, 2015; Koçak, 2007; Kolb & Kolb, 2005; Kurtuldu & Aksu, 2015; Okay, 2012; Pehlivan, 2010; Süral, 2008; Sarıtaş & Süral, 2010; Şimşek, 2007; Yılmaz, Kaleli, Hancı, 2016; Zahal, 2014) gözlenmektedir. Görüldüğü üzere, pek çok araştırmacı tarafından öğrenme stili modeli geliştirilmiştir.

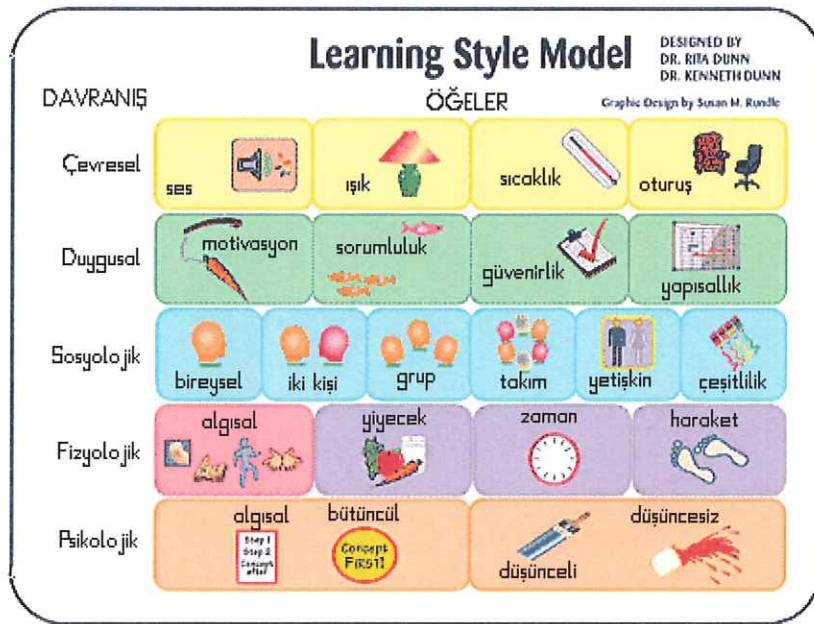
Yapılan çalışmaların sonuçlarında, öğrenme stilleri, bireyin bilgiyi işleme sürecinde kullanacağı doğru yaklaşımların, öğrenme üzerinde olumlu etkiler yaratacağını göstermektedir.

“Birçok öğrenci, kendisine bir şey kazandırmayan sonu gelmeyen tekrarlarla zamanı boşa harcar. Fakat çalışma süresinin uzunluğuna bakarak kendini iyi hissetmesi de mümkündür. Sonuç olarak öğrenememekten, çalışmalarından verimli sonuç alamamaktan şikâyet ederler. Sorun, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.” (Ertem, 2014, s.10).

“Gerek kişinin kendi öğrenme stiline farkında olması, gerekse, özellikle öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerinin farkında olması, bu öğrenme stillerine göre düzenlenmiş yaklaşımların niteliğinin ve niceliğinin geliştirilmesine yardımcı olacak ipuçları verecektir” (Deniz, 2011, s.951).

1.9.3.Öğrenme stili modelleri. Öğrenme stillerinin birçok farklı araştırmacı tarafından çalışıldığı izlenmektedir. “Bu alandaki literatür incelendiğinde öğrenme stilleri ile ilgili farklı modeller olduğu görülmektedir” (Oral ve Avanoğlu, 2014, s.254). Aşağıdaki bölümde bu modellerden bazıları incelenip, anlatılmıştır.

1.9.3.1.Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli. “Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır. (...) Bu modele göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan 5 temel öğeden ve bunların 21 alt öğelerinden oluşan bir yapı göstermektedir” (Oral & Avanoğlu, 2014, s.254).



Şekil.3 Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Süral, 2008, s.35).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin “Çevresel Etkenler, Duyuşsal Etkenler, Sosyolojik Etkenler, Fizyolojik Etkenler, Psikolojik Etkenler” olmak üzere beş boyuttan

oluştugu görülmektedir. Bu beş boyutu ve alt boyutlarını Süral (2008) şu şekilde sınıflandırmıştır;

Tablo 2

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt boyutları

ÇEVRESEL UYARICILAR	
Ses	Öğrenme gerçekleşirken ortamdaki sesi ifade eder. Ortamdaki ses veya müzik dinleme
Işık	Öğrenme gerçekleşirken ortamdaki ışığın öğrenmeye etkisini ifade eder.
Isı	Çalışma ortamındaki ısının seviyesini ifade eder
Düzen	Çalışma ortamındaki tercih edilen ortam ve mobilya düzenini ifade eder
DUYUŞSAL UYARICILAR	
Güdülenme	Öğrencinin öğrenme ile ilgili gösterdiği güdülenme tipi ve biçimini ifade eder.
Sorumluluk	Öğrencinin akademik öğrenmesi ile ilgili ne derecede sorumluluk duyduğunu ifade eder.
Kendini verme	Öğrencinin verilen bir görevi yerine getirme ve karlılığı ile ilgili
Azim	durumu ifade eder.
Yerine getirme	Öğrencinin yapılandırılmış ödevleri tercih yöntemini ifade eder.
Yapı	
SOSYAL UYARICILAR	
Tek Başına	
Olmayı Tercih	Öğrenci kendi başına çalışmayı öğrenmeyi tercih eder.
Etme	
Eşle Olmayı Tercih	
Etme	Tek bir arkadaş ile çalışmayı ifade eder.
Akranla ya da	
Grupla Çalışmayı	Öğrenci verilen görevi grup içinde tartışarak bağımsız çalışmayı tercih eder.
Tercih Etme	
Yetişkinle Olmayı	
Tercih Etme	Öğrenme aşamasında bir yetişkinin yönlendirmesine ihtiyaç duymasıdır.
Çeşitli Kişilerle	Öğrenme aşamasında bir kişi ile değil farklı kişilerle iletişime

Olmayı Tercih Etme	geçmesi ile ilgilidir.
--------------------	------------------------

FİZYOLOJİK UYARICILAR

Algısal Tercih	Bu alt boyutun üzerinde durduğu kavramlar, izleyerek, deneyerek ya da dokunarak öğrenme ile ilgilidir.
Alış Tercihi	Öğrenme gerçekleşirken, ihtiyaç duyulan yeme-içme durumları ile ilgilidir.
Zaman Tercihi	Gün içerisinde farklı zamanlardaki enerji seviyesi ile ilgili durumu ifade eder.
Hareketlilik Tercihi	Konsantre olabilmek için farkında olmadan yapılan hareketlilik durumunu ifade eder.

PSİKOLOJİK UYARICILAR

Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme	Bu kavram öğrenme aşamasında öğrencinin öğrenme ile ilgili olarak, parça parça veya bütün olarak tercihi ile ilgilidir.
Beyin Yarımkürelerini Tercih Etme	Beynin sol yarımküresi etkin olanlar, daha sayısal analitik düşünmeye yatkındır. Sağ yarımküresi etkin olanlar eş zamanlı ve bütüncül öğrenmeye yatkın kişilerdir.
Tepkisel-Düşünsel Tercih Etme	Bu kavram düşünme ve uygulama hızı ile ilişkilidir. Bir konu ile ilgili çabuk karar mı verir, yoksa enine boyuna düşünüp karar mı verir gibi konuları ifade eder.

* Bu tablonun oluşturulma aşamasında Süral (2008), Koçak'tan (2007) yararlanılmıştır.

1.9.3.2. Gregorc öğrenme stili modeli. Şimşek'e (2007) göre, Gregorch, bireyin algılama yeteneği öğrenme aşaması ve öğrenme stili bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu yetenek değerlendirildiğinde, her birey için, Somut-Soyut; verileri organize yetenekleri bakımından Ardışık-Random biçiminde ikiye ayrılır. Bu bilgiler ışığında Gregorc Öğrenme Stili Modelinde, "Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random" biçiminde dört boyut vardır (Şimşek, 2007, s.64-65).

Veznedaroğlu ve Özgür'e (2005) göre, Gregorc, insan zihninin, dünyayı somut-soyut-doğrusal-doğrusal olmayan biçimde algılayıp organize edeceğini ifade etmektedir. İnsanların algı yetenekleri bu boyutlarda farklılık göstereceği belirtiliyor.

Gregorc'a göre insanların zekâsı farklılık gösterir ve zekâ, bireyin özelliklerini öğrenmek için önemli bir etmendir. Gregorc, bireyin öğrenmesinde algılama yeteneğinin önemini vurgulamaktadır (Hülya Kaya & Akçin, 2002). Bu boyutları (Ekici, 2003) şöyle aktarmıştır:

a) Somut ardışık öğrenme stili: Bu öğrenme stilinde, bireyin bir şey öğrenirken uygulama yaparak öğrenmeyi tercih eder ve bu şekilde öğrenmeyi sever. Duyu organlarını iyi kullandıkları söylenebilir. Öğrenirken verilen bilginin kolaydan zora doğru verilmesini tercih ederler.

b) Soyut ardışık öğrenme stili: Bireyler, bir konu ile ilgili hafızalarında bir imge oluştururlar. Öğrendikleri bilgileri inceleyerek oluşturdukları biçim içerisinde düşünerek sonuca gelmeye çalışırlar. Görecekları bir resim vb. kelimelerden daha değerlidir. Kitaplara ya da uzmanlara değer verir bilgiyi bu şekilde öğrenmeyi tercih ederler.

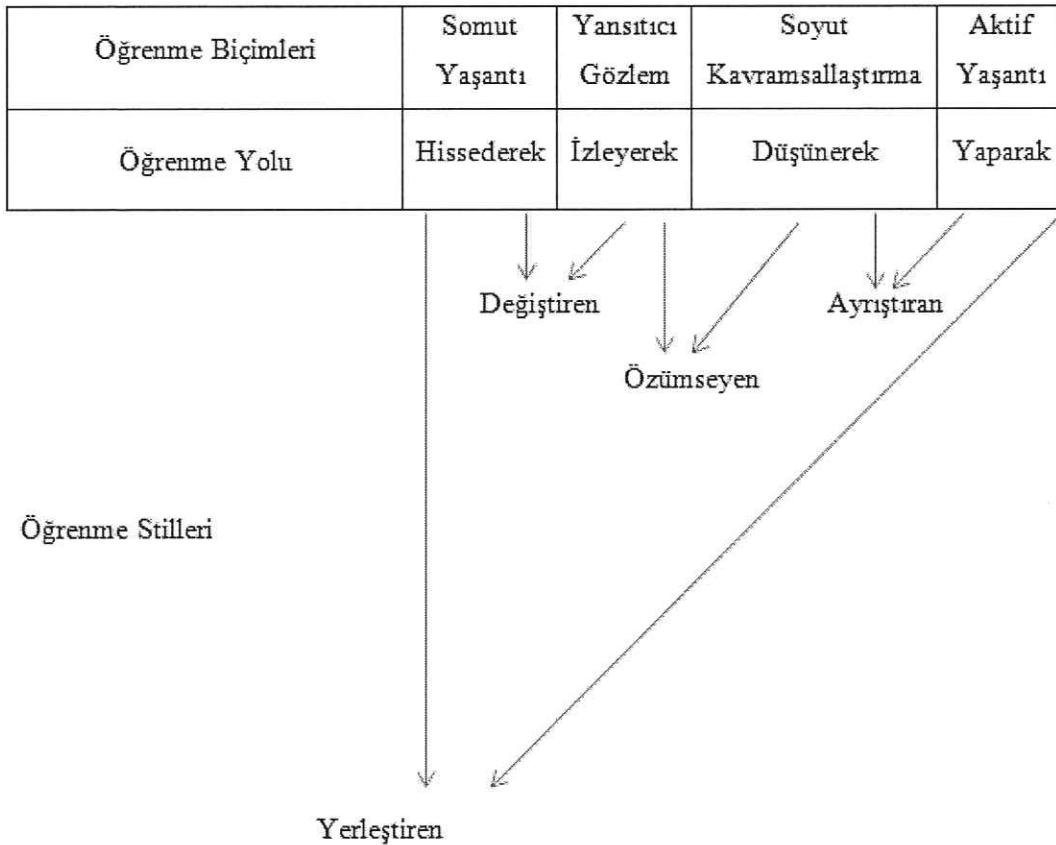
c) Somut random öğrenme stili: Bu stili tercih etmiş bireylerin, sorunları düzeltme konusunda son derece yetenekli, ilgili araştırmacı bir benliği olan kişilerdir. Bu kişiler öğrenirken, bilgilerin sistemli bir sıra ile verilmesine gerek yoktur. Çalışmalarında daha bireysel olmayı dışarıdan çok fazla bir yönlendirme olmamalıdır. Bireysel olarak küçük gruplarla çalışmaktan hoşlanırlar.

d) Soyut random öğrenme stili: Bu öğrenme stilinde bireyler, öğrenirken öğretilcek olan bilgiyi düzenli ve sistemli bir şekilde verilmesine gerek duymazlar. Bundan dolayı kalabalık ortamlarda bulunarak öğrenmek isterler. Kendilerine olan güvenlerinden dolayı rahat bir şekilde kendilerini anlatabilirler. Disiplinli ortamı sevmedikleri için bilgileri kendilerine göre sıralarlar. Bu öğrenme stiline sahip kişiler öğrenme ortamlarında

düşüncelerini paylaşabilecekleri ve kendilerini rahatça anlatabilecekleri yerlerde olmayı tercih ederler.

1.9.3.3. Kolb öğrenme stili modeli. Bu modelde dört öğrenme stili bulunmaktadır.

Bunlar sırası ile; Yerleştiren, Özümseyen, Değiştiren, Ayırıştırıcı biçiminde ifade edilmektedir (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Aşkar ve Akkoyunlu'ya (1993) göre “Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma boyutları”, öğrenme biçimleri birbirinden farklılık gösterir. Bu boyutlar öğrenme biçiminde, hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli, birden fazla öğrenme durumu birleşerek Yerleştiren, Değiştiren, Özümseyen, Ayırıştırıcı biçiminde ifade edilmektedir. Kolb öğrenme stili modeli Şekil 4' de şu şekilde gösterilmiştir;



Şekil 4 Kolb Öğrenme Stili Modeli (Aşkar & Akkoyunlu, 1993, s. 38).

Şekil 4' de görüldüğü gibi, öğrenme biçimleri, öğrenme yolları ile gerçekleşmekte ve bunların birleşiminde öğrenme stilleri ortaya çıkmaktadır. Koçak (2007) Kolb Öğrenme Stillerini şöyle açıklamıştır:

a) Değiştiren öğrenme stili modeli: Bu modelde bireylerin daha çok somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem boyutlarının güçlü olduğu görülmektedir. Bu bireyler iyi bir şekilde düşünme yetenekleri kullanırlar ve değer, anlam kavramlarını çok iyi algılayıp anladıkları görülmektedir. Mevcut olaylarda somut durumları iyi analiz edip düzgün bir biçimde organize edebilirler. Gözlem yaparak uyum sağlarlar. Düşünceleri vardır fakat bu düşünceleri söylemekten kaçınırlar.

b) Özümsen öğrenme stili: Bu kişilerin, daha fazla soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem boyutlarının güçlü olduğu görülmektedir. Bu bireyler kavramsal yapı oluşturma konusunda iyidirler. Soyut düşünceler üzerinde dururlar sosyal olaylar dikkatlerini çekmez. Gözlemleyerek ve düşünerek öğrenme ortamı geliştirirler.

c) Ayrıştıran öğrenme stili: Bu modelde, bireylerin soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutlarında güçlü oldukları görülmektedir. Sistemli bir analiz yapıp sorun çözme, düşüncelerini uygulamaya geçirme, karar verebilme, planlama yapabilme gibi niteliklere sahiptirler. Yarak öğrenen bu kişiler bilgiyi düzenlerler, sorun çözme ve teknik konularda başarılı oldukları söylenebilir.

d) Yerleştiren öğrenme stili: Bu modelde kişilerin, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin baskın olduğu söylenebilir. Planlama ve yeni tecrübelerde yer alma gibi niteliklere sahip olan bu kişiler, yeni fırsatlar bulmaya çalışma, risk almaktan korkmama ve eylemde bulunma gibi nitelikleri ile öne çıkmaktadırlar. Teori ve planlar gerçek dışı olursa, o teori ve plandan uzaklaşırlar. Çalışmalarında başka insanların fikirlerine önem verirler, o insanlara güvenirlir (Kolb, 1984;1999, Akt. Koçak, 2007).

1.9.3.4. Felder - Silverman öğrenme stili modeli. “Felder ve Silverman (1988)

tarafından geliştirilen modelde, öğrenme stilleri, belirlenmiş olan dört soruya verilecek cevap ile belirlenebilir” (Yetim, 2015, s.224).

Yetim’e (2015) göre bu sorular şöyledir.

- 1- “Öğrenciler bilgi çeşitlerini hangi tercihlerle algırlarlar?
- 2- Bilgi tipi hangi duyular yoluyla en etkili şekilde algılanır?
- 3- Öğrenciler, bilgiyi nasıl işlemeyi tercih ederler?
- 4- Öğrencinin karakteristik olarak anlayışı nasıl gelişir?” (Yetim, 2015, s.224-225).

“Öğrenme stilinin, bireyin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler (Felder, 1993) olarak tanımlandığı bu modelde birbirinden bağımsız dört boyut bulunmaktadır ve bu boyutların her biri öğrenenin farklı alanlardaki tercih ve eğilimlerini ortaya koymaktadır” (Veznedaroğlu & Özgür, 2005, s.11).

Veznedaroğlu ve Özgür’e (2005) göre bu alanlar;

- a- Algısal- sezgisel
- b- Görsel- sözel
- c- Aktif- yansıtıcı
- d- Aşamalı- bütünsel biçimindedir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005, s.11).

Tablo 3

Felder - Silverman Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt boyutlar

Duyusal Somut, Pratik ve yöntemsel bilgiyi tercih ederler ve gerçekleri araştırırlar.	Sezgisel, Kavramsal, yeni, değişik ve kuramsal bilgiyi tercih ederler ve anlamı araştırırlar.
Görsel Resimleri, grafikleri, şekilleri, diyagramları ve bilginin görsel sunumlarını tercih ederler.	Sözel Bilgiyi okumayı, duymayı ve kelimelere ve bilgiye ilişkin açıklamaları tercih ederler.
Aktif Fiziksel deneyimler yapmayı, ellerini kullanmayı ve deneme-yanılma yolu ile öğrenmeyi tercih ederler. Problem çözmek için gruplarda çalışmaktan hoşlanırlar.	Yansıtıcı Konular üzerinde düşünmeyi ve olası seçenekleri değerlendirmeyi tercih ederler ve analiz yaparak öğrenirler. Bir problemi, kendi başlarına çözmekten hoşlanırlar.
Ardışık Doğrusal ve düzenli bir şekilde sunulan bilgiyi tercih ederler. Resmin tamamını anlamak için ayrıntıları bir araya getirirler.	Global Sistematiik bir yaklaşımı tercih ederler. İlk önce resmin tamamını görürler ve daha sonra ayrıntıları tamamlarlar.

Tan ve diğerlerinden (2015) alınan tablo 3’de diğer öğrenme stili modellerinde görüldüğü gibi, benzer durumlarla farklı isimler farklı boyutlarda işlenmiş ve alan yazında yerini almıştır.

1.9.3.5. Carl Gustav Jung öğrenme tipleri. Jung ruh kavramını, kendini yenileyen, hareket halinde olan ve enerjik bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu sistem, libido sayesinde enerjik ve canlı kalır. Jung’a göre birey kavramı kendini yenileyen ve geliştirmeye çalışan bir varlıktır (Süral, 2008).

“Carl Jung psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biridir. Jung’a göre, insanı anlayabilmek, tanıyabilmek için sadece cinsiyet ve güçlülük arzusu ile yetinemeyiz. Bütün insanlar faaliyetleri yalnız cinsiyete güçlülük arzusuna dayanmazlar” (Özgü, 1976, Akt, Veznedaroğlu & Özgür, 2005, s.5). Psikolojik olarak insanların aynı karaktere sahip olmadığı görülür.

Jung öğrenme tiplerinde, kişilik anlamı, bilinç ve bilinçdışı kavramlarından oluşmaktadır. Kişilik anlam bakımından “ben” kavramını ifade etmektedir. “Ben” kavramı hem bilinçdışı hem de bilinç kavramını kapsamaktadır. “Ben” kavramı yaratıcı bir güç olarak değerlendirilip, bu kavramın içinde dört farklı işlev yer almaktadır. Bu işlevler, duygu-sezgi-düşünce-duyum şeklinde sıralanmaktadır. Bu işlevler birbirleri arasında birbirlerine zıtlıklar gösterirler. Bu zıtlık duyum, sezgi kavramları ve duygu düşünce kavramları arasındadır. Duyum kavramı algı ile ilgili, sezgi kavramı sezinleme ile ilgili, düşünce kavramı mantık yürütme ile ilgili, duygu kavramı ise değer yükleme ile ilgili bir olgudur (Jung, 1982, Akt. Akyıldız & Kayalar, 2003).

1.10. Öğrenme Stillerinin Eğitim Sistemindeki Etkileri

Öğrenme stilleri, uzun yıllardır çalışılan bir kavram olarak alan yazında karşılaşılan bir kavramdır. Bireylerin nasıl öğreneceği sorusu üzerinde durulmaktadır. “Özellikle 1900’lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlarda, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiği gündeme getirilmeye başlanmıştır” (Veznedaroğlu & Özgür, 2005, s.1). Öğrenme stilleri bireylerdeki farklılıkların gözetilerek, bu duruma göre planlanmış bir

öğretim sistemi geliştirmek amacı ile daha faydalı bir eğitim öğretim planlanmasında etkili olabilir.

“Bireylerin öğrenme yollarının anlaşılması, eğitimsel gelişme için anahtar rolü oynamaktadır. Böylece eğitim alanında yapılan birçok araştırma, kavramların ifade edilmesi, öğrenme stilleri ve bilimsel başarı gibi bireysel farklılıkların etkilerini açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır” (Arı, 2008, s.52).

Süral’a (2008) göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, eğitim-öğretimdeki hedeflenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler, öğretmenin sınıf içi eğitimi daha renkli bir şekilde organize etmesini sağlayabilir. Bu durum eğitimin kalitesini ve öğrencilerin öğrenme durumlarının daha iyi gelişmesini sağlayabilir.

Eğitim-öğretimde istenilen hedeflere ulaşmak, yapılan eğitimin iyi olduğu anlamına gelebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutularak öğrenme stilleri göz önüne alınarak planlanacak bir eğitim buna sebep olabilir. Eğitimciler, öğrencilerin değişik öğrenme stillerini tercih etmelerini yapacakları etkinlikler için bir çeşitlilik olarak görmelidir. Bu nedenden dolayı sınıfta her öğrencinin farklı özellikleri vardır öğretmenin hazırlayacağı eğitim-öğretim faaliyetlerindeki çeşitliliği, verimliliği ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme durumlarının gelişmesi için öğretimde geleneksel yöntemleri uygulamayı bırakması, öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme durumlarının geliştirilmesi önemlidir (Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005).

“İnsanlar, öğrenme sürecinde öğrenme objesiyle etkileşimleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temel nedenlerinden biri öğrenme stilleridir. Bu nedenle her öğrenme stiline uygun düzenlenmiş öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarılarının yükseldiğini gösteren araştırma bulguları mevcuttur” (Oral & Avanoğlu, 2014,

s.267). Görüldüğü gibi, yapılan araştırmalar öğrenme stillerine uygun düzenlenen eğitim ortamlarının, öğrencilerin öğrenme durumlarına pozitif yönde etki ettiğini göstermektedir.

Öğrenme bireyin çevresi ile şekillenen içsel bir durum olarak olumlu ya da olumsuz birçok faktörden etkilenir. Çevresel faktörler dış faktörler olarak adlandırılır. Öğrenme ortamını etkileyen bu kadar çok değişken değerlendirildiğinde, geleneksel yaklaşımlarla yapılan eğitimde, öğrencilerin öğrenme ortamlarında etkili sonuçlar oluşmasını beklemek yanlış olacaktır. Etkili eğitimin amacı olan öğrenme, öğrencinin bireysel farklılıklarına ve buna uygun ortamlarda daha iyi gerçekleşir (Fer, 2014).

“Mayer öğrenme stiliyle ilgili en önemli öğretim çıkarımının, öğrencilerin tercih ettikleri stile uygun öğretim yöntemleriyle daha iyi öğrenmelerini sağlamak olduğunu vurgular” (Akt. Fer, 2014, s.205).

Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi, eğitimin yenilikçi yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme ortamlarını, öğrenme durumlarını etkilediği söylenebilir. Buna göre, belirlenmiş bir stil çalışması, bu yönde organize edilmiş bir eğitim ile daha verimli sonuçlar elde etmekle birlikte, öğrenme öğrenci tarafından daha verimli şekilde gerçekleşebilir. Aşağıdaki bölümde, piyano eğitiminin müzik eğitimindeki önemi hakkında bilgi verilecektir.

1.11. Piyano Öğretiminin Müzik Eğitimindeki Önemi

İnsan eğitiminde, sanat eğitimi kavramının önemli bir yeri vardır. “Çağımızın en yaygın etkinliği olan eğitimin içinde önemli bir yer tutan, sanat eğitimi; doğumdan itibaren başlayıp sürüp gitmesi gereken formal ve informal olarak beslenen bir süreçtir” (Şeyihoğlu, 2010, s.56). San’a (2003, s.139) göre “sanat eğitimi kavramı, özellikle ülkemizde anlamı pek tartışmalı bir kavram olup, sanatçı yetiştiren öğretimden, boş zamanları değerlendirmek amacıyla yapılan yaratıcı etkinliklerin düzenlenmesine ve folklor çalışmalarına dek geniş bir anlam yaygınlığında kullanılmaktadır”

Sanat eğitiminin bir boyutu olan müzik eğitiminde, piyano çalgısının önemli ve gerekli olduğu düşünülebilir. Çalgı eğitimi boyutunda, piyano çalgısı tüm Müzik Eğitimi bölümlerinde zorunlu çalgı olarak okutulmaktadır. Temel bir çalgı olan piyano, müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. “Piyano çalgısı klavyesinden mekanizmasına, tellerinden pedallarına kadar binlerce parçadan oluşmuş bir bütünün sağladığı zengin ses olanaklarıyla üstün niteliklerini insanlığa sunan evrensel bir çalgıdır” (Say, 2001, s.194). Piyano çalgısı ses sınırları bakımından, çoksesli kullanılabilme durumu bakımından müzik eğitiminde yararlı ve kullanışlı bir çalgı olarak görülmektedir. “Piyano, genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminde en yaygın olarak kullanılan çalgılardan birisidir. Yüksek teknik kapasitesi, çoksesliliği ve geniş repertuarı eğitimde bu çalgının kullanılmasındaki genel nedenlerdendir” (Ömür & Gültek, 2013, s.418). Bununla birlikte piyano çalgısı, okul müzik eğitiminde öğretilen şarkılara eşlik edilerek müzik derslerinin daha verimli geçmesini sağlayabilir. Demirtaş (2011) çalışmasında müzik derslerinde öğretilen okul şarkılarının piyano eşliği ile öğretilmesinin, öğrenciler üzerinde daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu ve şarkıların daha iyi öğrenildiği sonucunu tespit ettiği görülmüştür.

2. Bölüm

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğrenme stillerinin akademik başarı ile ilişkisi konusunda, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu alt bölümde konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Arslan ve Babadoğan (2005) yapmış oldukları “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemek, başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Arslan ve Babadoğan araştırmalarında, Aşkar ve Akkoyunlu’nun Türkçeye uyarladığı Kolb Öğrenme Stili Envanterini 114 ilköğretim öğrencisine uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Yaş ile somut yaşantı, öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Matematik dersi başarı ortalaması ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında .01 düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki olduğunu ifade eden Arslan ve Babadoğan, Türkçe ve Fen bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir.

Hasırcı (2006) “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Örneği” adlı araştırmasını, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyinde farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla yapmıştır. İlköğretim Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 202 öğrenciye Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulamıştır.

Araştırmanın sonucu, öğrencilerin %41.1’inin özümseyen, %33.2’sinin ayırtıran öğrenme

stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Hasırcı, baskın öğrenme stillerinin, sınıf düzeyinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Koçak (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 6., 7., 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi, 2005-2006 yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapmıştır. 2005-2006 öğretim yılı Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki 13 ilköğretim okullarından, “1190” 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem ile gerçekleştirmiştir. Koçak, örneklemine Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğini uygulamıştır. Akademik başarı sonuçlarını, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü 1. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılarak toplamıştır. Koçak, yaptığı analizler sonunda, 6. Sınıf öğrencilerinin, akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Koçak tezinde ayrıca, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumsuz ilişki bulmuştur.

Şimşek’in (2007) “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde, ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören, 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri ölçeğinin geliştirilmesi, öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okullu olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre, farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Şimşek, araştırmada Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelini temel alarak, “Marmara Öğrenme Stilleri Testi” geliştirdiğini ifade etmiştir. Şimşek

araştırma sonucunda, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” nin yapılan geçerlik-güvenirliliğe göre geçerli ve güvenilir olduğunu ifade etmiştir. 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Şimşek ayrıca okul öncesi eğitim alıp almamaya göre, ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların daha anlamlı olduğunu ifade etmiştir.

Gencel (2007) “Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III’ü Türkçeye Uyarlama Çalışması” isimli çalışmasında, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III. versiyonunu Türkçeye uyarlamak amacı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgularda, Kolb Öğrenme Stili Envanteri III’ün Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Süral (2008) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezi, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıyı ölçmek amacı ile yapılmıştır. Örneklemi 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Süral, öğrencilere 60 maddelik Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği uyguladığı çalışmasında; cinsiyet değişkeni açısından, bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğunu, bağımsız, çekingen, işbirlikçi, paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Süral, çalışmasında bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duman’ın (2008) “Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasının amacı,

öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefesi ile kullandıkları öğrenme stratejisi ve sahip oldukları öğrenme stillerinin karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Muğla Okul Öncesi Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencilerinden random yoluyla seçilmiş gruplarla çalışmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanmıştır. Belirlenen sonuçlara göre, Duman öğrencilerin %35.4’ünün özümseyici öğrenme stiline, % 26.4’ ünün ayırt edici öğrenme stiline, %24.4’ ünün dönüştürücü öğrenme stiline, %13.8’ünün de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir.

Bozkurt ve Aydoğdu’nun (2009) “İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması” isimli çalışmalarının amacı, İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi dersi bitkisel dokular ve hücre konusunda geleneksel öğretim yöntemi ile Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılmasıdır. Öntest-sontest desenli bir uygulama yaparak, deney grubu öğrencilerine Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı bir eğitim, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntem kullanarak akademik başarı düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmışlardır. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim güz dönemi, Ankara Alparslan İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören, 6/A ve 6/B şubelerinde uygulama yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre yapılan eğitimin, öğrencilerin akademik başarı düzeyini artırdığı ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının geliştiği sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Babacan (2010) “Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği” isimli doktora tezinde, algısal öğrenme stillerinin (görsel, işitsel, devinimsel/dokunsal) öğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit ederek, öğrenme

stilleri ile yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performanslarına etkisini ortaya çıkarmayı, uygulamayı yapan öğretim elemanı görüşlerini belirlemeyi ve piyano eğitimine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Tarama ve deneysel model kullanarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ve piyano öğretim elemanları, örneklemini, küme örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen, anabilim dallarında piyano eğitimi veren 25 öğretim elemanı ile 177 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Babacan çalışmasının sonunda, piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı olarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin toplam performans düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu, uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğu saptanmıştır.

Sarıtaş ve Süral (2010) yaptıkları "Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stilleri Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması" isimli çalışmalarının amacı, Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmak ve yükseköğretim öğrencileri, öğretim elemanlarına uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermektir. Sarıtaş ve Süral, 440 kişilik bir örneklem grubuna Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğini uygulamışlar ve bu ölçeğin gerçek uygulama sonucundaki dil geçerlilik korelasyonu .62, güvenirlik katsayısı .802 sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlara göre Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Türkiye'deki örneklem gruplarında kullanılabilir olduğu ifade edilmiştir.

Pehlivan'ın (2010) "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma" isimli çalışmasında, öğretmen

adaylarının, öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu tutumların öğrenme stili ile farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu, Muğla Üniversitesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 163 kız, 143 erkek toplam 306 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının, ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Deniz (2011) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri” adlı araştırmasında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 157 kişi üzerinde, Aşkar ve Akkoyunlu’nun (1993) Türkçeye uyarladığı Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini uygulamıştır. Deniz, örnekleminin çoğunlukla, Kolb öğrenme stili modelinde ayrıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren alt boyutlarından, özümseyen boyutuna sahip olduğunu ifade etmiştir.

Okay (2012) “Müzik Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Derslerindeki Akademik Başarı ile İlişkileri” isimli çalışmasını, müzik öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin ve bu öğrenme stillerinin alan dersleri arasındaki akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Okay tarafından, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 70 öğrenciye Kolb Öğrenme Stili Envanteri III uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin alan dersleri ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Ahmet Kaya ve diğerleri (2012) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyet, branş değişkenlerinin akademik başarıları

arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örnekleme ise Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümleri oluşturmuştur. Ahmet Kaya ve diğerleri çalışmalarının sonunda, öğretmen adaylarının cinsiyeti, anabilim dalı, akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Baş ve Beyhan'ın (2013) yaptıkları “Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkisi” adlı makalede, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda 64 7. sınıf öğrencisinin katılımı ile çalışmalarını tamamlamışlardır. Çalışmalarında, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanmışlardır. Gruplar arası anlamlılık düzeyini test etmek için bağımsız gruplar t testi kullanmışlardır. Baş ve Beyhan'ın yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrenme stiline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığını tespit edilmiştir.

Kulaç ve diğerleri (2013) “Tıp Fakültesinde Öğrenme Stilleri Akademik Başarı ve Cinsiyet” adlı çalışmalarında, klinik öncesi tıp öğrencilerinin, öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, tıp öğrencilerinin rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Rekabetçi öğrenme stili ile final puanı ve geçme notu arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Rekabetçi ve işbirlikçi kız öğrencilerin, diğerlerine göre anlamlı daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Zahal (2014) “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler ve sınav başarı durumunun bu değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. 2013-2014 Eğitim Öğretim Dönemi’nde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda sınava girmiş bulunan 449 adaya Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulamış, araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Kurtuldu ve Aksu (2015) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmalarında, müzik öğretmenlerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye çalışmışlardır. 164 müzik öğretmeni adayına “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Kurtuldu ve Aksu müzik öğretmeni adaylarının daha çok değiştiren ve özümseyen öğrenme stilini benimsediklerini, erkek öğrencilerin daha çok değiştiren, kız öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stillerini tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Altun ve diğerleri (2015) yaptıkları “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Dersleri Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmalarının amacı, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile alan başarı puanları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiler arasındaki etki düzeylerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak, özümseme ve değiştirme stilinde yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Alan dersleri başarı puanları ile 2. sınıf puanları sadece müzik kuramları alan puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu; bütün sınıfların ve 2. sınıfların puanları değerlendirildiğinde, özümseme ve ayırıştırma grubundakilerin, değiştirme grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenme stilleri ve genel başarı puanları açısından müzik kuramları başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu; müzik kuramları puanları ile aktif deneyim puanları arasında negatif; müzik kuramları aktif deneyim, soyut-kavramsallaştırma somut deneyim arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz ve diğerleri (2016) “8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri TIMSS Matematik Başarıları arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı çalışmaları, 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile TIMSS matematik başarıları aralarında bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yüksek TIMSS başarıları gösterme eğiliminde olduklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile TIMSS “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması” matematik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, Bayburt merkezde 11 farklı orta öğretimde eğitim gören, 347 erkek, 305 kız öğrenciden toplam 652 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin baskın olarak işitsel, ikinci sırada kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları bulguları ifade edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile TIMSS matematik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4

Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı(lar)	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Örneklem	Sonuç
Arslan, Babadoğan (2005)	İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemek, başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri	İlköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencileri N=114	Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ifade etmiştir. Yaş ile somut yaşantı, öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Matematik dersi başarı ortalaması ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında .01 düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki olduğu ifade eden Arslan ve Babadoğan, Türkçe ve Fen bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir.
Hasırcı (2006)	Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyinde farklılaşma olup olmadığını saptamak	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri	Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencileri N=202	Araştırmanın sonucu, öğrencilerin %41.1'inin özümseyen, %33.2'sinin ayrışturan öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Hasırcı, baskın öğrenme stillerinin, sınıf düzeyinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Koçak (2007)	Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek	İlişkisel Tarama Modeli	Grash-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği-Gaziantep İli Milli Eğitim Müdürlüğü 1. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları	2005-2006 öğretim yılı Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki 13 ilköğretim okullarından, "N=1190" 6., 7., 8. sınıf öğrencileri	Koçak, yaptığı analizler sonunda, 6. Sınıf öğrencilerinin, akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Koçak tezinde ayrıca, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.
Şimşek (2007)	İlköğretim 3.4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören, 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi, öğrenme stilleri ile, cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okullu olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine	Tarama Modeli	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği	11 ilköğretim okulu 9-11 yaş aralığı 3., 4., ve 5. sınıflarında öğrenim gören 1013 öğrenci	9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında bir fark göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre, ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların daha anlamlı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencel (2007)	göre, farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak	Betimsel Yöntem	Kolb Öğrenme Stilleri III. Versiyonu	320 öğrenci	Kolb Öğrenme Stili Envanteri III'ün Türkiye'de ilk öğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlenmesinde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.
	Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III. Versiyonu Türkçeye uyarlamak				
Süral (2008)	Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek.	İlişkisel Tarama Modeli	Grashmann Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği	2007-2008 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencisi	Süral, öğrencilere 60 maddelik Grashmann Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği uyguladığı çalışmada; cinsiyet değişkeni açısından, bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğunu, bağımsız, çekingen, işbirlikçi, paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Süral, çalışmada bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.
	Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefesi yaklaşımları ile öğrenme stratejileri ve sahip oldukları öğrenme stillerinin karşılaştırılması	Tekil Tarama Modeli-İlişkisel Tarama Modeli	Felsefi Tercih Değerlendirme Formu-Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği-Kolb Öğrenme Stilleri	2005-2006 eğitim-öğretim yılında Muğla Okul Öncesi Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği,	Öğrencilerin %35.4'ünün özümseyici öğrenme stiline, %26.4'ünün ayırt edici öğrenme stiline, %24.4'ünün dönüştürücü öğrenme stiline, %13.8'ünün de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir

Envanteri		Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon Bölümü öğrencilerinden randon yoluyla seçilmiş gruplarla çalışmıştır	
Bozkurt, Aydoğdu (2009)	İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi dersi bitkisel dokular ve hücre konusunda geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması	Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Deneyssel Yöntem	Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri- Akademik Başarı Testi- Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği
Babacan (2010)	Algısal öğrenme stilllerinin (görsel, işitsel, devinimsel/dokunsal) öğretim	Tarama Modeli- Deneyssel Model (Karma)	2008-2009 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 1. sınıf
			Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenme stillerine dayalı olarak uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin toplam performans düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre yapılan eğitimin, öğrencilerin akademik başarı düzeyini artırdığı, ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının geliştiği sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir

etkinliklerinde uygulanabilirliğini tespit etmek öğrenme stilleri ile yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve performanslarına etkisini ortaya çıkarmak, uygulamayı yapan öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve piyano eğitimine katkıda bulunmaktır	Gözlem Formu-Yapılandırılmış Görüşme Formu	öğrencileri ve piyano öğretim elemanları, örneklemine, küme örneklem yöntemiyle Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen, anabilim dallarında piyano eğitimi veren 25 öğretim elemanı ile 177 1. Sınıf öğrencisi	bir fark oluşturduğunu, uygulamayı yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrenme stilleri yoluyla yapılan öğretim etkinliklerinin piyano eğitimi başlangıç aşamasındaki mevcut programda uygulanabilir olduğunu saptanmıştır
Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışmasını yapmak ve yükseköğretim öğrencileri, öğretim elemanlarına uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermek	Tarama Modeli	GRSLSS için belirlenen evren, 2007-2008 ve 2008-2009 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğretmen adayları-	Grasha-Reichmann öğrenme stilleri ölçeğinin Türkiye'deki örneklem gruplarında kullanılabılır olduğu ifade edilmiştir.

Sarıtaş,
Süral (2010)

Pehlivan'ın (2010)	Öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bu tutumların öğrenme stili ile farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek	Tarama Modeli	Muğla Üniversitesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören 163 kız, 143 erkek toplam 306 öğrenci	Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği için 241 öğretim elemanına ulaşılmıştır	Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının, ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stili için daha çok tercih ettikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.
	Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi sahip oldukları öğrenme stilleri ile akademik başarıları, cinsiyetleri ve devam ettikleri sınıf seviyeleri arasında farklılaşma olup olmadığının saptanması	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Ölçeği	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Öğrenim Görmekte olan 157 kişi	Kolb öğrenme stili modelinde, ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleşiren alt boyutlarından, özümseyen boyutuna sahip olduğunu ifade etmiştir.
Okay (2012)	Müzik öğretmenliği Anabilim Dalı'nda	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Envanteri	2010-2011 eğitim-öğretim	Öğrencilerin alan dersleri ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki

öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin ve bu öğrenme stillerinin alan dersleri arasındaki akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek	III	yılı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 70 öğrenci	bulunmamıştır
Ahmet Kaya, Bozaslan, Durdukoca (2012) Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyet, branş ve akademik başarıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Tarama Modeli Kişisel Bilgi Formu- Kolb Öğrenme Stili Envanteri- Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri	Öğretmen adaylarının cinsiyeti, anabilim dalı, akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir	
Baş, Beyhan (2013) İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin,	Yarı Deneysel	İngilizce Dersi Akademik	Öğrenme stiline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik

	İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığını tespit etmişlerdir.	Model	Başarı Testi- Kalıcılık Testi- İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	Yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda 64 yedinci sınıf öğrencisi	başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığını tespit etmişlerdir.
Kulaç, Sezik, Aşçı, Gürpınar (2013)	Klinik öncesi tıp öğrencilerinin, öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	Tarama Modeli	Grasha - Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği	2011-2012 Eğitim Öğretim Dönemi Kocaeli Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Klinik Öncesi Dönemi Öğrencileri	Tıp öğrencilerinin rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerine sahip oldukları saptanmıştır. Rekabetçi öğrenme stili ile final puanı ve geçme notu arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Rekabetçi ve işbirlikçi kız öğrencilerin, diğerlerine göre anlamlı daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Zahal (2014)	Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler ve sınav başarı durumunun bu değişkenlere göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Envanteri III-Bilişsel Esneklik Envanteri- 2013-2014 Eğitim Öğretim İnnöü Üniversitesi Özel Yetenek Sınavı Puanları	2013-2014 Eğitim Öğretim Dönemi'nde İnnöü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda sınava girmiş bulunan	Öğrenme stilleri ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Kurtuldu, Aksu (2015)	Müzik öğretmenlerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Envanteri	449 aday Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 1., 2., 3. ve 4. sınıf toplam 164 müzik öğretmeni adayı	Müzik öğretmeni adaylarının daha çok değiştiren ve özümseyen öğrenme stili daha çok benimsediklerinin, erkek öğrencilerin daha çok değiştiren, kız öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stillerini tercih ettikleri vurgulanmıştır
Altun, Yurga, Zahal, Gürpınar (2015)	Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile alan başarı puanları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiler arasındaki etki düzeylerini incelemektedir	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Envanteri III- Müzik Alanı Başarı Puanları	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri	Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak, özümseme ve değiştirme stiliinde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Alan dersleri başarı puanları ile ikinci sınıf puanları sadece müzik kuramları alan puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu; bütün sınıfların ve ikinci sınıfların puanları değerlendirildiğinde, özümseme ve değiştirme grubundakilerin, değiştirme grubundakilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme stilleri ve genel başarı puanları açısından müzik

Yılmaz, Koparan, Hancı (2016)	Sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile TIMSS matematik başarıları aralarında bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha yüksek TIMSS başarısı gösterme eğiliminde olduklarını tespit etmek	İlişkisel Araştırma Yöntemi	Algısal Öğrenme Stili Envanteri- TIMSS 2011 Matematik Başarı Testi	Bayburt Merkez 11 farklı Orta Okulda Öğrenim gören 652 sekizinci sınıf öğrencisi	Öğrencilerin baskın olarak işitsel, ikinci sırada ise kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin genel TIMSS başarı puanları 11 ile 94 arasındadır ve ortalama TIMSS başarı puanı 43.38'dir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri okul, cinsiyet, matematik karnesi notu, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Çalışma sonucunda öğrenme stilleri ile TIMSS matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir
-------------------------------------	---	-----------------------------------	---	---	---

2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lang, Stinson, Kavanagh, Liu ve Basile'nin (1999) "İşitme Engelli Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlerin Öğretme Anlayışları" isimli çalışmalarında, Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinde yer alan altı öğrenme boyutu incelenmiştir. Çalışmaya 100 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Ayrıca, buna karşılık gelen altı öğretmen ölçeği bu öğrencilerin 16 eğitimcine uygulanmıştır. Lang ve diğerleri, öğrencilerin ortalama puanının, rekabetçi ve edilgen öğrenme stillerine kıyasla, katılımcı, işbirlikçi ve bağımsız öğrenme stillerinde daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrenme stili, ders başarısı ve derse olan istek ile anlamlı bir ilişki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise, aktif öğrenmenin ön planda tutulmasının istendiğini göstermiştir. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerde, öğrencilerde olduğu gibi, öğrenme anlayışlarından elde edilen ortalama puanlar, işbirlikçi, bağlı, katılımcı ve bağımsız öğrenme stillerinde daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve öğrenciler için elde edilen bu benzer bulgular, öğrenme stilleri ve öğretme anlayışları arasında örtüşme olduğu ifade edilmiştir.

Diseth'in (2002) "Zekâ, Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki" isimli çalışmasındaki amacı, zekâ, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. 89 Norveçli psikoloji öğrencisine üç farklı zekâ testi ile Öğrencilere Yönelik Yaklaşımlar ve Çalışma Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Faktör analizi, genel zekânın bir ifadesi olarak üç zekâ testinin tek faktörlü çözümünü desteklediği ifade edilmiştir. Genel zekâ ve öğrenme yaklaşımları arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmediği vurgulanmıştır. WAIS zekâ kelime testi ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı negatif yönde ilişki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel yaklaşım ve akademik başarı arasında eğrisel ilişki gözlemlendiği, çoklu regresyon analizi, derin-stratejik ve yüzeysel- stratejik öğrenme yaklaşımları arasında akademik başarının yordayıcısı olarak etkileşim etkileri gösterdiği ifade

edilmiştir. Diseth zekânın bağımsızlığından dolayı, çalışmanın bulguları öğrenme yaklaşımlarının yapı geçerliliğini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Diseth ve Martinsen'in (2003) "Öğrenme, Bilişsel Stil ve Akademik Başarının Yordayıcısı Güdüler" isimli çalışmalarının amacı, öğrenme yaklaşımları (derin, stratejik ve yüzeysel), bilişsel stil, güdüler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ortalama yaşı 21.7 olan 192 psikoloji öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Güdüler ve stiller, üç öğrenme yaklaşımıyla kuramsal olarak anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıyı yordadığı, diğer yandan ise stillerin ve güdülerin başarı üzerinde dolaysız etkiler gösterdiği görülmüştür. Yüzeysel ve stratejik yaklaşımlar beklendiği üzere anlamlı oranda başarıyı yordarken, öğrenme yaklaşımları arasındaki derin yaklaşım beklenenin aksine başarıyı yordamamıştır.

Rahmani (2012) "Öğrenme stilleri ve akademik başarı: İran'daki liseli kız öğrencilerinin örnek çalışması" isimli çalışmasının temel amacı, liseli kız öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi branşlarına (lisedeki temel müfredat) göre incelemektir. Hedef araştırma evreni, İsfahan şehrindeki 3483 liseli kız öğrencilerdir. Çok aşamalı rastgele örnekleme yöntemiyle, 350 kişi araştırma örneklemini olarak seçilmiştir. Betimsel tarama yöntemi, Felder anketi ve Solomon Öğrenme Stili Endeksi (FLSI) ile veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, hissederek-sezgisel öğrenme stili, branşı matematik bilimi olan öğrencilerin akademik başarıyla anlamlı bir korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Branşı spekülatif bilim olan öğrencilerin akademik başarıları ise aktif-yansıtıcı öğrenme stilleriyle anlamlı bir korelasyon sağladığı ifade edilmiştir. Rahmani deneysel bilim alanındaki öğrencilerin akademik başarıları ise, öğrenmenin girdi (görsel- sözlü) boyutu ve anlama (sıralı-global) boyutu ile anlamlı bir korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir.

Omar, Martinez ve Angela'nın (2012) "Hipermedya Ortamında Akademik Başarı, Öz Yönlendirmeli Öğrenmeyi Ve Bilişsel Stili Yönlendirme" isimli çalışmalarında, düzlem

üzerindeki geometrik dönüşümlerinin öğrenilmesi esnasında hipermedya çevresiyle etkileşime geçen lise öğrencilerinin akademik başarıları iki zıt koşul altında incelenmiştir. Birincisi, öz yönlendirmeli öğrenmede yazılımda bir yönlendirici desteğin varlığı ya da yokluğu, ikincisi ise bireysel çalışma ya da işbirlikli çalışma. Her iki durum ile öğrencilerinin alan bağımlı/bağımsız bilişsel stili arasındaki etkileşimi incelenmiştir. Yazılım özellikle bu çalışma için tasarlanmıştır. Kolombiya Bogota devlet okulunda okuyan 4 sınıftan “128” 10. sınıf öğrencisinin katılımı sağlamıştır. ANCOVA analizi uygulanmış ve analiz sonucunda yönlendirici desteğin varlığının, alan bağımsızlığının ve bireysel çalışmanın akademik başarı üzerinde anlamlı ve olumlu temel etkiler gösterdiği görülmüştür. Araştırmacılar bilgisayar ortamında öğrenmeyi eşit olarak destekleyecek öz yönlendirmeli yönlendirici desteğin potansiyel kullanımına ilişkin olarak elde edilen sonuçlar umut vaat ettiğini ifade etmişlerdir.

Hazra, Patnaik ve Suar’ın (2012) “Öğrenim Stillerinin ve Akademik Başarının Performans ve Farklı Öğrenme Şekillerine Olan Tercihi Üzerindeki Etkisi: Uyarlanabilir Hipermedya Yaklaşımı” isimli çalışmalarında, tarih ve mühendislik disiplinlerinde sözel, görsel ve multimedya olmak üzere üç farklı modun kullanıldığı uyarlanabilir hipermedyada Felder-Silverman’ın öğrenme stillerinin ve Mayer’nin Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme kuramının etkinliğini incelemektedir. Tarih ve mühendislikte 6 modül, sözlü, görsel ve multimedya modlarında tasarlanmıştır. Hindistan Kharagpur Teknoloji Enstitüsündeki 104 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada 6 modül tamamlanmıştır. Her bir modüldeki performans değerlendirmesi, hatırlama, tanıma, kavrama ve öğrenme transferi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenme Stili Envanterine göre öğrenenler görsel, sözlü ve sıralı global boyutlarda sınıflandırılmıştır. Sözlü, tarafsız ve görsel öğrenenler ve sıralı, tarafsız ve global öğrenenler disiplinlere göre performansta farklılık göstermemiştir. Tarih alanında görsel modunda, mühendislik alanında ise multimedya modunda öğrenenlerin performansı, diğer modlara göre üstünlük göstermiştir. Yüksek akademik başarı gösterenler, tarihte tanıma ve

kavramada, mühendislikte ise tanıma boyutunda daha düşük başarı gösterenlere kıyasla çok daha iyi performans göstermişlerdir. Hazra ve diğerleri öğrenme stillerine ve akademik başarıya bakmaksızın, öğrencilerin sözlü öğrenme modu yerine daha çok görsel ve multimedya modları tercih ettiklerini ve bu modları daha uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Lopez, Cervero, Rodriguez, Felix ve Esteban'ın (2013) "Başarılı ve Ortalama Olan 1. Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yaklaşımları" isimli çalışmada, Valencia Polytechnic Üniversitesi'nin dokuz merkezinden seçilen örneklemdaki oldukça başarılı 148 öğrencinin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stilleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, aynı merkezdeki ortalama başarıya sahip 133 öğrenciden alınan örneklemlerle karşılaştırılmıştır. Başarılı öğrencilerin, ortalama öğrenciye kıyasla daha derin bir yaklaşıma sahip olduğu ve bu öğrencilerin yansıtıcı ve kuramsal öğrenme stilleri tercih ettiği görülmüştür. Ortalama öğrenciler ise, daha yüzeysel bir yaklaşım benimsemiş ve aktif ve pragmatik öğrenme stillerini tercih etmişlerdir. Daha iyi akademik başarıya sahip öğrenciler ise derin yaklaşımla yansıtıcı ve kuramsal öğrenme stilleri ile ilişkilendirilmiştir. Daha az akademik başarıya sahip öğrenciler ise, yüzeysel yaklaşım ve aktif stille ilişkilendirilmiştir.

Torres (2014) "Latin Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Akademik Performansları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasının amacı, Latin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi ölçmektir. Öğrencilerin akademik performansı, aldıkları genel not ortalamaları kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmaya, New York şehrindeki bir liseye kayıtlı 229 Latin öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini tanımlamak için Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri ile Dunn, Dunn ve Price (2003) Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Torres öğrenme stili envanterinin sonuçlarında, öğrencilerin öğrenme stilleri ve not ortalamaları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. İkinci öğrenme stili envanterinde ise, envanter alt boyutlarından dördü ile öğrencilerin not ortalaması arasında ilişki olduğunu saptanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik

başarılarını destekleyecek eğitimsel yaklaşımlar geliştirirken Latin öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması dayanağını da güçlendirdiği ifade edilmiştir. Tores öğrencilerin akademik performanslarının öğrenme şekilleriyle ilişkili olduğunu sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Norasyikin, Mohamad ve Paimin'in, (2014) "Öğrenme Stillerinin Boyutu ve Öğrencilerin Akademik Başarısı" isimli çalışmalarında, öğrenci başarısı, teknik ve teknik olmayan konular dışındaki öğrenme stili arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Elektrik Mühendisliği bölümünde eğitim görmüş toplam 288 mezun katılmıştır. Solomon Felder Öğrenme Stili Ölçeği katılımcılara dağıtılmış ve verilerin yorumlanmasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, elektrik mühendisliği öğrencilerinin ilk boyut için "aktif" öğrenme stiline, ikinci boyut için "algısal" öğrenme stiline, üçüncü boyut için "görsel" öğrenme stiline ve dördüncü boyut için "sıralayıcı" öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, Elektrik Teknolojisi konusunda öğrenme stillerinin boyutları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını, yalnızca ikinci boyutta akademik başarı ile ilgili anlamlı ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, araştırmacılar öğrenme stilleri öğrencinin başarısını arttıran temel faktörler olmadığını, ancak öğrenci tarafından benimsenen öğrenme stili eğilimini tanımlamak için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Kyungok ve Honk'un (2015) "Düşük Fen Başarısına Sahip İlkokul Öğrencilerinin Fen Öğrenimi İsteği, Akademik Stres ve Stresle Baş Etme Stilleri Arasındaki İlişkileri" isimli çalışmalarında, fen öğrenimi isteği, akademik stres ve stresle baş etme stillerinin farklılıkları ve bunlar arasındaki ilişkide gösterilen özellikleri inceleyerek düşük bilimsel başarıya sahip ilkökul öğrencilerine yönelik öğretim yöntemleri bulmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra, daha az başarılı olanlar Seul'da bulunan 660 ilkökul öğrencisi hedef alınarak ölçülmüştür. Akademik stres anketi ve stresle baş etme anketi kullanılarak, akademik stres ve stresle baş

etme stilleri ölçülmüştür. Toplanan verilerin analiz sonuçları şu şekildedir: Öncelikle, düşük akademik başarıya sahip ilkökul öğrencilerinin fen bilimine olan isteği genel öğrencilere nazaran daha azdır; ancak akademik streslerinin daha yüksek olduğu görüldüğü ifade edilmiştir. Özellikle, fen öğrenme isteğinin özyeterliği anlamlı olarak daha düşük ve okul stresi en yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Stresle başa etme stillerine bakıldığında ise edilgen ve kaçınmalı başa çıkma stillerinin eğilimi genel öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. İkinci olarak ise, düşük fen başarısına sahip ilkökul öğrencilerinin fen bilimi öğrenme isteği arasında, özyeterlik, motivasyon ve okul stresi olumsuz bir etkiye sahip ilkökul öğrencilerinin fen öğrenimi isteği üzerindeki etkisi üzerine yürütülen regresyon analizi sonucunda, akademik stresler arasında okul stresinin en büyük etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Stresle baş etme stilleri arasında ise, sosyal desteğin takibi fen öğrenimi isteği üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Bunu, aktif baş etme davranışları, edilgen ve kaçınmalı baş etme davranışları takip ettiği ifade edilmiştir. Düşük başarıya sahip ilkökul öğrencilerinin başarısız olma faktörü olarak düşük fen öğrenimi isteğinin yüksek seviyedeki okul stresi ve istenilmeyen stresle baş etme stilleri ile bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Böylece, stresli koşullarda istenilen stresle baş etme yöntemlerine sahip olmak için düşük fen başarısına sahip ilkökul öğrencilerinin rehberliğe ve bir programa ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir. Fen öğrenimine olan isteğin artması için, düşük fen başarısına sahip ilkökul öğrencileri için ilgili eğitimsel yöntemleri arayan bir öğrenme çevresine gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir.

Quinn (2015) “Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Bu Stillerin Yüksek Katılımlı Makroskopik Anatomi Lisans Dersini Verme Yöntemi Üzerindeki Etkisi” isimli doktora tezinde, öğrencilerin ders boyunca seçtikleri ders anlatma yönteminin yanı sıra anatomi lisans öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri incelenerek özgün anatomi dersinin doğasını araştırmıştır. Quinn çalışmasında, Ohio Devlet Üniversitesi Columbus

kampüsünde İnsan Anatomisi dersine kayıtlı 2300 öğrenciye kısa bir demografik araştırma yapmış ayrıca Felder ve Solomon tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Endeksi anketini uygulamıştır. Ardından, dört öğrenme stili (aktif/yansıtıcı, algısal/sezgisel, görsel/sözlü ve sıralı/ dünya çapında; öğrenme stili endeksinde anketinde gösterildiği üzere) her biri için katılımcılara kişiselleştirilmiş öğrenme stilleri puanı verilmiştir. Aynı zamanda bu dört öğrenme boyutunun her biri için çalışma stratejisi bilgisi verilmiştir. Toplanan ek veriler, ders verme tercihinin, demografik bilgiyi, en yüksek ACT karma not puanını ve yazılı anatomi sınavı puanlarını kapsamıştır. Quinn öğrenme stili profili, aktif/yansıtıcı öğrenme boyutunda küçük sapmalar gösteren derse kayıtlı açıklanan her bir dal/programlardaki öğrenciler için oluşturulmuşsa da veri analizleri, İnsan Anatomisine kayıtlı öğrencilerin genellikle aktif, algısal, görsel ve sıralı öğrenenler olduğunu ifade etmiştir. İstatiksel analizler, öğrenme stillerindeki cinsiyet farklılıkları bakımından kadınların yansıtıcı öğrenme stilini tercih eden erkeklerden daha fazla aktif öğrenme stilini tercih ettiklerini göstermiştir. Öte yandan, diğer öğrenme stillerinde cinsiyetleri karşılaştırırken istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda, akademik yeteneği kontrol ederken akademik başarının istatistiksel olarak baş ve boyunla ilgili üniteye aktif/yansıtıcı boyut tarafından yordandığını göstermiştir. Farklı ders verme yöntemlerinden elde edilen sonuçlar, üç ünite içinde en bilinen ders verme yöntemi yalnız çevrimiçi yöntemidir. Ardından yalnız yüz yüze yöntemi ile son olarak çevrimiçi ve yüz yüze yönetimin karması gelir. Aynı zamanda, yalnızca algısal/sezgisel öğrenme boyutunun, ders verme yöntemin yordanmasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuçlar aynı zamanda, yalnızca yüz yüze yöntemi kullanan bireylerin diğer metotlardan birini kullananlara göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Sonuçlar, ders verme yöntemleri açısından ön hemşirelik ve ön sağlık bilimi dalları arasındakinin yanı sıra ön hemşirelik ve ön tıp dalları arasında anlamlı fark olduğunu

göstermesine rağmen, cinsiyetler ve ders verme yöntemi arasında anlamlı fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

Fatahi, Moradi ve Farmad'ın (2015) "E-Öğrenme Ortamında Öğrenme Stillerinin Belirlenmesinde Davranışsal Öznitelik Çıkarımı" isimli çalışmalarında, öğrencilerin davranışlarından otomatik olarak öğrenme stilini çıkarmada önemli olan bir dizi özellik belirlemiştir. Myers- Briggs kişilik tipi testine göre tanınan bu özellikler, çevrimiçi bir derste öğrenme stillerinin tahmin edilmesinde önemli bir rol oynar. Bu özellikler, K-means kümeleme algoritması gibi örüntü tanıma yöntemleri kullanılarak belirlenmiş ve sıraya konulmuştur. Hangi özelliğin öğrenme stili boyutlarını ayırmada daha iyi olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Fatahi ve diğerleri, yüksek hassasiyete sahip öğrenme stillerini saptamada kullanılan pek çok özelliği saptamışlardır.

Ababneh'in (2015) "Ürdünlü Yabancı Dil Mezunu Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Tercihleri" isimli çalışmasındaki amacı, başarılı ve başarısız olan dil öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik yapılan karşılaştırmalı araştırmanın sonuçlarını sunmaktır. Çalışmanın örneklemini, Ürdün'deki Yarmouk Üniversitesindeki 17 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, yarıyıl sonunda uygulanan İngilizce sınavından ve yarıyıl da vermeleri gereken ve konuşma, tartışma kendilerini İngilizce olarak doğru şekilde savunma kabiliyetlerini ölçen sözlü sunumlardan aldıkları nihai puanlara göre "başarılı" ve "başarısız" olarak sınıflandırılmışlardır. Çalışmayla ilgili anket yapılmış ve böylece dili uygulama ve kullanma örneklerinin yanı sıra öğrenme stilleri ve tercihlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrenme stilleri ile İngilizce yeterlikleri ya da başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Çalışma aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme stillerindeki temel farklılıkları da ortaya çıkarmıştır.

Jiraporncharoen, Angkurawaranon, Chockjamsai, Deesomchok, Euathrongchit'in (2015) "Tayland'daki Tıp Mezunu Öğrenciler Arasındaki Öğrenim Stilleri ve Akademik

Başarı” isimli çalışmalarında, öğrenme stilleri ve yüksek akademik başarı arasındaki ilişkilerin irdelenmesi ve yüksek akademik başarı ile bağdaşan faktörlerin klinik öncesi öğrenciler ile klinik öğrencileri arasında farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Tayland Chiang Mai Üniversitesi tıp fakültesi lisans öğrencileri arasında yürütülmüştür. Öğrenme Stilleri Endeksi Anketi, dört alanda her bir öğrencinin öğrenme stilini değerlendirmek için kullanılmıştır. Yüksek akademik başarı puanı ortalaması en az 3.0 olarak tanımlanmıştır. 1248 tıp öğrencisinden, 1,014’ü (%81.3) katılım sağlamıştır. Aktif/yansıtıcı alanda öğrenme stilleri klinik öncesi ve klinik öğrencileri arasında farklılaşmıştır. Sıralı öğrenme stili, klinik öncesi ve klinik öğrencilerinde yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Farklı öğrenme içerikleri ve öğretme yöntemleri sebebiyle, öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki, klinik öncesi ve klinik öğrencileri arasında farklılaştığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Choi ve Rho’nun (2016) yapmış oldukları “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Öğrenci Özellikleri E-Öğrenme Akademik Başarısı E-Öğrenme Memnuniyeti ve Mobil Öğrenme Derslerine Katılma Amaçları Analizi” isimli çalışmada, e-öğrenme doyumunu, akademik başarı ve üniversitedeki mevcut öğrenme stillerine göre mobil ders alma isteği arasında farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Bu alanda daha önce yapılan çalışma göz önünde bulundurarak, e-öğrenme doyumunu ölçmek için 10, mobil ders alma güdüsünü ölçmek için ise 14 madde geliştirilmiştir. Öğrenme stillerini tanımlamak için Gregorc’un Anketi kullanılmıştır. Çalışma, 2015 yılının Haziran ayında Chungbuk Üniversitesinde e-öğrenme eğitimi alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. 161 geçerli veri toplanmıştır. Cross-tabulation analizi, ANOVA ve MANOVA analizleri gibi istatistiksel analizler aracılığıyla, anlamlı pek çok sonuca ulaşılmıştır. Öncelikle, öğrenme stiline göre akademik başarıda fark bulunmuştur. İkinci olarak, öğrenme stiline göre e-öğrenme doyumunda fark vardır. Üçüncü olarak, öğrenme stillerine göre mobil ders alma isteğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son

olarak ise, öğrenme stili ve cinsiyete göre akademik başarı ve e-öğrenme doyumunda anlamlı bir fark yoktur. Ancak mobil ders alma isteğinde anlamlı fark olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma, e-öğrenmede öğrenenlerin karakterlerinin öğrenme üzerindeki etkisinin ne olduğunu saptayarak e-öğrenme ve mobil öğrenme için bir destek planı sunmaktadır.

Yasmin, Akbar, Hussain'in (2016) "Algısal Öğrenme Stillerinin Yüksek Lisans Seviyesindeki Öğrencilerin Akademik Performansları Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmalarının amacı, öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi üniversite seviyesinde incelemektir. Güney Pencap'daki üç devlet üniversitesinden eğitim alanında yüksek lisans yapan öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. David Kolb'un öğrenme stili envanteri öğrenciler tarafından uygulanan farklı öğrenme stillerini(yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırtıran) tespit eden araçların tasarımında rehber olarak kullanılmıştır. Akademik performans öğrencilerin aldıkları not puanlarıyla ölçülmüştür. Yapılan deneysel analizde, uzaksama öğrenme stili dışında öğrenciler tarafından kabul edilen tüm öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında olumlu anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyetin öğrencilerin akademik performanslarının açıklanmasında önemli bir faktör olduğu görülmüş ve örnekleme yer alan kız öğrenciler örneklemedeki erkek öğrencilerle kıyaslandığında çok daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. Araştırmacılar çalışma bulgularının, okul başarısını iyileştiren doğru öğrenme stili seçilmesinde genel olarak sosyal bilimlere öğrencilerine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Aberg, Doell ve Schwartz'ın (2016) "Bireysel Öğrenme Stillerinin Yaklaşma Uzaklaşma Güdüsel Özellikleri ile İlişkisi ve Pekiştirmeli Öğrenmenin Sayısal Yönleri" isimli çalışmada, sayısal modellemeye birlikte olumlu ve olumsuz geri bildirimler sunan olasılıklı seçim görevini kullanılmıştır. Böylece, daha iyi öğrenme yaklaşımı gösteren bireylerin, karakter güdülü yaklaşımın ölçümlerinde daha yüksek puan aldıkları gösterilmek istenmiştir. Buna karşılık, bu bireyler, elde edilen olumlu sonuçların (olumsuz sonuçlara

karşılık) devamında yavaş öğrenme hızı göstermişlerdir. Aberg ve diğerleri elde edilen verilerde, birçok farklı bilgi edinmenin muhtemelen karakter özellikleriyle tayin edilen ödül değerleri ve içsel güdüsel dürtülere bağlı olduğunu sonucuna ulaşıldığını ifade etmişlerdir.

Garcia, Ortiz ve Rodriguez'in (2016) "Üniversitenin İlk Döneminde Yer Alan Bir Grup Öğrenci İçinde, Öğrencinin Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmalarında amaçları, öğretmen öğretim stilleri ve üniversitede profesyonel seviyedeki öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır. Araştırmaya 30 üniversite 1. sınıf öğrencisi ve öğretmen grubu katılmıştır. Öğrenme stilleri tanımlamak üzere, David Kolb'un envanteri (1982) ve Anthony Grasha (1996) öğretim stilleri anketi kullanılmıştır. Sonuçlarda, katılımcıların baskın şekilde ıraksak ve özümseme stillerini kullandıkları görülmüştür. Bu iki öğretim stili de uzman/otoriter öğretim stilini benimseyen ve buna olumlu karşılık veren yansıtıcı gözlem yeteneğine sahiptir. Uzman otoriter stili bilginin stratejik kullanımını artırır. Öğretmenin profesyonel hayat ya da günlük hayattaki gerçeklik bağlamı içinde sınıfta yer alan içerikleri uygulamalı olarak gösterdiği durumlarda, öğrencilerin çok daha motive oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Stili İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı(lar)	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Örneklem	Sonuç
Lang, Stinson, Kavanagh, Liu, Basile'nin (1999)	Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinde yer alan altı öğrenme boyutunu incelemek	Tarama Yöntemi	Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği	100 işime engelli öğrenci- 16 eğitmen	Öğrencilerin ortalaması puanının, rekabetçi ve edilgen öğrenme stillerine kıyasla, katılımcı, işbirlikçi ve bağımsız öğrenme stillerinde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğrenme stiline, ders başarısı ve derse olan istek ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitmenlerin öğrenme anlayışlarından elde edilen ortalama puanlar, işbirlikçi, bağı, katılımcı ve bağımsız öğrenme stillerinde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar öğretmen ve öğrenciler için elde edilen bu benzer bulgular, öğrenme stilleri ve öğretme anlayışları arasında örtüşme olduğunu saptamışlardır.
Diseth'in (2002)	Zekâ, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek	Tarama Yöntemi	Üç farklı zekâ testi ve Öğrencilere Yönelik Yaklaşımlar ve Çalışma Becerileri Envanteri	89 Norveçli Bergen Üniversitesi psikoloji öğrencisi	Genel zekâ ve öğrenme yaklaşımları arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmediği ifade edilmiştir. WAIS zekâ kelime testi ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı negatif yönde ilişki sağladığı saptanmıştır. Yüzeysel yaklaşım ve akademik başarı arasında eğrisel ilişki gözlemlendiği ifade

edilmiştir. Diseth çoklu regresyon analizi, derin-stratejik ve yüzeysel-stratejik öğrenme yaklaşımları arasında akademik başarının yordayıcısı olarak etkileşim etkileri gösterdiğini zekânın bağımsızlığından dolayı, çalışmanın bulguları öğrenme yaklaşımlarının yapı geçerliliğini desteklediğini ifade etmiştir.		Güdüler ve stiller, üç öğrenme yaklaşımıyla kuramsal olarak anlamlı şekilde ilişkilendirilmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıyı yordadığı, diğer yandan ise stillerin ve güdülerin başarı üzerinde dolaysız etkiler gösterdiği ifade edilmiştir. Yüzeysel ve stratejik yaklaşımlar beklendiği üzere anlamlı oranda başarıyı yordarken, öğrenme yaklaşımları arasındaki derin yaklaşım beklenenin aksine başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.
Diseth, Martinsen (2003)	Öğrenme yaklaşımları (derin, stratejik ve yüzeysel), bilişsel stil, güdüler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek Tarama Yöntemi Öğrenciler için Yaklaşım ve çalışma becerileri envanteri Ortalama yaşı 21.7 olan 192 psikoloji öğrencisi	Hissederek-sezgisel öğrenme stili, branşı matematik bilimi olan öğrencilerin akademik başarılarıyla anlamlı bir korelasyon gösterdiği belirtilmiştir. Branşı spekülatif bilim olan öğrencilerin akademik başarıları ise aktif-yanstıcı öğrenme stilleriyle anlamlı bir korelasyon sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Rahmani deneysel bilim alanındaki öğrencilerin
Rahmani (2012)	Liseli kız öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi branşlarına (lisedeki temel müfredat) göre incelemek Tarama Yöntemi Felder anketi ve Solomon Öğrenme Stili Endeksi Araştırma evreni, İsfahan şehrindeki 3483 liseli kız öğrencilerdir. Çok aşamalı rastgele örnekleme yöntemiyle, 350 kişi araştırma örneklemini oluşturmuştur	Hissederek-sezgisel öğrenme stili, branşı matematik bilimi olan öğrencilerin akademik başarılarıyla anlamlı bir korelasyon gösterdiği belirtilmiştir. Branşı spekülatif bilim olan öğrencilerin akademik başarıları ise aktif-yanstıcı öğrenme stilleriyle anlamlı bir korelasyon sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Rahmani deneysel bilim alanındaki öğrencilerin

Omar, Martinez ve Angela'nın (2012)	Düzlem üzerindeki geometrik dönüşümlerinin öğrenilmesi esnasında hipermedya çevresiyle etkileşime geçen lise öğrencilerinin akademik başarıları iki zıt koşul altında incelenmiştir. Birincisi, öz yönlendirmeli öğrenmede yazılımda bir yönlendirici desteğin varlığı ya da yokluğu, ikincisi ise bireysel çalışma ya da ikiserli çalışma. Her iki durum ile öğrencinin alan bağımlı/bağımsız bilişsel stili arasındaki	Tarama Modeli	Bilişsel Stil EFT ölçeği (Sawa, 1966) – Öğrenme Başarı Ölçeği	Kolombiya Bogota devlet okulunda okuyan 4 sınıftan 128 onuncu sınıf öğrencisi	akademik başarı ise, öğrenmenin girdi(görsel- sözlü) boyutu ve anlama(sıralı-global) boyutu ile anlamlı bir korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir. Yönlendirici desteğin varlığının, alan bağımsızlığının ve bireysel çalışmanın akademik başarı üzerinde anlamlı ve olumlu temel etkiler gösterdiği görülmüştür. Bilgisayar ortamında öğrenmeyi eşit olarak destekleyecek öz yönlendirmeli kullanıma ilişkin olarak potansiyel kullanımına ilişkin olarak elde edilen sonuçlar umut vaat ettiği ifade edilmiştir.
-------------------------------------	--	---------------	---	---	---

Hazra, Patnaik, Suar'ın (2012)	etkileşimi incelenmiştir Tarih ve mühendislik disiplinlerinde sözel, görsel ve multimedya olmak üzere üç farklı modun kullanıldığı uyarlanabilir hipermedyada Felder-Silverman'ın öğrenme stillerinin ve Mayer'nin Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme kuramının etkinliğini incelemektedir	Tarama Modeli ve DeneySEL Model	Felder-Silverman öğrenme stilleri envanteri-Tarih ve mühendislikte 6 modül, sözlü, görsel ve multimedya modlarında tasarlanmıştır	Hindistan Kharagpur Teknoloji Enstitüsündeki 104 lisans öğrencisi	Sözlü, tarafsız ve görsel öğrenenler ve sıralı, tarafsız ve global öğrenenler disiplinlere göre performansta farklılık göstermemiştir. Tarih alanında görsel modunda, mühendislik alanında ise multimedya modunda öğrenenlerin performansı, diğer modlara göre üstünlük göstermiştir. Yüksek akademik başarı gösterenler, tarihte tanıma ve kavramada, mühendislikte ise tanıma boyutunda daha düşük başarı gösterenlere kıyasla çok daha iyi performans göstermişlerdir. Hazra ve diğerleri öğrenme stillerine ve akademik başarıya bakmaksızın, öğrencilerin sözlü öğrenme modu yerine daha çok görsel ve multimedya modları tercih ettiklerini ve bu modları daha uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.
Lopez, Cervero, Rodriguez, Felix, Esteban (2013)	Valencia'nın Polytechnic Üniversitesindeki dokuz merkezindeki 11 dereceden seçilen oldukça başarılı örneklemdeki 148 öğrencinin öğrenme yaklaşımları ve	Karşılaştırmalı Model	Honey-Alonso Öğrenme Stili Ölçeği ve İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	Üniversitesindeki dokuz merkezindeki 11 dereceden seçilen oldukça başarılı örneklemdeki 148 öğrencinin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stilleri değerlendirilmiştir.	Başarılı öğrencilerin, ortalama öğrenciye kıyasla daha derin bir yaklaşıma sahip olduğu ve bu öğrencilerin yansıtıcı ve kuramsal öğrenme stilleri tercih ettiği görülmüştür. Ortalama öğrenciler ise, daha yüzeysel bir yaklaşım benimsemiş ve aktif ve pragmatik öğrenme stillerini tercih etmişlerdir. Daha iyi akademik başarıya sahip öğrenciler ise derin yaklaşımla ve yansıtıcı ve kuramsal

	öğrenme stilleri ile ilişkilendirilmiştir. Daha az akademik başarıya sahip öğrenciler ise, yüzeysel yaklaşım ve aktif stille ilişkilendirilmiştir	Sonuçlar, aynı merkezdeki ortalama 133 öğrenciden alınan örneklerle karşılaştırılmıştır			
Torres (2014)	öğrenme stilleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, aynı merkezdeki ortalama 133 öğrenciden alınan örneklerle karşılaştırılmıştır Latin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi ölçmektedir	Tarama Modeli	Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Dunn, ve Dunn Price (2003) Öğrenme Stili Envanteri	New York şehrindeki bir liseye kayıtlı 229 Latin öğrencisi	Öğrencilerin öğrenme stilleri ve not ortalamaları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını, İkinci öğrenme stili envanterinde ise, envanter alt boyutlarından dördü ile öğrencilerin not ortalaması arasında ilişki olduğunu saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek eğitimsel yaklaşımlar geliştirirken Latin öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması dayanağını da güçlendirdiği ifade edilmiştir. Torres öğrencilerin akademik performanslarının öğrenme şekilleriyle ilişkili olduğunu sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.
Norasyikin, Mohamad, Paimin (2014)	Öğrenci başarısı, teknik ve teknik olmayan konular dışındaki öğrenme stili arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Tarama Modeli	Felder ve Silverman Ölçeği	Elektrik Mühendisliği bölümünde eğitim görmüş toplam 288 mezun	Elektrik mühendisliği öğrencilerinin ilk boyut için “aktif” öğrenme stiline, ikinci boyut için “algısal” öğrenme stiline, üçüncü boyut için “görsel” öğrenme stiline ve dördüncü boyut için “sıralayıcı” öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, Elektrik Teknolojisi konusunda

					öğrenme stillerinin boyutları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını, yalnızca ikinci boyutta akademik başarı ile ilgili anlamlı ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenme stilleri öğrencinin başarısını artıran temel faktörler değildir, ancak öğrenci tarafından benimsenen öğrenme stili eğilimini tanımlamak için kullanılabileceği ifade edilmiştir.
Kyungok, Honk (2015)	Fen öğrenimi isteği, akademik stres ve stresle baş etme stillerinin farklılıkları ve bunlar arasındaki ilişkide gösterilen özellikleri inceleyerek düşük bilimsel başarıya sahip ilkökul öğrencilerine yönelik öğretim yöntemleri bulmak hedeflenmiştir	Tarama Yöntemi	Akademik Stres Anketi-Stresle Baş Etme Anketi	Seul’da bulunan 660 ilkökul öğrencisi	Düşük başarıya sahip ilkökul öğrencilerinin başarısız olma faktörü olarak düşük fen öğrenimi isteğinin yüksek seviyedeki okul stresi ve istenilmeyen stresle baş etme stilleri ile bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Böylece, stresli koşullarda istenilen stresle baş etme yöntemlerine sahip olmak için düşük fen başarısına sahip ilkökul öğrencilerinin rehberliğe ve bir programa ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir.
Quinn (2015)	Öğrencilerin ders boyunca seçtikleri ders anlatma yönteminin yanı sıra anatomi lisans öğrencilerinin	Tarama Modeli	Demografik araştırma Felder ve Solomon tarafından geliştirilen,	Ohio Devlet Üniversitesi Columbus kampüsünde 2300 İnsan Anatomisi dersine kayıtlı	İnsan Anatomisine kayıtlı 2300 öğrencinin genellikle aktif, algısal, görsel ve sıralı öğrenenler olduğunu saptanmıştır. İstatiksel analizler, öğrenme stillerindeki cinsiyet farklılıkları bakımından kadınların

	tercih ettikleri öğrenme stilleri incelenerek özgün anatomi dersinin doğası araştırılmıştır	Öğrenme Stilleri Endeksi anketini uygulamıştır	öğrencilere,	yansıtıcı öğrenme stilini tercih eden erkeklerden daha fazla aktif öğrenme stilini tercih ettiklerini göstermiştir.
Fatahi, Moradi, Farhad (2015)	Bir Öğrenme yönetim sistemi içeriği ile etkileşim sırasında öğrenci davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.	Tarama Modeli	Tahran Üniversitesi'ndeki 198 öğrenci	Yüksek hassasiyete sahip öğrenme stillerini saptamada kullanılan pek çok özellik saptanmıştır.
Ababneh (2015)	Başarılı ve başarısız olan dil öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik yapılan karşılaştırmalı araştırmanın sonuçlarını sunmak	Tarama Yöntemi	Yarmouk Üniversitesi'ndeki on yedi Lisansüstü öğrenci	Öğrenme stilleri ile İngilizce yeterlilikleri ya da başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerindeki temel farklılıkları da ortaya çıktığı ifade edilmiştir.
Jiraporncharoen, Angkurawaranon, Chockjamsai, Deesomchok, Euathrongchit (2015)	Öğrenme stilleri ve yüksek akademik başarı arasındaki ilişkilerin irdelenmesi ve yüksek akademik başarı ile bağdaşan faktörlerin klinik	Öğrenme Stilleri Dizini (ILS)	Tayland TChiang Mai Üniversitesi tıp fakültesi lisans öğrencileri arasında yürütülmüştür... Okuryazar 1,248 tıp öğrencisinden, 1,014 'ü (%81.3)	Aktif/yansıtıcı alanda öğrenme stilleri klinik öncesi ve klinik öğrencileri arasında farklılaşmıştır. Sıralı öğrenme stili, klinik öncesi ve klinik öğrencilerinde yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Farklı öğrenme içerikleri ve öğretim yöntemleri sebebiyle, öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki, klinik öncesi ve

öncesi öğrenciler ile klinik öğrencileri arasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır	katılım	klinik öğrencileri arasında farklılaştığı sonucuna ulaşıldı ifade edilmiştir
E-öğrenme doyumunu, akademik başarı ve üniversitedeki mevcut öğrenme stillerine göre mobil ders alma isteği arasında farklılıkların olup olmadığını incelemiştir	E-öğrenme doyumunu ölçmek için 10, mobil ders alma güdüsünü ölçme için ise 14 madde geliştirilmiştir. Öğrenme stillerini tanımlamak için Gregorc'un Anketi kullanılmıştır	Öğrenme stiline göre akademik başarıda anlamlı fark bulunduğu ifade edilmiştir. İkinci olarak, öğrenme stiline göre e-öğrenme doyumunda anlamlı fark çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü olarak, öğrenme stillerine göre mobil ders alma isteğinde anlamlı fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Son olarak, öğrenme stili ve cinsiyetine göre akademik başarı ve e-öğrenme doyumunda anlamlı fark çıkmadığı, ancak mobil ders alma isteğinde anlamlı fark çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
Choi, Rho (2016)	2015 yılının Haziran ayında Chungbuk Üniversitesinde e-öğrenme eğitimi alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. 161 geçerli veri toplanmıştır	
Yasmin, Akbar, Hussain (2016)	Öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarılarının arasındaki ilişkiyi üniversite seviyesinde incelemek	Uzaksama öğrenme stili dışında öğrenciler tarafından kabul edilen tüm öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında olumlu anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyetin öğrencilerin akademik performanslarının açıklanmasında önemli bir faktör olduğu görülmüş ve örnekleme yer alan kız öğrenciler örneklemedeki erkek

Aberg, Doell, Schwartz(2016)	Sayısal modellemeyele birlikte olumlu ve olumsuz geri bildirimler sunan olasılıklı seçim görevini kullanılmıştır. Böylece, daha iyi öğrenme yaklaşımı(kaçınmalı öğrenmeye karşı) gösteren bireylerin, karakter güdülü (kaçınmalı öğrenmeye karşı) yaklaşımın güdülü (kaçınmalı öğrenmeye karşı) yaklaşımın ölçümlemlerinde daha yüksek puan aldıkları gösterilmek istenmiştir. Buna karşılık, bu bireyler, elde edilen olumlu sonuçların (olumsuz sonuçlara karşılık) devamında yavaş öğrenme hızı gösterdikleri ifade edilmiştir. Schwartz sonuçların birçok farklı bilgi edinmenin muhtemelen karakter özellikleriyle tayin edilen ödül değerleri ve içsel güdüsel dürtülere bağlı olduğunu ifade etmiştir.	oluşturmaktadır	öğrencilerle kıyaslandığında çok daha iyi bir performans sergiledikleri ifade edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı gösteren bireylerin, karakter güdülü yaklaşımın ölçümlemlerinde daha yüksek puan aldıkları gösterilmek istenmiştir. Buna karşılık, bu bireyler, elde edilen olumlu sonuçların (olumsuz sonuçlara karşılık) devamında yavaş öğrenme hızı gösterdikleri ifade edilmiştir. Schwartz sonuçların birçok farklı bilgi edinmenin muhtemelen karakter özellikleriyle tayin edilen ödül değerleri ve içsel güdüsel dürtülere bağlı olduğunu ifade etmiştir.
Garcia, Ortiz, Rodriguez (2016)	Sayısal modellemeyele birlikte olumlu ve olumsuz geri bildirimler sunan olasılıklı seçim görevini kullanılmıştır. Böylece, daha iyi öğrenme yaklaşımı(kaçınmalı öğrenmeye karşı) gösteren bireylerin, karakter güdülü (kaçınmalı öğrenmeye karşı) yaklaşımın güdülü (kaçınmalı öğrenmeye karşı) yaklaşımın ölçümlemlerinde daha yüksek puan aldıkları gösterilmek istenmiştir. Öğretmen öğretim stilleri ve üniversitede profesyonel seviyedeki öğrencilerin	Tarama Modeli Kolb Öğrenme Stili Envanteri (1982) - Anthony Grasha (1996) 30 üniversite birinci sınıf öğrencisi ve öğretmen grubu katılmıştır	Katılımcıların baskın şekilde ıraksak ve özümseme stillerini kullandıkları görülmüştür. Bu iki öğretim stili de uzman/otoriter öğretim stilini benimseyen ve buna olumlu karşılık veren yansıtıcı gözlem yeteneğine

öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak	öğretim stili anketi	sahiptir. Uzman otoriter stili bilginin stratejik kullanımını artırır. Öğretmenin profesyonel hayat ya da günlük hayattaki gerçeklik bağlamı içinde sınıfta yer alan içerikleri uygulamalı olarak gösterdiği durumlarda, öğrencilerin çok daha motive oldukları saptanmıştır.
---	-------------------------	---

Tablo 4 ve Tablo 5'te öğrenme stilleri, öğrenme stili uyarlamaları ve öğrenme stilleri ile akademik başarı üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların amaç, yöntem, veri toplama aracı, örneklem ve sonuçlarının sınıflandırılması yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde ilk olarak; öğrenme stillerinin belirlendiği ve araştırmacıların ortaya koyduğu değişkenlerle bir farklılaşmanın olup olmadığı yönünde çalışmalara rastlandığı görülmüştür. Bu konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, ulusal düzeyde incelendiğinde, Hasırcı (2006), Şimşek (2007), Duman (2008), Babacan (2010), Pehlivan (2010), Ahmet Kaya, Bozaslan, Durdukoca (2012), Zahal (2014), Kurtuldu, Aksu (2015), Uluslararası düzeyde incelendiğinde, Lang, Stinson, Kavanagh, Liu, Basile (1999), Hazra, Patnaik, Suar (2012), Lopez, Cervero, Rodriguez, Felix, Esteban (2013), Kyungok, Honk (2015), Quinn (2015), Fatahi, Moradi, Farmad (2015), Aberg, Doell, Schwartz (2016), Garcia, Ortiz, Rodriguez (2016) olarak sınıflanabilir.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme stilleri ile piyano akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaya paralel yönde araştırmalara bakıldığında ise; ulusal düzeyde yapılan araştırmalar; Arslan, Babaoğan (2005), Koçak (2007), Süral (2008), Bozkurt, Aydoğdu (2009), Deniz (2011), Okay (2012), Baş, Beyhan (2013), Kulaç, Sezik, Aşçı, Gürpınar (2013), Altun, Yurga, Zahal, Gürpınar (2015), Yılmaz, Koparan, Hancı (2016), uluslararası düzeyde ise Diseth (2002), Diseth, Martinsen (2003), Rahvani (2012), Omar, Martinez, Angela (2012), Torres (2014), Norayikin, Mohamad, Paimin (2014), Ababne (2015), Jiraporncharoen, Angkurawaranon, Chockjamsai, Deesomchok, Euathrongchit (2015), Choi, Rho (2016), Yasmin, Akbar, Hussain (2016) olarak sınıflandırılabilir.

Bu araştırmanın amacına ulaşabilmek için, Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme açısından bakıldığında, alan yazında bu benzerlikte çalışma yapan ulusal düzeyde; Gencel (2007), Sarıtaş, Süral'in (2010) çalışmaları görülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın ilgili araştırmalar bölümünde, 2000 yılından sonraki çalışmalar taranmış ve ulaşılabilen araştırmalar kapsamında uluslararası düzeyde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarına rastlanmadığı görülmüştür.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modelinin belirlendiği, evren ve örneklem sayılarının yer aldığı, ölçme araçlarının geliştirme sürecinin anlatıldığı araştırmanın yöntem bölümüdür.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar,2002, s.77).

3.2.Evren ve Örneklem Belirlenmesi

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise evrende bulunan 730 müzik eğitimi anabilim dalı 3. Sınıf öğrencilerinden hesaplanan örneklem büyüklüğüne göre 251 öğrenci olması gerekmektedir. Ancak çalışmanın güvenilirliği ve geçerliğini arttırmak adına, örneklem sayısının üzerine çıkılmış ve 473 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemdeki öğrenci sayısı, aşağıdaki Balcı’ya (1995, s.111) ait formül kullanılarak hesaplanmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \div 1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Araştırmanın örneklemi oluştururken, 3. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinde söz konusu öğrencilerin en az 5 yarıyıl lisans düzeyinde piyano dersi almış olmaları göz önünde

bulundurulmuştur. 4. sınıfların çalışma kapsamına alınmamasındaki neden, 4. sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına hazırlanmaları ve bazı anabilim dallarında 4. sınıfta piyano dersi olmamasından dolayı araştırmaya gerektiği kadar özen gösteremeyecekleri düşüncesidir.

Gerçek uygulamada, farklı üniversitelerde bulunan 730 öğrenciye Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Piyano Dersi Başarı testi (Ek 2) gönderilmiştir. 730 öğrenciden 493 kişi geri dönüş sağlamıştır. 493 veriden 20 tanesi çeşitli sebeplerden dolayı geçersiz sayılmıştır. 473 kişiye ulaşılarak evrenin %64.7'si temsil edilmiştir.

3.3.Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

Araştırmada, ölçme aracı olarak geliştirilen ölçek Karasar (2002, s.139-143) ve Balcı'nın (1995, s.142-143) ölçek geliştirme yaklaşımları doğrultusunda genel olarak aşağıdaki sıra izlenerek oluşturulmuştur.

1. Madde Havuzu (İfade Bankası)
2. Uzman Görüşü (Ek 3)
3. Maddelerin İncelenmesi
4. Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışması
5. Güvenilirlik Hesaplama

İzlenen sıra ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

3.3.1.Madde havuzu. Ölçek hazırlama sürecinin başında öğrencilere “Tuşlu çalgılarla ilk tanıştığınız andan bugüne kadar ki süreçte bu enstrümanı öğrenme adına yaşadığınız tüm deneyimleri anlatınız” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Bu uygulama Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

3.3.2.Maddelerin incelenmesi. Toplanan kompozisyonlar birçok defa okunarak, birbirine benzer cümleler yakalanmaya çalışılmıştır. Bu cümleler incelenerek ölçek maddeleri oluşturulmuş ve dört farklı öğrenme stili belirlenmiştir. Belirlenen bu stillerden oluşan ölçeğe “Pamukkale Pişano Öğrenme Stilleri Ölçeğı (PPÖSÖ)” adı verilmiştir. Bu çalışma seçilen örneklem grubu ve oluşturulan maddelerin içeriğı gereğı sadece lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir.

3.4. Uzman Görüşü

Ölçeğı oluşturan maddeler alanlarında uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler incelemenden geçirilmiştir.

3.5.Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliğı Çalışması

Ölçeğın yapı geçerliğı düzeyini ölçmek adına faktör analizi uygulaması yapılmıştır. “Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliğı ile ilgilidir” (Büyüköztürk, 2015, s.180).

Çıkarılan cümlelere göre hazırlanan sorular, daha sonra pilot çalışma olarak Pamukkale Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama ile ölçeğın geçerlik düzeyi incelenmiştir. Bunun için faktör analizi tekniğı kullanılarak yapı geçerliğı analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen dört öğrenme stili belirlenmiş; yapılan faktör analizi sonuçlarına göre de 55 maddeden 25 madde çıkarılarak 30 maddelik gerçek ölçek oluşmuştur.

3.6. Faktör Analizi Sonuçları

“KMO testi, örneklem yeterliğini gösterir. (Buradaki yeterlik **sayı değil ilişkiler** anlamındadır) 0.7 ve üzeri İYİ, 0.5-0.7 arası YETERLİ, 0.5’in altı yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacı anlamındadır” (Can, 2014, s.303).

Tablo 6***Kaiser-Meyer-Olkin Testi Sonuçları***

Kaiser-Meyer-Olkin Uygunluk Ölçüsü.		.684
	Yaklaşık Ki-kare	1357.200
Bartlett's Küresellik Testi	Serbestlik derecesi (df)	435
	Anlamlılık.	.000

Tablo 6’da ifade edilen KMO testine göre ölçeğin anlamlılık düzeyi .000 olarak hesaplandığı için faktör analizinin yapılması uygun görülmüştür. KMO katsayısı 0.684 olması örneklemin faktör analizi yapılmasına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olması ve verilerin çoklu normal dağılımdan gelmesi veri setinin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7***Toplam varyans ve faktörlerin varyans açıklama yüzdeleri***

Faktörler	İlk Özdeğerler			Çevrilmiş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	4.702	15.672	15.672	4.702	15.672	15.672
2	3.536	11.786	27.458	3.536	11.786	27.458
3	2.878	9.594	37.052	2.878	9.594	37.052
4	2.071	6.904	43.956	2.071	6.904	43.956
5	1.531	5.103	49.058			
6	1.387	4.624	53.682			
7	1.265	4.216	57.898			
8	1.102	3.672	61.570			
9	1.065	3.550	65.120			

10	.925	3.084	68.204
11	.850	2.833	71.037
12	.825	2.749	73.787
13	.762	2.540	76.327
14	.724	2.414	78.740
15	.669	2.231	80.971
16	.602	2.006	82.977
17	.571	1.905	84.881
18	.527	1.757	86.638
19	.516	1.719	88.357
20	.478	1.594	89.951
21	.436	1.453	91.403
22	.428	1.426	92.829
23	.367	1.225	94.054
24	.333	1.110	95.164
25	.322	1.072	96.235
26	.271	.903	97.138
27	.259	.862	98.000
28	.213	.711	98.711
29	.200	.666	99.378
30	.187	.622	100.000

“Her maddelerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans oranları açıklanan kümülatif varyansı listelemektedir. Özdeğeri 1’den büyük olan değerler faktör olarak belirlenir” (Can, 2014, s.305). Ancak yapılan ön çalışmalarda ölçeğin dört faktörde toplandığı görüldüğü için faktör analizinde dört faktöre zorlanmıştır. Buna göre ölçek toplam varyansın %43.95’ni açıklamaktadır.

Tablo 8

Öğrenme Stili Ölçeği Faktör Yükleri

MADDELER	Faktörler			
	1	2	3	4
Madde55	.725			
Madde21	.711			
Madde29	.642			
Madde18	.629			
Madde26	.603			
Madde53	.573			
Madde43	.542			
Madde10	.515			
Madde7		.750		
Madde36		.729		
Madde19		.661		
Madde39		.641		
Madde38		.629		
Madde23		.470		
Madde15		.420		
Madde1		.420		
Madde50			.726	
Madde52			.716	
Madde48			.716	
Madde37			.680	
Madde2			.637	
Madde46			.626	

Madde22	.433	
Madde32		.742
Madde12		.654
Madde16		.631
Madde28		.583
Madde20		.557
Madde17		.503
Madde47		.422

“Absolute value below 0.40 işaretlendiği için faktör yük değerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış maddelerde 0.40’ın altındaki değerler baskılanmıştır. Bu nedenle tablo 4’de faktör yük değeri sadece 0.40’ın üzerinde olan maddelerin faktör yük değeri yer almaktadır” (Can, 2014, s.307). Ölçekte yer alan maddelerin daha kaliteli ve ayırt edici olmaları amacıyla, faktör yük değeri 0.40 olarak belirlenmiştir.

Belirlenen öğrenme stilleri, “Bağımsız-Analitik- Bağımlı- Duyuşsal” olmak üzere dört biçimde oluşturulmuştur. Bu stillerin belirlenme aşamasında, kodlardan oluşturulan sorular, uzman görüşleri doğrultusunda kategorize edilerek bu isimler belirlenmiştir. Bağımsız Öğrenme Stili, daha çok bireysel çalışmayı tercih eden bir gruptur. Analitik öğrenme Stili, parçalarını sistematik bir şekilde analiz eden, çalışmalarını planlayan, sorunla karşılaştığında daha küçük birimlere bölerek çalışan bir gruptur. Bağımlı Öğrenme Stili, çalışmalarında kendi başına yetememekte ve mutlaka bir arkadaş veya bir öğretmen gibi dış güçlere ihtiyaç duyan bir gruptur. Duyuşsal Öğrenme Stili, çalışmalarında öncelikli olarak öğretmenini sevmek, çalışacağı parçadan keyif alma isteği gibi daha duygu ile düşünen bir gruptur. Aşağıda öğrenme stili ölçeğinin güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır.

3.7. Öğrenme Stili Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

“Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arası değer alabilen bir sayıdır. Ancak Güvenirlik katsayısı çoğunlukla 0 ile +1 arası bir değer alır ve 1’e ne kadar yaklaşırsa güvenirliliğin o oranda arttığı anlamını taşır” (Can, 2014, s.366).

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı şu şekilde ifade edilmektedir.

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ Güvenilir Değil

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ Düşük Derecede Güvenilir

$0.60 \leq \alpha < 0.90$ Oldukça Güvenilir

$0.90 \leq \alpha < 1.00$ Yüksek Derecede Güvenilir”

(Can, 2014, s.369). Yapılan bu çalışmadaki pilot uygulamanın ve gerçek uygulamanın güvenirlik katsayıları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Kişi Sayısı = 133	Kişi Sayısı = 473
	Pilot Çalışmanın Güvenirlik Katsayısı	Gerçek Çalışmanın Güvenirlik Katsayısı
Bağımsız Öğrenme Stili Alt Boyutu	.792	.782
Analitik Öğrenme Stili Alt Boyutu	.792	.799
Bağımlı Öğrenme Stili Alt Boyutu	.758	.759
Duyuşsal Öğrenme Stili Alt Boyutu	.646	.737
GENEL	.773	.832

Tablo 9’da görüldüğü gibi dört alt boyuttan biri olan Bağımsız Öğrenme Stili Güvenirlik katsayısı, pilot çalışmada 133 kişide .792, gerçek uygulamada 473 kişide .782

Analitik Öğrenme Stili Güvenirlik katsayısı, pilot çalışmada 133 kişide .792, gerçek uygulamada 473 kişide .799 Bağımlı Öğrenme Stili Güvenirlik katsayısı, pilot çalışmada 133 kişide .758, gerçek uygulamada 473 kişide .759 Duyuşsal Öğrenme Stili Güvenirlik katsayısı, pilot çalışmada 133 kişide .646, gerçek uygulamada 473 kişide .737 olduğu görülmektedir. Can'ın (2014) belirttiği değerlere göre her iki uygulamanın da oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Öğrenme Stilleri Ölçeğindeki 4 Alt Boyutu Ölçen Maddeler

No	Maddeler
Bağımsız Öğrenme Stili Alt Boyutu	
1	Yeni bir parça çalışırken o parçanın hangi döneme ait olduğuna bakıp o dönemin özelliklerini öğrenerek çalışırım.
5	Çalışacağım eserin bestecisinin özellikleri hakkında inceleme yapıp araştırırım.
9	Çalışırken metronom kullanmayı tercih ederim.
13	Çalarken eserin cümlelerini bularak cümle çalışması yapmaya dikkat ederim.
17	Bir eserin nüanslarına mutlaka dikkat ederim.
21	Çalışmaya başlamadan önce parmak egzersizi yaparım.
25	Bir parça aldığımda hemen o parçanın armonik yapısını incelerim.
29	Deşifre yaparken parmak numarasına bakarak uygulamak benim için önemlidir.
Analitik Öğrenme Stili Alt Boyutu	
2	Parçalarımı ikişer ölçü biçiminde çalışmak beni daha hızlı ilerletir.
6	Çalıştığım parçayı küçük birimlere bölerek pasaj çalışması yaparım.
10	Eserlerimi dizelere bölerek çalışırım.
14	Her zaman parçalarımı cümle cümle çalışıp sonra birleştiririm.
18	Yeni bir parça öğrenirken ölçü ölçü çalışırım.
22	Yeni parçalarımı her zaman dört ölçüye bölerek çalışmayı tercih ederim.

-
- 26 Yeni bir parçayı öğrenmeye çalışırken sağ eli ayrı sol eli ayrı çalışmayı tercih ederim.
-

Bağımlı Öğrenme Stili Alt Boyutu

- 3 Parçalarımı başka bir arkadaşımın dinlemek daha kolay çalışmamı sağlar.
- 7 Nota okumaya çalışmaktansa parçalarımı kulaktan dinleyerek çalmaya çalışırım.
- 11 Çalışacağım parçayı bir başka arkadaşımın dinlemek beni güdülendirir.
- 15 Notaları iyi okuyamadığım için ezber yapmayı tercih ederim.
- 19 Kendime güvenerek çalışmam için parçamı bir başkasından dinlemem gerekir.
- 23 Derse gitmeden önce kontrol amacı ile bir başka arkadaşımın parçamı çalarak fikrini alırım.
- 27 Eserlerimi başkalarının çaldıklarını taklit ederek çıkarmaya çalışırım.
- 30 Her zaman notaları ezberlemeye çalışırım.
-

Duyuşsal Öğrenme Stili Alt Boyutu

- 4 Hoşuma giden melodileri çalışmayı isterim.
- 8 Sevdiğim bir eser olursa daha iyi çalışıp çabuk öğrenirim.
- 12 Hoca dersi sevdirirse öğrenci daha iyi çalışır ve öğrenir.
- 16 Çalışma isteğim eserin ezgisini sevmeme bağlıdır.
- 20 Eğer dersi seversem her zaman daha hızlı öğrenirim.
- 24 Çalacağım parçayı inceleyip zorluk derecesini düşünürüm.
- 28 Çalışmalarım bir eseri başından sonuna çok defa tekrar etmekle geçer.
-

Öğrenme stillerini ölçen maddelere bakıldığında, **bağımsız öğrenme** stilini ölçen maddeler, 1-5-9-13-17-21-25-29, **analitik öğrenme** stilini ölçen maddeler, 2-6-10-14-18-22-26, **bağımlı öğrenme** stilini ölçen maddeler, 3-7-11-15-19-23-27-30, **duyuşsal öğrenme** stilini ölçen maddeler, 4-8-12-16-20-24-28 numaralı maddelerde yer almaktadır.

3.8.Piyano Dersi Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Belirlenen öğrenme stilleri ile bu stillerden herhangi birine sahip bir öğrencinin, piyano dersi başarısı ile öğrenme stili arasındaki korelasyonu ortaya koymak önemlidir. Ancak dönem sonu yapılan piyano sınavlarının jüri karşısında yapılmasından dolayı her kurumda farklı değerlendirmelerin mevcut oluşu, sınav sonuçlarının güvenilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendi kurumlarındaki piyano dersi başarı puanlarını almak yerine tüm örneklem grubuna uygulanabilecek piyano dersi ile ilgili olarak bilişsel düzeyde bir başarı testi geliştirilmiştir.

Başarı testi uzman görüşü alınarak 41 sorudan oluşturulmuştur. Geçerlik güvenilirlik çalışması için Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinde uygulanmıştır. KR-20 “Kuder Richardson” Madde zorluk ve madde ayırt edicilik testleri uygulanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu sonuç testin güvenilir olduğunu göstermektedir. İşlem sonrası, 19 soru atılarak, 22 soruluk bir başarı testi oluşmuştur. Aşağıdaki tabloda bu sonuçlar verilmiştir.

Tablo 11

Başarı Testi Madde Analizi

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r _{jx})	
Madde 1	0.75	Çok Kolay	0.57
Madde 2	0.16	Zor	0.33
Madde 3	0.77	Çok Kolay	0.36
Madde 4	0.46	Orta Güçlükte	0.36
Madde 5	0.77	Çok Kolay	0.30
Madde 6	0.73	Çok Kolay	0.52
Madde 7	0.75	Çok Kolay	0.48
Madde 8	0.61	Kolay	0.32
Madde 9	0.2	Zor	0.46
Madde 10	0.81	Çok Kolay	0.43
Madde 11	0.22	Zor	0.30

Madde 12	0.59	Kolay	0.30
Madde 13	0.18	Zor	0.35
Madde 14	0.2	Zor	0.42
Madde 15	0.89	Çok Kolay	0.33
Madde 16	0.85	Çok Kolay	0.39
Madde 17	0.93	Çok Kolay	0.33
Madde 18	0.93	Çok Kolay	0.31
Madde 19	0.71	Çok Kolay	0.33
Madde 20	0.16	Zor	0.33
Madde 21	0.89	Çok Kolay	0.35
Madde 22	0.57	Kolay	0.48

Atılgan’a (2015, s.298) göre, madde güçlük indeksi; bir maddeyi doğru yanıtlayan hiçbir öğrencinin bulunmaması durumunda 0, bütün öğrencilerin doğru yanıtlaması durumunda ise 1 olarak hesaplanır. Tüm grup içinde maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı arttıkça, madde güçlük indeksi 1’e yaklaşır ve o maddenin kolay olduğu anlamına gelir. Yine tüm grup içinde maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısı azaldıkça madde güçlük indeksi 0’a yaklaşır ve sorunun zor olduğu anlamına gelir.

“Madde ayırt ediciliği: Bu istatistik, maddelerin ölçülen özelliklerle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir. Testin ölçmeyi amaçladığı özelliğe yüksek düzeyde sahip olan bireylerle, düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücüdür” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s. 123).

“ $\geq .40$ ise, madde çok iyi, $.30$ ile $.39$ arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. $.20$ ile $.29$ arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir. $< .20$ ise madde ölçekten çıkarılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s. 123).

Tablo 12

Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	171	36.2
	Erkek	302	63.8
Mezun Olduğu Lise	Güzel Sanatlar	356	75.3
	Diğer	117	24.7
Düzenli Piyano Çalma Yılı	1 – 3 yıl	130	27.5
	4 – 6 yıl	131	27.7
	7 ve üzeri	212	44.8
Özel Piyano Dersi Alma Durumu	Hayır	390	82.5
Özel Piyano Dersi Alma Yılı	Evet	83	17.5
	Hiç	390	82.5
	1 yıl	33	7.0
	2 yıl	13	2.7
	3 yıl	10	2.1
Eğitimi Süresince Çalışılan Piyano Öğretmeni	4yıl ve üzeri	27	5.7
	Tek Öğrt.	59	12.5
	2 Öğrt.	90	19.0
	3 Öğrt.	114	24.1
	4 Öğrt.	108	22.8
TOPLAM	5 Öğrt.	102	21.6
		473	100

Tablo 12'ye göre birinci değişken olan cinsiyet değişkeninin erkeklerde ($f=302$) yığılma gösterdiği görülmektedir. Kızların sayısının ($f=171$) erkeklere göre daha az olduğu görülmektedir. İkinci değişken olan mezun olduğu lise değişkeni güzel sanatlar ve diğer lise olarak ikiye ayrılmaktadır. Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının oranı ($f=356$) diğer lise mezunu oranına ($f=117$) göre daha fazla olduğu söylenebilir. Üçüncü değişken olan piyano çalma yılına bakıldığında, 1-3 yıl piyano çalan kişi sayısı 130, 4-6 yıl piyano çalan kişi sayısı 131, 7 yıl ve üzeri piyano çalan kişi sayısı 212 olarak görülmektedir. Bu verilere göre, 1-3 ile 4-6 yıl arasında dengeli bir dağılım olduğu, 7 yıl ve üzeri düzenli piyano çalmış kişilerin fazla olduğu görülmektedir. Dördüncü değişken olan özel piyano dersi alma yılı incelendiğinde, ders almayanların ($f=390$) ders alanlara ($f=83$) göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu değişkenin içinde evet cevabı vermiş olan kişilerin dağılımına bakıldığında ise 1 yıl ders alan kişi sayısının 33, 2 yıl ders alan kişi sayısının 13, 3 yıl ders alan kişi sayısının 10, 4 yıl ve

üzeri ders alan kişi sayısının ise 27 kişi olduğu söylenebilir. Araştırmanın beşinci değişkeni olan çalışılan piyano öğretmeni değişkeni incelendiğinde, tek öğretmen ($f=59$) ve 2 öğretmen ($f=90$) kendi içinde birbirinden uzak bir dağılım gösterirken; 3 öğretmen ($f=114$), 4 öğretmen ($f=108$), 5 öğretmen ($f=102$) ile çalışmış kişilerin dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

3.9. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrenme stillerinin, cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı ve çalışılan piyano öğretmene göre anlamlı fark gösterip göstermediğini analiz etmek için öncelikle cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı ve çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Non-Parametrik değer gösterenler için Mann Whitney U ve Kruskall Wallis testleri uygulanmış, Kruskall Wallis analizi sonucunda anlamlı fark görülen değişkenlerde ise anlamlı farkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu görebilmek için değişken içinde yer alan gruplara sırasıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlişkilerin düzeylerini ve yönünü belirlemek için ise Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlemesinde istatistik paket programı kullanılmıştır.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Müzik Eğitimi Anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler ile ilgili verilerin çözümlenmesi, bu çözümlerden oluşan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt sorusu “öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. İlgili alt soruya yanıt almak amacıyla örneklem grubunda yer alan değişkenlerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 13

Öğrenme Stillerinin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		Öğrenme Stilleri								Toplam	
		Bağımsız		Analitik		Bağımlı		Duyuşsal		f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Kız	30	17.5	19	11.1	28	16.4	94	55	171	36.2
	Erkek	59	19.5	56	18.5	13	4.3	174	57.6	302	63.8
Mezun Olduğu Lise	Güzel Sanatlar	71	19.9	59	16.6	25	7.02	201	56.5	356	75.3
	Diğer	18	15.4	16	13.7	16	13.7	67	57.3	117	24.7
Düzenli Piyano Çalışma Y.	1 – 3 yıl	13	10	21	16.2	18	13.8	78	60	130	27.5
	4 – 6 yıl	28	21.4	19	14.5	15	11.5	69	52.7	131	27.7
Özel Piyano Dersi Alma Durumu	7 ve üzeri	48	22.6	35	16.5	8	3.77	121	57.1	212	44.8
	Hayır	71	18.2	60	15.4	34	8.72	225	57.7	390	82.5
Özel Piyano Dersi Alma Yılı	Evet	18	21.7	15	18.1	7	8.43	43	51.8	83	17.5
	Hiç	71	18.2	60	15.4	34	8.72	225	57.7	390	82.5
Eğitimi Süresince Çalışılan	1 yıl	7	21.2	5	15.2	1	3.03	20	60.6	33	7.0
	2 yıl	5	38.5	2	15.4	1	7.69	5	38.5	13	2.7
	3 yıl	3	30	3	30	0	0	4	40	10	2.1
	4yıl ve üzeri	3	11.1	5	18.5	5	18.5	14	51.9	27	5.7
	1 Öğrt.	7	11.9	10	16.9	9	15.3	33	55.9	59	12.5
	2 Öğrt.	14	15.6	12	13.3	9	10	55	61.1	90	19.0
	3 Öğrt.	26	22.8	24	21.1	10	8.77	54	47.4	114	24.1

Piyano	4 Öğrt.	22	20.4	18	16.7	8	7.41	60	55.6	108	22.8
Öğretmeni	5 Öğrt.	20	19.6	11	10.8	5	4.9	66	64.7	102	21.6
TOPLAM		89		75		41		268		473	

Araştırmanın birinci alt sorusunda, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenme stillerinin araştırma kapsamında belirlenen değişkenlere göre dağılımları incelenmiştir. Bu inceleme sonunda, ilk olarak cinsiyet değişkenine bakıldığında, en fazla yığılmanın duyuşsal öğrenme stiline ($f=268$) olduğu görülmektedir. Duyuşsal öğrenme stilini tercih eden erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. En az tercih edilen bağımlı öğrenme stiline ($f=41$) ise bağımlı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin ($f=28$), bağımlı öğrenme stiline sahip erkek öğrencilere ($f=13$) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın diğer iki öğrenme stili olan bağımsız öğrenme stili ($f=89$) ve analitik öğrenme stiline ($f=75$) ise dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

Araştırmanın, mezun olduğu lise değişkenine bakıldığında ise, en fazla yığılmanın duyuşsal öğrenme stiline olduğu ve bu stile sahip öğrencilerin çoğunluğunun Güzel Sanatlar Lisesi ($f=201$) mezunu olduğu görülmektedir. Duyuşsal öğrenme stiline sahip müzik alanında eğitim vermeyen diğer lise mezunlarının 67 öğrenci olduğu görülmektedir. Bağımlı öğrenme stiline, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrenci sayısının 25, diğer lise mezunu öğrenci sayısının 16 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bağımsız öğrenme stiline sahip Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrenci sayısının 71, diğer lise mezunu öğrenci sayısının 18, analitik öğrenme stiline sahip Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrenci sayısının 59, diğer lise mezunu öğrenci sayısının 16 öğrenci biçiminde dağıldığı görülmektedir. Bağımsız ve analitik öğrenme stiline sahip öğrencilerin dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü değişkeni düzenli piyano çalma yılı incelendiğinde, ilk olarak göze çarpan, duyuşsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin 1-3 yıl 78 öğrenci, 4-6 yıl 69 öğrenci, 7 yıl ve üzeri 121 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu sayılar diğer öğrenme stillerinden daha fazla orana sahiptir. En az sayılar, bağımlı öğrenme stiline 1-3 yıl 18

öğrenci, 4-6 yıl 15 öğrenci, 7 yıl ve üzeri 8 öğrenci olarak görülmektedir. Araştırmanın diğer iki öğrenme stili olan bağımsız öğrenme stili 1-3 yıl 13 öğrenci, 4-6 yıl 28 öğrenci, 7 yıl ve üzeri 48 öğrenci, analitik öğrenme stili 1-3 yıl 21 öğrenci, 4-6 yıl 19 öğrenci, 7 yıl ve üzeri 35 öğrenci şeklinde dağıldığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü değişkeni özel piyano dersi alma durumları incelendiğinde, duyuşsal öğrenme stiline 225 öğrenci sayısı ile özel ders almayan çoğunluk görülmektedir. Bu stilde özel ders alan 43 öğrenci görülmektedir. Bağımlı öğrenme stili özel ders almayan 34 öğrenci, özel ders alan 7 öğrenci olarak en az orana sahip öğrenme stilidir. Bağımsız öğrenme stili özel ders almayan 71 öğrenci, özel ders alan 18 öğrenci, analitik öğrenme stiline özel ders almayan 60 öğrenci, özel ders alan 15 öğrenci olarak dengeli bir şekilde dağıldığı görülmüştür.

Araştırmanın beşinci değişkeni özel piyano dersi alma yılı incelendiğinde, hiç özel piyano dersi almamış bağımsız öğrenme stiline sahip 71 öğrencinin, analitik öğrenme stiline sahip 60 öğrencinin, bağımlı öğrenme stiline sahip 34 öğrencinin, duyuşsal öğrenme stiline sahip 225 öğrencinin olduğu görülmektedir. Bu dağılımlardan özel ders almayan öğrencilerin, özel ders alan öğrencilere oranının yüksek olduğu söylenebilir. 1 yıl piyano dersi almış bağımsız öğrenme stiline sahip 7 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 5 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 1 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 20 öğrenci olduğu görülmektedir. 2 yıl piyano dersi almış bağımsız öğrenme stiline sahip 5 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 2 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 1 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 5 öğrenci olduğu görülmektedir. 3 yıl piyano dersi almış bağımsız öğrenme stiline sahip 3 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 3 öğrenci ve duyuşsal öğrenme stiline sahip 4 öğrencinin olduğu görülürken, bağımlı öğrenme stiline sahip hiçbir öğrencinin olmadığı görülmektedir. 4 yıl ve üzeri piyano dersi almış bağımsız öğrenme stiline sahip 3

öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 5 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 5 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 14 öğrencinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı değişkeni olan öğrencilerin eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmenini sayısı değişkeni incelendiğinde, en fazla duyuşsal öğrenme stiline 5 öğretmen ile çalışmış 66 öğrenci olduğu görülmektedir. En az bağımlı öğrenme stiline 5 öğretmenle çalışmış 5 öğrenci olduğu görülmektedir. Diğer dağılımlara bakıldığında, 1 öğretmenle çalışmış bağımsız öğrenme stiline sahip 7 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 10 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 9 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 33 öğrenci olduğu görülmektedir. 2 öğretmenle çalışmış bağımsız öğrenme stiline sahip 14 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 12 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 9 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 55 öğrenci olduğu görülmektedir. 3 öğretmenle çalışmış bağımsız öğrenme stiline sahip 26 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 24 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 10 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 54 öğrenci olduğu görülmektedir. 4 öğretmenle çalışmış bağımsız öğrenme stiline sahip 22 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 18 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 8 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 60 öğrencinin olduğu görülmektedir. 5 öğretmenle çalışmış bağımsız öğrenme stiline sahip 20 öğrenci, analitik öğrenme stiline sahip 11 öğrenci, bağımlı öğrenme stiline sahip 5 öğrenci, duyuşsal öğrenme stiline sahip 66 öğrencinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerden öğrencilerin en fazla yığıldığı öğrenme stiline duyuşsal öğrenme stili olduğu söylenebilir.

Belirlenen değişkenlere bakıldığında, duyuşsal öğrenme stiline daha çok tercih edildiği görülmektedir. Buna göre, müzik gibi duyguları harekete geçiren bir algıda, duyuşsal öğrenme stiline daha fazla tercih edilmesi önemli bir ayrıntı olarak dikkat çekmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi

süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımsız öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt soruya yanıt aramak amacıyla öncelikle değişkenlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi dağıldığına bakmak için değişkenlere Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmıştır.

Tablo 14

Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Normallik Testi)

	Cinsiyet	Mezun Olduğu Lise	Düzenli Piyano Çalma yılı	Özel Piyano Dersi Alma Durumu	Özel Piyano Dersi Alma Yılı	Eğitimi Süresince Çalışılan Piyano Öğretmeni Sayısı
N	473	473	473	473	473	473
Kolmogorov-Smirnov Z	8.968	10.205	6.255	10.819	10.378	3.610
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000

“Kolmogorov-Smirnov (K - S) testi ile bir örneklemden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Normal değer gösteriyorsa parametrik, göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılır. “p” değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı çıkması ($p < 0.05$) non-parametrik; $p > 0.05$ durumunda ise parametrik testlerin kullanılması gerekir” (Baştürk, 2010, s. 226; Can, 2014, s.89). Tablo 14’e bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve tüm değişkenler .05 düzeyinde anlamlı fark gösterdiği için non-parametrik testler kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerde 2 gruplu olanlara Mann Whitney U testi, 2’den fazla gruba sahip olan değişkenlerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 15

Bağımsız Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	171	221.77	37929.00	23217.0	-1.826	.068
	Erkek	302	245.62	74178.00			
Mezun Olduğu Lise	Güzel Sanatlar	356	240.48	85612.0	19586.0	-.968	.333
	Diğer	117	226.40	26489.0			
Özel Pişano Dersi Alma D.	Hayır	390	229.12	88210.50	13905.5	-2.628	.009*
	Evet	83	271.48	23890.50			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmanın ikinci alt sorusunda, belirlenen değişkenlerden iki gruba sahip olan cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel pişano dersi alma değişkenlerinin bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Tablo 15'e bakıldığında özel pişano dersi almayanlara göre özel pişano dersi alanların lehine anlamlı farkın çıktığı görülmektedir. Buna göre özel pişano dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Elde edilen verilere göre diğer değişkenlerin bağımsız öğrenme stilini tercih eden öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 16

Bağımsız Öğrenme Stilinin İkidenden Fazla Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Düzenli Pişano Çalışma Yılı	1 – 3 yıl	130	209.27	2	7.476	.024*	1-2, 1-3
	4 – 6 yıl	131	249.99				
	7 ve üzeri	212	245.98				
	Hiç	390	228.45				
Özel Pişano Dersi Alma Yılı	1 yıl	33	265.53	4	11.418	.022*	1-3, 1-4,
	2 yıl	13	315.35				
	3 yıl	10	318.75				
	4 yıl ve üzeri	27	256.55				
Eğitimi Süresince Çalışılan	1 Öğrt.	59	210.97	4	2.991	.559	-
	2 Öğrt.	90	235.21				
	3 Öğrt.	114	239.20				

Piyano	4 Öğrt.	108	248.74
Öğretmeni	5 Öğrt.	102	236.54

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler üzerinde incelenen araştırmadaki diğer 3 değişkene bakıldığında düzenli piyano çalma yılı ($X^2 (2) = 7.476$; $p < 0.05$) ve özel piyano dersi alma yılı ($X^2 (4) = 11.418$; $p < 0.05$) değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Mann – Whitney U testi ile belirlenmiş ve Tablo 17’de gösterilmiştir. Her bir grup bir rakamla sembolize edilmiştir. Buna göre ilk olarak düzenli piyano çalma yılı değişkeni için;

(1) 1 – 3 yıl

(2) 4 -6 yıl

(3) 7 ve üzeri

Özel piyano dersi alma yılı değişkeni için;

(1) Hiç

(2) 1 yıl

(3) 2 yıl

(4) 3 yıl

(5) 4 yıl ve üzeri

Bu farkların hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için;

“İki gruplu değişkenlere Mann – Whitney U testi uygulanmıştır. Kruskal – Wallis analizi sonucunda gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösterecek *Post Hoc* işlemi yapılamadığı için gruplar arasındaki farkı görebilmek adına gruplar ikiye ikiye seçilerek Mann – Whitney U testi uygulanır” (Baştürk, 2010, s.157).

Tablo 17

Gruplar Arasındaki Farkların Analizi

	Farklar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Düzenli Piyano Çalma Yılı	1 - 2	1 – 3 yıl	130	119.58	15545.50	7030.5	-2.439	.015
		4 – 6 yıl	131	142.33	18645.50			
Özel Piyano Dersi	1 - 3	1 – 3 yıl	130	155.18	20174.00	11659.0	-2.394	.017
		7 ve üzeri	212	181.50	38479.00			
Alma Yılı	1 - 3	Hiç	390	199.14	77465.00	1610.0	-2.232	.026
		2 yıl	13	272.15	3538.00			
	1 - 4	Hiç	390	198.10	77062.00	1207.0	-2.053	.040
		3 yıl	10	273.80	2738.00			

Gruplar arasındaki farklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve iki grup arasında anlamlı farklar görülmüştür. Gruplar arasındaki farkların sonuçları tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17’ye bakıldığında, ilk olarak düzenli piyano çalma yılı değişkenine göre 1-3 ve 4-6 yıl düzenli piyano çalan öğrenciler arasında 4 – 6 yıl arası düzenli piyano çalan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülmektedir. Buna göre Tablo 17’te verilen sıra ortalamaları değerlerine göre 4 – 6 yıl arasında düzenli piyano çalan öğrencilerin 1 – 3 yıl arasında düzenli piyano çalan öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Düzenli piyano çalma yılı değişkeni içerisinde ortaya çıkan ikinci fark ise, 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri düzenli piyano çalma yılına sahip öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki sıra ortalamalarına bakıldığında 7 yıl ve üzeri düzenli piyano çalanların 1- 3 yıl arasında piyano çalanlara göre daha yüksek bir sıra toplamına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 7 yıl ve üzeri piyano çalan öğrencilerin, 1-3 yıl arasında piyano çalanlara göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bu iki sonuç, 3 yıla kadar düzenli piyano çalmış öğrencilerin bağımsız bir şekilde piyano öğrenmeye yatkın olmadıkları yorumunu ortaya koymaktadır.

Tablo 17’de özel piyano dersi alma yılına bakıldığında, hiç özel piyano dersi almamış öğrenciler ile 2 yıl özel piyano dersi almış öğrenciler arasında 2 yıl özel piyano dersi almış öğrenciler lehine anlamlı farkın çıktığı görülmektedir. Bu verilere göre 2 yıl özel piyano dersi almış öğrencilerin, hiç özel piyano dersi almamış öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Özel piyano dersi alma yılı değişkeninde ortaya çıkan ikinci fark ise, hiç özel piyano dersi almamış öğrenciler ile 3 yıl özel piyano dersi almış öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki sıra ortalamalarına bakıldığında 3 yıl özel piyano dersi almış öğrencilerin hiç özel piyano dersi almamış öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, 3 yıl özel piyano dersi almış öğrencilerin hiç özel piyano dersi almamış öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettiklerini destekler niteliktedir. Diğer değişken olan eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkeninin, bağımsız öğrenme stili üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre analitik öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 18

Analitik Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	171	220.07	37632.00	22926.0	-2.031	.042*
	Erkek	302	246.59	74469.00			
Mezun Olduğu Lise	Güzel San.	356	238.10	84764.00	20434.0	-.306	.759
	Diğer	117	233.65	27337.00			
Özel Piyano Dersi Alma Durumu	Hayır	390	234.46	90268.50	15963.5	-.846	.398
	Evet	83	248.10	21832.50			

* p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda, belirlenen değişkenlerden iki gruba sahip olan cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma değişkenlerinin analitik öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeninin analitik öğrenme stiline anlamlı fark oluştuğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre analitik öğrenme stilini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Diğer değişkenler mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma durumu değişkeni ise analitik öğrenme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo 19

Analitik Öğrenme Stilinin İki Den Fazla Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Düzenli Piyano Çalma Yılı	1 – 3 yıl	130	240.02	2	1.094	.579	-
	4 – 6 yıl	131	226.46				
Özel Piyano Dersi Alma Yılı	7 ve üzeri	212	241.67	4	2.256	.689	-
	Hiç	390	233.49				
	1 yıl	33	249.53				
	2 yıl	13	236.69				
	3 yıl	10	286.40				
Eğitimi Süresince Çalışılan	4 yıl ve üzeri	27	253.48	4	3.228	.520	-
	1 Öğrt.	59	222.99				
	2 Öğrt.	90	219.77				
	3 Öğrt.	114	249.25				

Piyano	4 Öğrt.	108	243.50
Öğretmeni	5 Öğrt.	102	237.50

Tablo 19'a göre elde edilen veriler incelendiğinde, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerinin, analitik öğrenme stili üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımlı öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 20

Bağımlı Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	171	278.48	47620.5	18727.5	- 4.973	.000*
	Erkek	302	213.51	64480.5			
Mezun Olduğu Lise	Güzel Sanatlar	356	224.29	79848.0	16302.0	- 3.532	.000*
	Diğer	117	275.67	32253.0			
Özel Piyano Dersi Alma Durumu	Hayır	390	234.55	90300.50	15995.5	-.818	.414
	Evet	83	247.73	21800.50			

* p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda, belirlenen değişkenlerden iki gruba sahip olan cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma değişkenlerinin bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Tablo 20'ye bakıldığında, ilk olarak cinsiyet değişkeninin bağımlı öğrenme stili üzerinde anlamlı fark oluşturduğu, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin arasında, kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bağımlı öğrenme stilini daha çok tercih ettiği söylenebilir. Mezun olduğu lise değişkenine

bakıldığında, müzik eğitimi vermeyen diğer lise mezunlarının lehine Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının aleyhine, anlamlı farkın çıktığı görülmektedir. Bu sonuca göre diğer lise mezunlarının, müzik eğitimimin yapıldığı Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarına göre, daha çok bağımlı öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir. Bu verilere göre, daha önce müzik eğitimi almamış kişilerin, bağımlı öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir. Diğer değişken olan özel piyano dersi alma durumu değişkeni bağımlı öğrenme stili üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 21

Bağımlı Öğrenme Stilinin İki İden Fazla Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Düzenli Piyano Çalma Yılı	1 – 3 yıl	130	269.13	2	25.894	.000*	1-2
	4 – 6 yıl	131	262.28				
	7 ve üzeri	212	201.67	4	7.125	.129	-
	Hiç	390	235.93				
Özel Piyano Dersi Alma Yılı	1 yıl	33	202.24				
	2 yıl	13	223.65				
	3 yıl	10	254.65				
	4 yıl ve üzeri	27	292.75	4	8.077	.089	-
Eğitimi Süresince Çalışılan Piyano Öğretmeni	1 Öğrt.	59	276.96				
	2 Öğrt.	90	235.25				
	3 Öğrt.	114	222.85				
	4 Öğrt.	108	244.65				
	5 Öğrt.	102	220.90				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler üzerinde incelenen araştırmadaki diğer 3 değişkene bakıldığında düzenli piyano çalma yılı ($X^2(2) = 25.894$; $p < 0.05$) değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Mann – Whitney U testi ile belirlenmiş ve Tablo 22’de gösterilmiştir. Her bir grup bir rakamla sembolize edilmiştir. Buna göre düzenli piyano çalma yılı değişkeni için;

(1) 1– 3 yıl

(2) 4–6 yıl

(3) (3) 7 ve üzeri

Gruplar arasındaki farklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve iki grup arasında anlamlı farklar görülmüştür. Gruplar arasındaki farkların sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Gruplar Arasındaki Farkların Analizi

	Farklar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Düzenli		1 – 3 yıl	130	201.44	26187.00			
Piyano	1 - 2	4 – 6 yıl	212	153.14	32466.00	9888.0	-4.391	.000
Çalma Yılı								

Tablo 22’ye göre, düzenli piyano çalma yılı değişkeninde 1-3 ve 4-6 yıl düzenli piyano çalan öğrenciler arasında 1 – 3 yıl arası düzenli piyano çalan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülmektedir. Buna göre Tablo 22’de verilen sıra ortalamaları değerlerine göre 1 – 3 yıl arasında düzenli piyano çalan öğrencilerin 4 – 6 yıl arasında düzenli piyano çalan öğrencilere göre bağımlı öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, daha az süre düzenli piyano çalmış öğrencilerin daha bağımlı bir öğrenmeye yatkın oldukları sonucunu ortaya atmaktadır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre duyuşsal öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 23

Duyuşsal Öğrenme Stilinin İkili Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	171	218.68	37394.50	22688.5	- 2.203	.028*
	Erkek	302	247.37	74706.50			
Mezun Olduğu Lise	Güzel Sanatlar	356	233.52	83131.50	19585.5	-. 971	.331
	Diğer	117	247.60	28969.50			
Özel Piyano Dersi Alma Durumu	Hayır	390	235.96	90844.50	16539.5	-.348	.728
	Evet	83	241.55	21256.50			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmanın beşinci alt sorusunda, belirlenen değişkenlerden iki gruba sahip olan cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma durumu değişkenlerinin duyuşsal öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Tablo 23'ye bakıldığında, ilk olarak cinsiyet değişkeninin duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı fark oluşturduğu, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında erkek öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre duyuşsal öğrenme stilini daha çok tercih ettiği görülmektedir. Diğer değişkenler olan mezun olduğu lise değişkeni ve özel piyano dersi alma durumu değişkenine bakıldığında, duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadıkları görülmektedir.

Tablo 24

Duyuşsal Öğrenme Stilinin İkidenden Fazla Gruplu Değişkenler Üzerinde Anlamlılık Düzeyi

Değişkenler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Düzenli Piyano Çalma Yılı	1 – 3 yıl	130	251,00	2	1.959	.375	-
	4 – 6 yıl	131	234.03				
	7 ve üzeri	212	230.25				
Özel Piyano Dersi Alma Yılı	Hiç	390	235.53	4	4.632	.327	-
	1 yıl	33	276.12				
	2 yıl	13	199.00				
	3 yıl	10	263.65				
	4 yıl ve üzeri	27	219.50				

Eğitimi	1 Öğrt.	59	225.88				
Süresince	2 Öğrt.	90	249.04				
Çalışılan	3 Öğrt.	114	223.43	4	2.580	.630	-
Piyano	4 Öğrt.	108	237.77				
Öğretmeni	5 Öğrt.	102	244.85				

Tablo 24'e göre elde edilen veriler incelendiğinde, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı ve eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerinin, duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre duyuşsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, düzenli piyano çalmaları, özel piyano dersi almaları ve eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmenin sayısı, duyuşsal öğrenme stilinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt sorusu “öğrencilerin öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?” şeklinde oluşturulmuştur. İlgili alt soruya ilişkin yanıt aramak amacıyla öncelikle araştırmanın öğrenme stili değişkenlerinin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini görebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre ilgili testi uygulanmıştır.

Uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre tüm değişkenlerin p değerlerinin .05 düzeyinden düşük sonuç vermesi, değişkenlerin normal dağılmadığını göstermektedir. “Aralarındaki ilişkinin sorgulanacağı değişken dizileri, normallik koşullarını sağlamıyorsa, bu değişken değerleri “sıralama ölçeğinde” işlenecek değişkenlere dönüştürülerek parametrik olmayan bir istatistiksel işlemle korelasyon katsayısı hesaplanabilir. Bu işlem “Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı” olarak adlandırılır” (Can, 2014, s. 352). Tablo 25'deki sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına Spearman Korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo 25

Öğrenme stillerinin K - S Testi (Normallik Testi)

	<i>Kolmogorov - Smirnov</i>		
	İstatistik	df	Sig.
Bağımsız Öğrenme Stili	.057	473	.001
Analitik Öğrenme Stili	.078	473	.000
Bağımlı Öğrenme Stili	.069	473	.000
Duyuşsal Öğrenme Stili	.136	473	.000

“Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir” (Büyüköztürk, (2015, s.32).

“Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk, 2015, s. 32).

Tablo 26

Belirlenen Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarı Arasındaki İlişki

		Piyano Dersi Akademik Başarı
Bağımsız Öğrenme Stili	Spearman	.451
	Korelasyon	
	Sig.(2-tailed)	.000*
Analitik Öğrenme Stili	Spearman	.169
	Korelasyon	
	Sig.(2-tailed)	.003*
Bağımlı Öğrenme Stili	Spearman	.311
	Korelasyon	
	Sig.(2-tailed)	.001*
Duyuşsal Öğrenme Stili	Spearman	.422
	Korelasyon	
	Sig.(2-tailed)	.001*

*0,01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Araştırmanın son alt sorusuna göre yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile piyano dersi için yapılan akademik başarı testi arasındaki analizlerine bakılmıştır.

Aralarındaki korelasyona bakabilmek Sperman korelasyon analizi uygulanmıştır.

İlk olarak örneklem grubu içerisinde bağımsız öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .451 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması ise bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu sonuca göre bağımsız öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin piyano dersine yönelik akademik başarılarının da pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Örneklem grubu içerisinde analitik öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih eden öğrencilerin, analitik öğrenme stili ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .169 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişken arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Korelasyon düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Analitik öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin piyano dersine yönelik akademik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bağımlı öğrenme stili incelendiğinde, bu stili tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .311 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması, bağımlı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersine yönelik akademik başarılarının pozitif yönde arttığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Son olarak duyuşsal öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .422 olduğu görülmektedir. Bu sonuç iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre duyuşsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarılarının pozitif yönde arttığı söylenebilir. Sonuç olarak tüm öğrenme stilleri ile piyano akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bunun dışında, yapılan analizlerden tüm

öğrenme stilleri içinde en yüksek ilişki düzeyinin “.451” Bağımsız Öğrenme Stilinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bağımsız öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersinde daha yüksek bir akademik başarıya sahip olabileceğini öngörmesi şeklinde yorumlanabilir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada yer alan verilere göre elde edilen bulguların sonuçları; bu sonuçlar bağlamında da araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1.Tartışma

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda, elde edilen verilere göre piyano çalmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano çalmayı öğrenirken dört farklı öğrenme stili kullandıkları belirlenmiştir. Söz konusu stiller, bağımsız, analitik, bağımlı ve duyuşsal öğrenme stilleri olarak adlandırılmıştır.

Pamukkale piyano öğrenme stilleri modeli müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan öğrencilerin piyano dersi ile ilgili olarak "Nasıl bir öğrenme stilleri vardır?" sorusu ile yola çıkarak, Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği (Ek 1) oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmada dört öğrenme stili modeli tespit edilmiştir. Belirlenen stiller bağımsız öğrenenler, analitik öğrenenler, bağımlı öğrenenler ve duyuşsal öğrenenler olarak isimlendirilmiştir. Bu öğrenme stillerinin özellikleri incelendiğinde;

Bağımsız öğrenenler grubundaki bir öğrencinin, bireysel çalışmayı tercih ettiği görülür. Bu öğrenciler, öğrenme aşamasında bir dış etkene, bir öğretmene ya da başka arkadaşına ihtiyaç duymaz. Çalışacağı parçaları, kategorize edebilir, kendi bakış açısıyla inceleyip kendince yorumlar. Bu tür öğrenciler çalışmalarını, organize ederken kendi başlarına hareket eder. Bu tür öğrenciler kendi başına öğrenmeyi tercih ederler. Bağımsız öğrenme stiline sahip olan bir öğrenci, özgüveni yüksek bir tutum sergiler. Bu avantajın yanı sıra, kendi başına yapılan çalışmanın, bir öğretmenin tecrübe ve bilgisinden yararlanılmadığında mesleki deneyim ve performans açısından bazı eksiklikler olabilir.

Analitik öğrenenler grubundaki bir öğrenci, öğreneceği parçayı daha kavramsal düşünür. Bir bütün olarak çalışmaz, bölümlere ayırarak çalışır. Çözümüne ulaşmak için, farklı yolları deneyerek, problem çözmeye yönelik tutumlar sergiler. Bu öğrencilerin de bireysel çalışmayı tercih ettiği görülür. Bu tür öğrenciler kendilerine güvenli çalışmayı seven, karşılaşacağı zorlukları analiz ederek farklı biçimlerde küçük birimler halinde çözümler. İyi derecede nota okuyabilirler ve hızlı deşifre yapabilirler. Bu öğrenciler planlı ve sistemli bir çalışma yaparak öğrenirler. Analitik öğrenme stiline sahip öğrenciler, eserleri daha sistematik ve hızlı biçimde öğrenirler. Bu durum öğrenme aşamasında öğrenciye kolaylık sağlayacak bir avantaj olarak görülebilir. Yapılan pasaj çalışmaları, parçaların bir bütün olarak daha geç çalınmalarına sebep olabilir. Bu durum analitik öğrenme stiline dezavantaj olarak görülebilir.

Bağımlı öğrenenler grubundaki bir öğrenci, çalışmalarında dışarıdan bir uyarı bekler. Çalışmalarını organize ederken bir başkasının yönlendirmesi bu stildeki öğrencileri rahatlatır ve daha iyi çalışmalarını sağlar. Bu öğrenciler sürekli başka bir kaynak aradıklarından dolayı kendi kendilerine iyi nota okuyamazlar. Yeni bir parça deşifre ederken önce başkalarından dinleme ihtiyacı duyarlar. Mutlaka yaptıkları işi kontrol ettirmek isterler. Bir eseri çalışma aşamalarında, çeşitli görsel-işitsel kaynaklara ulaşmaya çalışır ve onları taklit ederek çalarlar. Bağımlı öğrenenler grubundaki bir öğrenci, başkalarını taklit ederek, dışarıdan gelen bir uyarı ile öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu stildeki bir öğrenci farklı kaynaklara ulaştığından daha müzikal bir yapıya sahip olabilir. Diğer yandan bir dış etkene bağımlı olduklarından özgüvenleri yüksek olmayabilir ve iyi nota okuyamazlar. Bir eseri daha uzun sürede çıkarırlar.

Duyuşsal öğrenenler grubundaki bir öğrenci, çalışacağı eserde tanıdık bir ezgi arar. Bu öğrenciler için çalışma eseri sevmesi ile gerçekleşir. Çalacağı bir eseri sevmezse verimli bir çalışma tutumu sergilemez. Bu tür öğrenme grubundaki öğrenciler, çalışacakları parçaları çok

defa tekrar ederek bir bütün halinde çalışmayı tercih ederler. Her zaman derslerinde olumlu tepkiler almayı bekler ve tersi bir durumda kendilerini dersten uzaklaştırırlar. Duyuşsal öğrenenler grubundaki bir öğrenci, sevdiği melodileri, eserleri çaldığında motivasyonu yüksek olduğundan öğrenmeyi kolay gerçekleştirir. Bu öğrenciler, istedikleri şartları bulduklarında başarılı olabilirler. Diğer yandan hep sevdikleri bir eser istedikleri için böyle bir eğitimin kaliteli ve verimli olması beklenemez. Bu öğrenciler, ders öğretmeninin yapacağı her eleştiriyi kabullenemezler. Ortaya çıkan bu temel sonuçtan sonra diğer sonuçlar, çalışma kapsamında belirlenen alt sorulara göre incelenmiştir.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın birinci alt sorusunda, değişkenlerin genel dağılımına bakıldığında, cinsiyet değişkeninde, duyuşsal öğrenme stiline erkek öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Bu sonuca göre, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla çalışma ortamlarında sevdikleri hoşlandıkları müzikal yapıları tercih ettikleri söylenebilir. Bağımlı öğrenme stilini, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin daha bağımlı, başkalarından yardım bekleyen, öğretmeninden çalışacağı parçayı dinleme izleme ihtiyacı duyan bir yapıda olduğu söylenebilir. Örneklem grubu incelendiğinde, elde edilen veriler ışığında, analitik öğrenme stili ve bağımsız öğrenme stiline öğrenci dağılımı açısından dengeli bir dağılım oluşturduğu tespit edilmiştir. Tüm değişkenlerin, özellikle duyuşsal öğrenme stiline yığılma göstermesi dikkat çekici bir bulgudur.

İkinci olarak mezun olunan lise değişkenine bakıldığında, duyuşsal öğrenme stiline daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin, diğer lise mezunu öğrencilere göre duyuşsal öğrenme stiline daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, müzik eğitimi veren bir liseden mezun olan ve dört yıl boyunca müzik eğitimi almış olan, şarkı söylemiş, çalgı çalmış olan bir öğrenci, öğrenme tercihi olarak daha duyuşsal, çalışacağı çalışacağı eserleri seçme eğilimi göstermekte olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bağımlı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin daha çok Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız öğrenme stilini, bağımlı öğrenme stiline göre daha fazla oranla tekrar Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin tercih ettiği saptanmıştır. Bu sonuca göre, daha önce müzik eğitimi almış öğrencilerin daha bağımsız, kendilerine daha güvenli bir çalışma durumu ve öğrenme durumu gösterdikleri söylenebilir. Bu durum analitik öğrenme stilinde de kendini göstermiş, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin, analitik öğrenme stilini daha fazla oranla tercih ettikleri saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü değişkeni incelendiğinde, düzenli piyano çalma yılına göre, bir-üç yıl, dört-altı yıl, yedi yıl ve üzeri piyano çalmış öğrencilerin duyuşsal öğrenme stilinde yığıldığı görülmektedir. Özellikle bu yığılma, yedi yıl ve üzeri piyano çalan öğrencilerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Uzun süre bir çalgıyla ilgilenmiş kişilerin çalacakları eserlerde daha seçici oldukları, hoşlandıkları eserleri çalışmak istedikleri düşünülebilir, buna bağlı olarak duyuşsal öğrenme stiline tercih edildiği söylenebilir. Düzenli piyano çalma yılı değişkeninde, bağımlı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin azınlıkta olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkene göre, daha fazla yıl piyano çalmış öğrencilerin, bağımlı bir şekilde, başkalarından yardım bekleyen, hocasının yardımına daha fazla ihtiyaç duyan bir öğrenme biçimini benimsemedikleri söylenebilir. Bu sonuca göre, bağımlı öğrenme stili, piyano çalma yılı değişkenindeki, piyano çalma yılı sonucuna göre, fazla ya da az olmasına göre farklılık göstermekte ve daha fazla yıl piyano çalmış öğrencilerin bağımlı öğrenme stilini tercih etmediklerini doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Bağımsız ve analitik öğrenme stillerinin birbirlerine yakın bir dağılım gösterdikleri saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü değişkeni olan özel piyano dersi alma durumu incelendiğinde, diğer değişkenlerde olduğu gibi duyuşsal öğrenme stilinde yığılma olduğu tespit edilmiştir. Bu yığılmanın özel ders almayan öğrencilerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal öğrenme stili özel ders almayan öğrencilerin, özel ders alan öğrencilere oranla daha fazla

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı öğrenme stilin, diğer öğrenme stillerine göre daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. Özel piyano dersi almış öğrencilerin kendilerinden daha emin, başkalarına ihtiyaç duymadan öğrenmeye yatkın oldukları sonucunu ortaya çıkarabilir. Bağımsız ve analitik öğrenme stillerinde, özel ders almayan öğrencilerin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durum, ders almadıkları halde bağımsız ve analitik öğrenme stiline uygun kişilik özellikleri taşıdıklarını gösterebilir.

Araştırmanın beşinci değişkeni özel piyano dersi alma yılı incelendiğinde, hiç özel piyano dersi almamış öğrencilerin çoğunluğunun duyuşsal öğrenme stilini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkende en az öğrencinin, bağımlı öğrenme stiline olduğu ve diğer değişkenler olan bağımsız ve analitik öğrenme stiline birbirlerine yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Hiç özel piyano dersi almamış duyuşsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin sayılarının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, daha önce piyano çalgısı ile tanışmamış, herhangi bir çalgı çalmamış öğrencilerin, duyuşsal öğrenme stiline daha yatkın oldukları düşünülebilir. Bu değişkende, bir yıl, iki yıl, üç yıl, dört yıl ve üzeri piyano dersi almış öğrencilerin, bağımsız, analitik, bağımlı ve duyuşsal öğrenme stillerinde dengeli bir dağılım göstermekle beraber, frekans değerlerinin çok olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı değişkeni eğitimi süresince çalıştığı piyano öğretmeni sayısı incelendiğinde, bir öğretmen, iki öğretmen, üç, öğretmen, dört öğretmen, beş öğretmen ile çalışmış, bağımsız, analitik, bağımlı öğrenme stiline göre, duyuşsal öğrenme stiline daha fazla öğrenci tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, birinci alt soruda tüm değişkenlerde, duyuşsal öğrenme stiline diğer öğrenme stillerine göre daha fazla öğrenci tarafından tercih edildiği saptanmıştır. Müziğin insanın iç dünyasına hitap etmesi, duyuşsal öğrenmenin çok tercih edilmesine sebep olduğu söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın ikinci alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımsız öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Belirlenen değişkenlerden cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma değişkenlerinin bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Özel piyano dersi almayanlara göre özel piyano dersi alanların lehine anlamlı farkın çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre özel piyano dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Daha önce özel piyano dersi almış öğrencilerin, öğrenme stillerinde bağımsız öğrenme stilini tercih etmeleri, kendilerine duydukları güvenden, çalgı ile daha önce tanışmaktan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Cinsiyet ve mezun olduğu lise değişkeninin, bağımsız öğrenme stiline anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ahmet Kaya, Bozaslan, Durdukoca (2012) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyeti, anabilim dalı, akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit edemediklerini ifade ederlerken; Demir (2008) “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi” isimli çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini, cinsiyetleri ve mezun oldukları liseyle olan ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Demir çalışmasının sonunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri ve lisedeki öğrenim türleri ile anlamlı bir ilişki göstermediğini, mezun oldukları lise ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Diğer değişkenlerden, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Düzenli piyano çalmış öğrencilerin ve özel piyano

dersi almış öğrencilerin bağımsız öğrenme stilini tercih etmelerinin sebebi, bu çalgıdaki bazı teknik zorlukları aşmış olmalarından kaynaklanabilir. Böyle öğrencilerin öğrenme aşamasında, kendi kendilerine daha verimli sonuç alacakları düşünülebilir. Ayrıca hem özel ders, hem de düzenli bir şekilde çalgı çalmak, öğrencinin daha bağımsız bir öğrenmeye yatkın olabileceği sonucunu ortaya atabilir.

Düzenli piyano çalma yılı değişkeninde, bir-üç, dört-altı, yedi ve üzeri olmak üzere, öğrencilere kaç yıl düzenli piyano çaldıkları sorulmuştur. Bir-üç ve dört-altı yıl düzenli piyano çalan öğrenciler arasında, dört-altı yıl arası düzenli piyano çalan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha uzun süre piyano çalmış öğrencilerin bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Düzenli piyano çalma yılı değişkeni içerisinde ortaya çıkan ikinci fark ise, bir-üç yıl ile yedi yıl ve üzeri düzenli piyano çalma yılına sahip öğrenciler arasında olduğu saptamıştır. İki grup arasındaki yedi yıl ve üzeri düzenli piyano çalanların bir-üç yıl arasında piyano çalanlara göre daha fazla oldukları tespit edilmiştir. Buna göre yedi yıl ve üzeri piyano çalan öğrencilerin, bir-üç yıl arasında piyano çalanlara göre bağımsız öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bu iki sonuç, üç yıla kadar düzenli piyano çalmış öğrencilerin bağımsız bir şekilde piyano öğrenmeye yatkın olmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Düzenli piyano çalma yılı değişkeninde, bir-üç ile yedi ve üzeri yıl, dört-altı ile yedi ve üzeri yıl düzenli piyano çalmış öğrenciler arasında ise bağımsız öğrenme stilinde anlamlı fark çıkmamıştır.

Özel piyano dersi alma yılı değişkeninde, öğrencilere hiç almamış, bir yıl, iki yıl, üç yıl, dört yıl ve üzeri şeklinde kaç yıl özel piyano dersi aldıkları sorulmuştur. Çıkan sonuçlara göre, hiç özel piyano dersi almamış öğrenciler ile iki yıl özel piyano dersi almış öğrenciler arasında, iki yıl özel piyano dersi almış öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. İki yıl özel piyano dersi almış öğrencilerin, çalgıyı öğrendikleri zamanda,

kendilerine daha güvenerek parçalarını, bireysel bir şekilde, kimseye ihtiyaç duymadan daha bağımsız öğrenebilecekleri sonucunu ortaya atabilir.

Özel piyano dersi alma yılı değişkeninde hiç özel piyano dersi almamış öğrenciler ile üç yıl özel piyano dersi almış öğrenciler arasında anlamlı fark çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, üç yıl özel piyano dersi almış öğrencilerin hiç özel piyano dersi almamış öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkende olduğu gibi bu sonuç daha fazla piyano çalgısıyla süre geçirmiş bir öğrencinin, bu çalgıyla ilk defa tanışan öğrenciye göre daha bağımsız öğrendiğini vurgular niteliktedir.

Özel piyano dersi alma yılı değişkeninde, hiç özel piyano dersi almamış öğrenci ile bir yıl, hiç özel piyano dersi almamış öğrenci ile dört yıl ve üzeri boyutlarında anlamlı farkın çıkmadığı tespit edilmiştir. Bir yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile iki yıl, bir yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile üç yıl, bir yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile dört yıl ve üzeri boyutlarında anlamlı farkın çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile üç yıl, iki yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile dört yıl ve üzeri boyutlarında anlamlı farkın çıkmadığı tespit edilmiştir. Üç yıl özel piyano dersi almış öğrenci ile dört yıl ve üzeri boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı saptanmıştır. Eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkeninin, bağımsız öğrenme stilinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Aydoğdu'nun (2009) "İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması" isimli çalışmalarının sonucunda, Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre yapılan eğitimin, öğrencilerin akademik başarı düzeyini artırdığı ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının geliştiği sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın üçüncü alt sorusu "öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano

dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre analitik öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenen değişkenlerden cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma değişkenlerinin analitik öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninin analitik öğrenme stilinde anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla analitik öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Bu sonuç değerlendirildiğinde, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha analitik, daha çözümleyici planlı ve kurgulu bir çalışma gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Süral (2008) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, cinsiyet değişkeni açısından, bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğunu, bağımsız, çekingen, işbirlikçi, paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusundaki mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma durumu değişkenleri, analitik öğrenme stilinde anlamlı farkın çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer değişkenlerden, düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerinin, analitik öğrenme stili üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okay (2012) “Müzik Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Derslerindeki Akademik Başarı ile İlişkileri” isimli çalışmasında, Kolb Öğrenme Stili Envanteri III uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin alan dersleri ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Okay’ın elde ettiği bu bulgu yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın dördüncü alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre bağımlı öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Belirlenen değişkenlerden cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma değişkenlerinin bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Bağımlı öğrenme stilinde, cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bağımlı öğrenme stilini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonucun nedeni, erkek öğrencilerin daha bireysel düşüncülerinden, yaşamalarından, kız öğrencilerin daha bağımlı olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Yenice ve Saracaloğlu (2009) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve cinsiyetle ilgili bir ilişkisinin olmadığını ifade etmişleridir. Kulaç ve diğerleri (2013) “Tıp Fakültesinde Öğrenme Stilleri Akademik Başarı ve Cinsiyet” adlı çalışmalarında, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmış, rekabetçi ve işbirlikçi kız öğrencilerin, diğerlerine göre anlamlı daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Diğer değişken olan mezun olduğu lise değişkeninde, müzik eğitimi vermeyen diğer lise mezunlarının lehine Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının aleyhine, anlamlı fark çıktığı saptanmıştır. Bu sonuç, daha önce herhangi bir müzik eğitimi almamış olan öğrencilerin, piyano çalgısını öğrenirken bağımlı öğrenme stilini tercih ettikleri sonucunu ortaya attığı söylenebilir. Dördüncü alt sorusundaki özel piyano dersi alma durumu değişkeninin, bağımlı öğrenme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer değişkenlerden düzenli piyano çalma yılı değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Düzenli piyano çalma yılı değişkeninde, bir-üç, dört-altı, yedi ve üzeri olmak üzere, öğrencilere kaç yıl düzenli piyano çaldıkları sorulmuştur. Bir-üç ve dört-altı yıl düzenli piyano çalan öğrenciler arasında, bir-üç yıl arası düzenli piyano çalan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı saptanmıştır. Bu sonuca göre üç yıldan az piyano çalan öğrencilerin, üç yıldan daha fazla piyano çalmış öğrencilere göre daha bağımlı öğrendikleri sonucunu ortaya attığı söylenebilir. Düzenli piyano çalma yılı değişkeninde, bir-üç yıl yedi ve üzeri, dört-altı yıl yedi ve üzeri boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel piyano dersi alma yılı ve eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerinde anlamlı fark çıkmamıştır. Buna göre bu değişkenlerin bağımlı öğrenme stilini tercih eden öğrenciler üzerinde fark oluşturacak bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın beşinci alt sorusu “öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise, düzenli piyano çalışma yılı, özel piyano dersi alma durumu, özel piyano dersi alma yılı, eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerine göre duyuşsal öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın beşinci alt sorusunda, belirlenen değişkenlerden olan cinsiyet, mezun olduğu lise ve özel piyano dersi alma durumu değişkenlerinin duyuşsal öğrenme stiline sahip öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Belirlenen değişkenlerden cinsiyet değişkeninin duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı fark oluşturduğu, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında erkek öğrencilerin lehine bir fark olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre duyuşsal öğrenme stilini daha çok tercih ettiği saptanmıştır. Diğer değişkenler olan mezun olduğu lise değişkeni ve özel piyano dersi alma durumu değişkenine bakıldığında, duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer değişkenlerden düzenli piyano çalma yılı, özel piyano dersi alma yılı ve eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmeni sayısı değişkenlerinin, duyuşsal öğrenme stili üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre duyuşsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, duyuşsal öğrenme stilinde, düzenli piyano çalmaları, özel piyano dersi almaları ve eğitimi süresince çalışılan piyano öğretmenin sayısına göre bir anlam ifade etmediği söylenebilir.

5.1.6. Araştırmanın altıncı alt sorusuna ait tartışmalar. Araştırmanın altıncı alt sorusu“ öğrencilerin öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?” şeklinde oluşturulmuştur. Örneklem grubu içerisinde bağımsız öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bağımsız öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin piyano dersine yönelik akademik başarısının da pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla beraber Arslan ve Babadoğan (2005) yapmış oldukları “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi” adlı çalışmalarında Kolb Öğrenme Stili Modelini kullanmış, Türkçe ve Fen bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir.

Örneklem grubu içerisinde analitik öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih eden öğrencilerin, analitik öğrenme stili ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki korelasyon düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Analitik öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin piyano dersine yönelik akademik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bağımlı öğrenme stili incelendiğinde, bu stili tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuç, bağımlı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersine yönelik akademik başarılarının pozitif yönde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadaki son öğrenme stili olan duyuşsal öğrenme stiline bakıldığında, bu stili tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu söylenebilir. Buna göre duyuşsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersi akademik başarılarının pozitif yönde arttığı söylenebilir.

Baş ve Beyhan'ın (2013) yaptıkları “Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkisi” adlı makalede, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Baş ve Beyhan'ın yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrenme stiline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığını tespit edilmiştir. Buna karşılık Süral (2008) “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak tüm öğrenme stilleri ile piyano akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bunun dışında, yapılan analizlerden tüm öğrenme stilleri içinde en yüksek ilişki düzeyinin bağımsız Öğrenme Stilinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bağımsız öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, piyano dersinde daha yüksek bir akademik başarıya sahip olabileceğini öngörmesi şeklinde yorumlanabilir.

Eğitimin ve müzik eğitiminin, temelinde, öğrenme kavramının bulunduğu ve eğitimin öğrenme kavramıyla birlikte bir süreç içerisinde oluştuğu düşünülmektedir. Algılama ve zekâ öğrenmede önemli olan faktörler olsa bile öğrenmenin gerçekleşmediği ya da güçleştiği

durumlarda her zaman kişinin algılama problemi olduğu söylenemez. Öğretim yöntemleri uygun olduğunda, kişilerde ya da öğrencilerde daha iyi öğrenme gözlemlenebilir. Bu tezin çıkış noktası, yapılandırmacı eğitimde, öğrenenin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, bu farklılıklar incelediğinde, buna yönelik yapılacak eğitimin veriminin ve öğrenmenin daha kolay gerçekleşme noktasında, eğitim bilimlerinin üzerinde durduğu öğrenme stilleri ile ilgili olarak, müzik eğitiminde piyano eğitimi dersine yönelik bir öğrenme stili modeli oluşturmaktır. Araştırmanın sonucunda, piyano çalgısını öğrenirken, öğrencilerin nasıl bir öğrenme stiline sahip oldukları sorusu ışığında, yapılan çalışmalarla bir piyano öğrenme stili ölçeği oluşturuldu. Öğrencilerin öğrenme stillerini piyano dersi ile karşılaştırmak için piyano başarı testi geliştirildi. Araştırmanın problem durumu, müzik öğretmeni adaylarının piyano çalma sürecindeki öğrenme stillerinin bu yönde geliştirilen bir ölçekle belirlenerek neler olduğunun tespit edilmesi ve belirlenen öğrenme stillerinin piyano dersi akademik başarısı ile karşılaştırılması çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmanın yapılan analizler sonucunda müzik eğitiminin bir alt boyutu olan piyano eğitimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına göre, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1.Uygulamalara yönelik öneriler. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, piyano öğrenme stillerini belirleyerek, bu stillere göre planlanmış piyano öğretimi sağlanabilir.

- Özel piyano dersi veren kurslarda, “en az lise çağında” öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek, bu stillere göre planlanmış piyano öğretimi uygulanabilir.

- Üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, Güzel Sanatlar Liselerinde, Devlet Konservatuvarlarında, özel müzik kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, her yıl öğrenme stilleri belirlenerek, öğrenme stillerinde değişiklik olup olmadığı tespit edilebilir.

- Üniversitelerde Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında piyano eğitimi veren öğretim elemanlarına, ilk piyano dersine başlamadan piyano öğrenme stilleri ölçeği uygulamaları ve bu doğrultuda bir öğretim programı izlemeleri sağlanabilir.

- Özel kurumlarda “en az lise çağında” piyano eğitimi veren öğretmenlere, ilk piyano dersine başlamadan piyano öğrenme stilleri ölçeği uygulamalarına ve bu doğrultuda bir öğretim programı izlemelerine yardımcı olunabilir.

5.2.2. Yeni araştırmalara yönelik öneriler. Bu araştırmada belirlenen değişkenler dışında, farklı değişkenler belirlenerek yeni bir araştırmalar yapılabilir.

- Daha derinlemesine bir sonuç elde etmek amacıyla, her bir öğrenme stiline sahip bir öğrenci ile nitel bir çalışma yapılabilir.

- Bu çalışma, aynı değişkenlerle, Güzel Sanatlar Liselerinde yapılabilir.

- Piyano öğrenme stilleri belirlenmiş bir grubun, belirli bir dönem sonunda piyano başarı testi kullanılarak, aralarında nasıl bir ilişki olduğu belirlenebilir.

- Belirlenecek bir öğretim programına göre, her bir öğrenme stiline sahip öğrenciler ile nitel bir çalışma planlanıp, piyano dersi akademik başarıları ile ilişkisi tespit edilebilir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. B. Oral (Editör), *Öğrenme öğretmede yeni yönelimler* (ss. 413-444). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyıldız, H., & Kayalar, M. (2003). İşletmelerin ruhsal tasarımında psikoteknik yöntemin transaksiyonel analiz ile boyutlandırılması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 75-92.
- Altun, F., Yurga, C., Zahal, O., & Gürpınar, E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve alan dersleri arasındaki ilişkiler. *E-International Journal of Educational Research*, 46-70.
- Arı, E. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin genel kimya laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin başarıları bilimsel işlem becerileri ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi cinsiyet ve yaş ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35-48.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 37-47.
- Atılğan, H. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. H. Atılğan (Editör), *Madde ve test istatistikleri* (ss. 293-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

- Babacan, E. (2010). *Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Anlara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2013). Öğrenme stiline dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 133-158.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pars Matbaası.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss örnekli non parametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boydak, A. (2014). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 129-148.

- Demirtaş, S. (2011). *İlköğretim 7. sınıf müzik dersinde şarkıların piyano eşlikli öğretilmesinin öğrenci kazanımlarına etkileri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, J. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri. 2. International Conference of New Trends in Education and Their Implications (s. 950-956). *Antalya: Siyasal Kitabevi*.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt.17 Sayı.1* , 203-224.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48-55.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat eğitimi Dergisi*, 1-26.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fer S. (2014) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları S. Fer.(Editör), *Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı* (ss. 200-2015). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 309-325.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15-25.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, A., Bozaslan, H., & Durdukoca, Ş. F. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 131-146.
- Kaya, H., & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *C: Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 31-35.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* Vol.4 No:2, 193-212.
- Kulaç, E., Seziç, M., Aşçı, H., & Gürpınar, E. (2015). Learning styles academic achievement and gender in a medical school setting. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 608-611.
- Kurtuldu, M. K., & Aksu, C. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi Cilt.3 Sayı:2*, 1-23.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu D. (2006) Eğitimde bireysel farklılıklar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler), *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları (ss. 1-11.)* Ankara: Nobel Yayın.

- Okay, H. H. (2012). The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 193-197.
- Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2014) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. B. Oral (Editör), *Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. içinde* (s. 251-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Ömür, Ö., & Gültek, B. (2013). Pişano perfonmansına etki eden zihinsel süreçler. *International Journal Human of Human Sciences*, 417-433.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 749-763.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Sarıtaş, E., & Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy Volume.5* Number:4, 2162-2177.
- Say, A. (2001). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara : Gazi Kitabevi.

- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı:baskın öğrenme stilleri. *Milli Eğitim*, 56-71.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenem stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11- yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. (2007). Öğrenme stilleri: tanımlamalar modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 1-16.
- Yenice, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 162-173.
- Yetim, H. (2015) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ş. Tan (Editör), *Öğrenme stilleri* (ss. 195-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zahal, O. (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

EKLER

EK 1. Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yeni bir parça çalışırken o parçanın hangi döneme ait olduğuna bakıp o dönemin özelliklerini öğrenerek çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Parçalarımı ikiye ölçü biçiminde çalışmak beni daha hızlı ilerletir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Parçalarımı başka bir arkadaşımdan dinlemek daha kolay çalışmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Hoşuma giden melodileri çalışmayı isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Çalışacağım eserin bestecisinin özellikleri hakkında inceleme yapıp araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çalıştığım parçayı küçük birimlere bölerek pasaj çalışması yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Nota okumaya çalışmaktansa parçalarımı kulaktan dinleyerek çalmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sevdiğim bir eser olursa daha iyi çalışıp çabuk öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çalışırken metronom kullanmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Eserlerimi dizelere bölerek çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışacağım parçayı bir başka arkadaşımdan dinlemek beni güdülendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Hoca dersi sevdirse öğrenci daha iyi çalışır ve öğrenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Çalarken eserin cümlelerini bularak cümle çalışması yapmaya dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Her zaman parçalarımı cümle cümle çalışıp sonra birleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Notaları iyi okuyamadığım için ezber yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Çalışma isteğim eserin ezgisini sevmeme bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Bir eserin nüanslarına mutlaka dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Yeni bir parça öğrenirken ölçü ölçü çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Kendime güvenerek çalışmam için parçamı bir başkasından dinlemem gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Eğer dersi seversem her zaman daha hızlı öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21	Çalışmaya başlamadan önce parmak egzersizi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yeni parçalarımı her zaman dört ölçüye bölerek çalışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Derse gitmeden önce kontrol amacı ile bir başka arkadaşşıma parçamı çalarak fikrini alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Çalacağım parçayı inceleyip zorluk derecesini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Bir parça aldığımda hemen o parçanın armonik yapısını incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yeni bir parçayı öğrenmeye çalışırken sağ eli ayrı sol eli ayrı çalışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Eserlerimi başkalarının çaldıklarını taklit ederek çıkarmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Çalışmalarım bir eseri başından sonuna çok defa tekrar etmekle geçer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Deşifre yaparken parmak numarasına bakarak uygulamak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Her zaman notaları ezberlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 2. Piyano Dersi Başarı Testi

1. "Ritardando" kelimesi müzik literatüründe ne anlama gelmektedir?

- a) Belirterek çalmak
- b) Tempoyu giderek hızlandırmak
- c) Tempoyu giderek ağırlaştırmak
- d) Giderek kuvvetlenmek
- e) Giderek zayıflamak

2. Aşağıdaki bestecilerden kaç tanesi romantik dönem bestecisidir?

J. Haydn- F. Chopin- W. A. Mozart- R. Schumann- J. Brahms- F. Mendelssohn

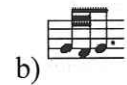
- a) 4
- b) 3
- c) 2
- d) 6
- e) 5

3. Aşağıdaki şıklardan hangisi "Tatlı" anlamına gelmektedir?

- a) Decrescendo
- b) Dolce
- c) Adagio
- d) Animato
- e) Cantabile



4. İşaretinin nasıl çalınması gerektiğini açıklayan seçenek hangisidir?



5. Aşağıdaki şıklardan hangisinde "arpej" kullanılmıştır?



6. "Allegro" terimi müzik literatüründe ne anlama gelmektedir?

- a) Orta tempoda çalma
- b) Temponun serbest bırakılması
- c) Temponun ağırlaştırılması
- d) Yavaş tempoda çalma
- e) Hızlı tempoda çalma

7. "Largo" terimi müzik literatüründe ne anlama gelmektedir?

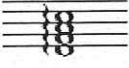
- a) Temponun hızlandırılması
- b) Bir sekizli (oktav) üstten çalma
- c) Temponun ağırlaştırılması
- d) Yavaş tempo
- e) Bir sekizli (oktav) alttan çalma

8. "Scherzo" müzik terimi hangi anlama gelmektedir?

- a) Hızlı Tempo
- b) Şakacı
- c) Sevimli
- d) Kararlı
- e) Anlamı vurgulayarak

9. "Una corda" müzik terimi ne demektir?

- a) Seslerin akort edilmesi
- b) Sağ pedal kullanımı
- c) Pedal değişimi
- d) Yarım pedal kullanımı
- e) Sol pedal kullanımı

10.  şeklde görülen akor nasıl çalınır?

- a) İnce sestten kalın sese kırılarak çalınır.
- b) Kalın sestten ince sese kırılarak çalınır.
- c) Serbest biçimde çalınır.
- d) Aniden kuvvetli biçimde çalınır
- e) Aniden hafif biçimde çalınır.

11. Aşağıdakilerin hangisi süit bölümü değildir?

- a) Allemande
- b) Sarabande
- c) Gigue
- d) Tarantella
- e) Menuet

12.  notanın üzerinde yer alan işaretin adı ve doğru çalınış biçimi hangi seçenekte verilmiştir.

a) Trill 

b) Alt mordan 

c) Grupetto 

d) Üst mordan 

e) Çarpma 

13. “Piyano İçin Siyah Beyaz” adlı albüm hangi besteciye aittir?

- a) Ahmet Adnan Saygun
- b) Necil Kazım Akses
- c) Cemal Reşit Rey
- d) İlhan Baran
- e) Hasan Ferit Alnar

14. Aşağıdakilerden hangisi romantik dönem eserlerini diğer dönem eserlerinden ayırıcı özelliğidir?

- a) Baslarının daha belirgin çalınması
- b) Rubatoların kullanılması
- c) Kontrpuan tekniği ile yazılmış olmaları
- d) Minor eserlerin majör bitmesi
- e) Büyük akorların kullanılmaması

15.  ölçülerin üzerinde görülen çizgileri aşağıdaki şıklardan hangisini tanımlamaktadır?

- a) Hafif çalma
- b) Kuvvetli çalma
- c) Staccato "kesik kesik" çalma
- d) Uzatma bağı
- e) Cümle bağı

16. Donanımda “iki bemol” değiştirici işaretine sahip olan bir eser hangi tonlarda olabilir?

- a) Re bemol Majör-Si bemol minör
- b) Si bemol Majör- Sol minör
- c) Mi bemol Majör-Do minör
- d) La bemol Majör-Fa minör
- e) Sol bemol Majör- Mi bemol minör

17.  şekilde görülen işaret ne anlama gelmektedir?

- a) İşaretin üzerindeki notayı uzatarak çalma
- b) İşaretin üzerindeki notayı kısa çalma
- c) İşaretin üzerindeki notayı hafif çalma
- d) İşaretin üzerindeki notayı vurgulu çalma
- e) İşaretin üzerindeki notayı bağlı çalma

18. Aşağıda gördüğünüz “Do Majör” dizisinde verilen doğru parmak geçişi hangi seçenektir?

a)  3 2 1 2 3

b)  1 2 3 2 3

c)  1 3 4 1 2

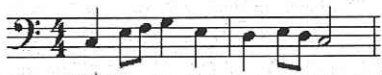


19. J. S. Bach hangi dönem bestecisidir?

- a) Klasik Dönem
- b) Romantik Dönem
- c) Çağdaş Dönem
- d) Barok Dönem
- e) Neo Klasik Dönem

20. Aşağıdaki şıklardan hangisi orta hızda çalınan geleneksel Polonya halk dansı ve şarkısıdır?

- a) Menuet
- b) Mazurka
- c) Suit
- d) İmpromptu
- e) Polka



21. işareti ne demektir?

- a) Bir sekizli (oktav) alttan çalma
- b) Sekiz ölçü atlama
- c) Sekiz ölçü çalma
- d) Bir sekizli (oktav) üstten çalma
- e) Sekiz ölçü aynı notaları çalma

22. J. S. Bach'ın aşağıdaki çalgısal eserlerden hangisine yönelik bestesi yoktur?

- a) Prelüd- Füg
- b) Vals
- c) Envansiyon
- d) Menuet
- e) Süit

EK 3. Uzman Görüşü Formu

PAMUKKALE PİYANO ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın uzman,

Yukarıda ‘Bağımsız öğrenenler’, Analitik Öğrenenler’, ‘Bağımlı Öğreneneler’ ‘Duyuşsal Öğrenenler’ olarak adlandırılan 4 öğrenme stili ve her stilin altında, belirtilen stile ait öğrencilerin sahip olduğuna inanılan davranışları maddeler halinde verilmiştir. İlgili stilin altında yer alan maddelerin belirtilen öğrenme stiline uygun olup olmadığını değerlendiriniz. Lütfen uygun görülmeyen maddeler ile ilgili açıklama yapıp varsa önerilerinizi belirtiniz.

	BAĞIMSIZ ÖĞRENENLER			ANALİTİK ÖĞRENENLER		
	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1						
2						
3						
4						
5						

	BAĞIMLI ÖĞRENENLER			DUYUŞSAL ÖĞRENENLER		
	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama	Uygundur	Uygun Değildir	Açıklama
1						
2						
3						
4						
5						

Öneriler:

EK 4. İzinler



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.08/
Konu : Araştırma İzni(Serkan DEMİRTAŞ)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Uludağ Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 16.03.2016 tarih ve 26468960-044/10580 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama talebi, Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mustafa GENÇER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

MURAY BALKAN
Bilgiye İletildi
[Signature]

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
..1.1/-04-7/2016

MURAY BALKAN
Bilgiye İletildi



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 27183868-044-
Konu : Anket Çalışması (Serkan
DEMİRTAŞ)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/03/2016 tarihli ve 26468960/044-10580 sayılı yazınız

Üniversitemiz Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığının 25/03/2016 tarih ve 52899066-044-E.13569 sayılı yazısına istinaden, Serkan DEMİRTAŞ'ın hazırlamış olduğu tez çalışmasında "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı anketini Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Anabilim Dalı öğrencileri ile yapma isteği incelenmiş olup, anketi kendisinin yapması ve anket tarihinden en az iki hafta önce bölümle iletişime geçmesi koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Yılmaz ARI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 30182376-10580

Konu : Serkan Demirtaş'ın Anket Uygulama İzni

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Serkan Demirtaş'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 3.Sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr.Ali ERKUL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



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

Sayı : 47855647-302.14-E.9550
Konu : Serkan DEMİRTAŞ



14/04/2016

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) 16.03.2016 tarihli ve 26468960-044/10580 sayılı yazınız.
b) Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 12.04.2016 tarihli ve 85316909/399/1507 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında uygulama yapma isteğinin Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görüldüğü hakkındaki ilgi (b) yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Recep YAPAREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler(Serkan DEMİRTAŞ)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 07/04/2016 tarihli ve 17311665-044- 44753 sayılı yazı.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tezi ile ilgili anket uygulaması Fakültemizce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cengiz Bekir DEMİREL
Dekan V.



T.C.
GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/

Konu :Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket
Uygulama İzni

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/03/2016 tarihli ve 26468960-10580 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının, Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki anketi, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerine uygulama talebinin uygun görüldüğü hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Kenan KARA
Rektör V.



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 26130895-044

Konu : Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket Uygulama
İzni



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer-BURSA

İlgi : 16/03/2016 tarihli ve 10580 sayılı yazı,

İlgi yazı ile, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilimdalı 3.sınıf öğrencilerine anket uygulaması talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Abuzer PINAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 50235129- **1353-2124**

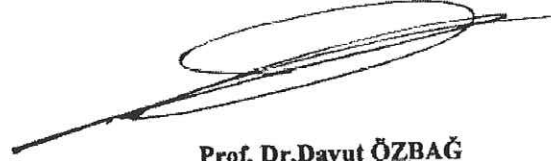
18.04/2016

KONU: Serkan DEMİRTAŞ

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BURSA

İlgi: 16.03.2016 tarih ve 26468960-044/10580 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu araştırması ile ilgili çalışma yapabilmesi Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederim.



Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yrd.



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 44710342-903.07.02-
Konu : Anket Uygulama İzni Hak. (Serkan
DEMİRTAŞ)

13/04/2017

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

BURSA

İlgi: 24.03.2017 gün ve 12749 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerine anket uygulaması, anket formunun yeterli miktarda (yaklaşık 50 adet) çoğaltılıp gönderilmesi koşuluyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/04/2016-E.5877



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Sayı : 58090943-044-E.
Konu : Anket İzni

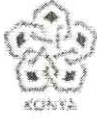
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/03/2016 tarihli, 10580 sayılı ve "Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket Uygulama İzni" konulu yazı

Üniversitenizin 16/03/2016 tarih ve "Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket Uygulama İzni" konulu ilgi yazısına istinaden, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano dersinde kullandıkları öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişki" başlıklı çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan, kendisi tarafından uygulama yapması koşuluyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



İSLAM ÜNİVERSİTESİ
TURGUT ÖZALP
KONYA

Sayı : 48178250-300-E 2122

25.03/2016

Konu : Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket İzin Hk.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
BURSA

İlgi : 16/03/2016 tarihli ve 92662996-10580 sayılı yazınız

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği anketin araştırmacı tarafından Anabilim Dalı Başkanı ile görüşerek şahsen yapılması koşulu ile Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 49933177-044-E.7763
Konu : Anket Uygulama İzni

31/03/2016

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/03/2016 tarihli ve 26468960-044/10580 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmenleri Adayların Piyano Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerine anket uygulaması yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Feri̇at KOLBAKIR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

**BELGENİN AŞLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı :27848278-044/
Konu :Anket Uygulama İzni (Serkan
DEMİRTAŞ)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekterlik)

İlgi :16/03/2016 tarih ve 26468960-044/10580 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez kapsamındaki araştırmasına yönelik hazırlamış olduğu ölçek çalışması ile anket formunu, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf öğrencilerine uygulama talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Selahittin ÖZÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı: 26468960-044/12726

01/04/2016

Konu: Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket Uygulaması

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.02.2016 tarihli ve 20585590-302.08.01/567 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerine anket uygulaması yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

imza

Prof. Dr. Eray ALPER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/04/2017-E.18403



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-302.08.01-E.18403
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11/04/2017

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 01/04/2017 tarihli, 16785 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Dekan V.



ÖMER HALİSDEMİR
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı : 46810852-302.08.01-747

23.03.2017

Konu : Serkan DEMİRTAŞ'ın Anket Uygulama İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgili : 21.03.2017 tarih ve 9/972237-302.08.01-F.543 sayılı yazınız

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Bağruları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Programı 3. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği şahsen uygulama yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinize arz ederim.


Doç. Dr. Emre Ç. NAL
Dekan V



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 68203582-044-E.39405
Konu : Anket Uygulama İzin

29.03.2017

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23.03.2017 tarihli ve 93130991-044-E.37580 sayılı yazınız.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerine anket uygulama istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imza

Prof.Dr. Dinçay KÖKSAL
Dekan V.



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

İVEDİ

Sayı : 82493341-605.01
Konu : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel
Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora
öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın tez
çalışması hk.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 24/03/2017 tarihli ve 12749 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 05/04/2017 tarihli ve 20754 sayılı yazısı.

İlgi yazınız ile bahse konu geçen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan DEMİRTAŞ'ın tez çalışmasına ilişkin yapmak istediği anket uygulaması Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Recai TUNCA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 5: Öz Geçmiş

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Düzce- 1977

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1991	1995	Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
Lisans	1995	1999	Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	2010	2011	Pamukkale Üniversitesi
Doktora	2013	2017	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce- Orta

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı Tarihleri
	1. 1999-2000	Isparta Şarkikaraağaç Anadolu Lisesi
	2. 2000-	Pamukkale Üniversitesi

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Serkan DEMİRTAŞ
Tez Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stilleri İle Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi
Tez Türü	Doktora Tezi
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	☐ Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☒ Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :19.06.2017

İmza : 