

# PIYANO EĞİTİMİNDE DİKKAT STRATEJİSİ UYGULAMASININ KLASİK ANLATIM VE ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ ÇERÇEVESİNDE DENENMESİ

M. Kayhan KURTULDU<sup>1</sup>

Sıla GÖNÜL<sup>2</sup>

Öz

Yapılan çalışmada dikkat stratejilerine yönelik uygulamanın anlamlandırma stratejisi ve klasik anlatım karşılaştırması kapsamında etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada dikkat stratejileri ile uyarıcı işaretler kullanılan deney ve kontrol gruplarına ilgili konunun anlatılması (biri klasik diğeri anlamlandırma) farklı biçimde ele alınmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın yürütülmesi için belirlenen iki farklı uygulama grubu Ordu Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasından seçilmiştir. Piyano dersi başarı notları ile denkliği sağlanan iki uygulama grubuna aynı konu farklı iki biçimde anlatılmış ve dikkat stratejilerinin doğrudan etkisinin ölçülmesi sağlanmıştır. Yapılan uygulamadan elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak işleme tabi tutulmuş, uygulama öncesinde normal dağılım varsayımına ilişkin sınama gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılmaması sebebiyle Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde anlamlandırma stratejisi ile konuyu öğrenen ikinci uygulama grubunun diğeri gruba göre kısmen daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano eğitimi, anlamlandırma, dikkat, klasik anlatım.

<sup>1</sup>Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, kayhankurtuldu(at)ktu.edu.tr

<sup>2</sup>Ordu Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü sila.karahasan(at)hotmail.com

# **AN EXAMINATION ON THE ATTENTION STRATEGY IN PIANO EDUCATION IN THE CONTEXT OF CLASSICAL EXPRESSION AND ELABORATION STRATEGIES**

## **Abstract**

In this study, it is aimed to examine the effect of the application on attention strategies in the context of elaboration strategy and classical expression comparison. In the study, the explanation of the subject to the experimental and control groups which are used attention strategies and stimulatory signals, were explained in different ways (one is classical and the other is elaboration) and comparisons were made. Two different application groups were chosen among the students of Ordu Penpe İzzet Şahin Fine Arts High School. The same topic was explained in two different ways to the two application groups whose equivalence was achieved with the success grades of piano lesson and the direct effect of attention strategies was measured. The results obtained from the application were statistically processed and the test for the normal distribution assumption was performed before the application. Mann Whitney U test was preferred because of non-normal distribution of data. When the results were examined, it was observed that the second application group learning the subject with the elaboration strategy was partially more successful than the other group.

**Keywords:** Piano education, elaboration, attention, classical expression.

## Giriş

Etkili öğrenmede için öğrencilerin bilgiyi nasıl işleyeceğini bilmesi ve kullanması önemlidir. Bu konuda etkin olan bir öğrenciden, kendisini ve öğrenmesini denetlemesi ve yönlendirmesi de beklenir (Özer, 2002). Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerileri kazanmasında ve onların öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmalarında etkili olan kişiler de öğretmenlerdir. Bu noktada öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekir. Dolayısıyla öğrenme stratejileri daha da öne çıkmaktadır (Yıldızlar, 2012). Gerek öğrenciler, gerekse rehber konumdaki öğretmenler açısından önemi açık olan öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi, bilinmesi ve en önemlisi doğru yerde doğru biçimde kullanılması eğitim öğretim ve başarı açısından ciddi bir önem arz eder. Son dönemlerde öğrenme stratejilerine davranışçı yaklaşımdan bilişsel teorilere geçiş yaşandığı için ilgi olmaya başlamıştır. Bu iki teori arasında davranışçı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecini uyarı ve tepki modeliyle tanımlaması, bilişsel yaklaşımın ise yaşanan sürecin, ya da bilginin nasıl işlendiğine ve hafızada yapılandırıldığına bakması gibi önemli farklar vardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenme stratejileri, öğrenme esnasındaki bilgi işleme ve şifreleme yaklaşımı ile bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ve etkin hale getirecek biçimde karşımıza çıkar (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998).

Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildiklerini söyleyebiliriz (Özer, 2008).

Öğrencilerin başarıları için kendi öğrenme biçimlerini bilmeleri ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri önemlidir. Bu durum esasen öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gereğinin ilkokullardan başlayarak yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 557). Öğrenme stratejilerinin farkında olmak, kullanımı hakkında fikir sahibi olmak, kendi öğrenme biçimine göre strateji seçmek gibi tüm kavramlar, öğrenme stratejilerinin doğru tanımlanması ve ne olduğunun anlaşılması ile başlar. Bu noktada öğrenme stratejilerinin çeşitli tanımlarının incelenmesi önemlidir.

Öğrencilerin kendisine özgü öğrenme yollarını keşfetmesi, bunları doğru biçimde uygulayabilmesi ve öğrenme işlemini etkin boyutta gerçekleştirebilmesi için kendisine göre bazı taktikler ve yöntemler kullanması, buna ilaveten sonuç alınmadığı durumlarda farklı taktik ve yöntemleri hayata geçirebilmesi gibi durumlara öğrenme stratejileri demek mümkündür (Pirgon, 2018). Daha genel anlamda tanımlamak gerekirse strateji, bir işi ya da görevi başarmak amacıyla çeşitli taktikler ve bunların uygulanması tanımlanabilir. Dolayısıyla öğrenme stratejisini de öğrenme sürecinde belirlenmiş hedefe ulaşmak için kullanılan öğrenme taktiklerinin bütünü olarak ifade etmek mümkündür (Serçe, Sümül, 2015). Tanımlardan hareketle öğrenme stratejilerinin seçilmesi, taktikler, bütünü gibi kavramların ele alındığı görülmektedir. Bu durum öğrenme stratejilerinde birden fazla seçenek ve alt başlık olduğu, öğrenme stratejilerinin çoğul ve çeşitlilik gösteren bir husus olduğu yönünde yorumlanabilir. Bu tip sınıflama aşağıdaki gibi yapılabilmektedir.

Öğrenme ve öğrenme stratejileri konularında kapsamlı çalışmalar yapan Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri 8 grupta toplanmıştır ve şöyle sıralamak mümkündür; a) temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri, b) karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri c) temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri, d) karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri, e) temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri, f) karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri, g) kavramayı izleme stratejileri, h) duyuşsal ve güdüsel stratejiler (Akt: Subaşı, 2003, s. 285). Öğrenme stratejileri için sınıflama yapıldığında, bu sınıflama sonrasında üzerinde en çok durulan ve belki de bireyler tarafından günlük yaşam da dahil en sıkça tercih edilen öğrenme stratejisi uygulamasının anlamlandırmaya dayalı yaklaşımlar olduğu göze çarpmaktadır.

Anlamlandırma stratejileri, öğrenilecek bilginin açıklanmasını ve özetlenmesini sağlayan işlemleri kapsar. Bu stratejiler aynı zamanda yeni bilginin bellekteki mevcut bilgi şemalarıyla bütünleşmesi amacıyla yapılan benzerlik kurma, öznel yorumlar, not çıkarma ve soru-cevap gibi işlemleri de içinde barındırır. Bu bağlamda anlamlandırma stratejileri, diğer bazı uygulamalara nazaran daha anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencinin bu tür stratejileri kullanırken doğrudan öğrenme işlemine katılması ve kişisel katkıda bulunması ve yeni bilgi ile mevcut yerleşik bilgiyi ilişkilendirmesi öne çıkmaktadır (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998). Anlamlandırma işlemi uzun süreli bellekte yer etmiş kalıcı bilginin, yeni karşılaşılan bilgi ile ilişkilendirilmesi marifetiyle bu yeni bilgiye anlam verilmesi işidir. Anlamlandırılan bilgi etkili bir şekilde zihinde kodlandıktan sonra, uzun süreli bellekteki mevcut şemalarla bağlantı kurarak saklanır. Bu anlamlı bilginin, ilişkili şemalar ve o şemalarla yaratılacak çağrışımlar yoluyla geri getirilebileceği için, hatırlaması da kolay olacaktır (Öztürk, Kısaç,

2003, s. 259). Bu anlamlandırma ve mevcut şemalarla ilişkilendirme sürecinde en çok kullanılan ve tekrarlanan kavram olarak kodlama kavramı karşımıza çıkmaktadır. Zihinde yeni gelen bilginin anlamlandırılması işlemi kodlamadan faydalanılmakta ve kodlama ile bu bilgi birimleri iletişimi kurulmaktadır.

Yeni bilginin anlamlı biçimde kodlanması kısa süreli bellekte dört önemli işlemin gerçekleşmesi gerekir. Bunları; a) yeni bilginin özellik/özelliklerini belirlemek, b) uzun süreli bellekte yeni gelen bilgi ile ilişkili mevcut bilgi veya şemayı belirlemek, c) yeni gelen bilgi ile uzun süreli bellekteki mevcut bilginin nasıl etkileşeceğini belirlemek, d) yeni bilginin zihnimize nasıl depolanacağını belirlemek olarak sıralanabilir. Bu süreçte birey tarafından anlamlandırılan bilgi, uzun süreli bellekte o bilgi ile ilişkili şema veya şemaların içerisine yerleştirilir. Kodlanan bilgi içinde örgütlendiği genel şema veya bağlantıları hatırlattığı için kolay hatırlanır ve hatırlamada bu bilgi ayrı bir birim olarak değil diğer birimler veya şemalarla olan bağlantıları ile birlikte örgütlü bir yapı olarak geri getirilir (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 269).

Kodlama olarak adlandırılan işlem, çalışan belleğe gelen yeni bilginin uzun süreli bellekte var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve zihnimize kodlanmasıdır. Bireyin zihninde bir bilgiyi mevcut pek çok kavramla ilişkilendirmesi, o bireyin bilgiye ulaşma yollarını da arttıracaktır. Bu durumda hem bilginin hatırlanması daha kolay olur, hem de bellekteki izi daha kalıcı olur (Senemoğlu, 2005, s. 297). Kodlama işlemi mevcut bilgi ile yeni bilgi arasında kurulan bağlarda ek yapma, ekleme ve nihayetinde ekleme kavramı öne çıkar. Yeni ile mevcut arasında ek oluşturmak, ek yaparak kodlamak anlamında da yorumlayabileceğim ekleme yaklaşımı bu süreçte önemlidir. Ekleme stratejisi zihnimize var olan bir bilgi ile yeni karşılaşılan bilgi arasında ilişkiler kurma işi olarak düşünülebilir. Ayrıntıyı ekleme, ek yapma süreci olarak görebileceğimiz bu süreç ile yeni bilgi daha anlamlı ve kalıcı duruma gelirken, kodlama yapmak da kolaylaşır. Diğer bir deyişle ekleme stratejileri, bilinen bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmak, birlik yaratmak ve bu süreci kısa ve uzun süreli bellek arasında bağlantılı biçimde sağlamaktır (Arends, 1997'den akt: Subaşı, 2003, s. 290). Ekleme stratejileri bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi sürecinde kodlamaya en yardım edecek yaklaşım olarak adlandırılabilir. Pek çok derste de büyük ölçüde kullanılan ekleme, bilginin anlamlılığını arttırmak amacı güden ve bilgi bütününün parçaları arasındaki bağlantılar, çağrışımlar yaratan bir süreçtir (Senemoğlu, 2005, s. 308).

Eğitim öğretimde öğrenme stratejileri kapsamında kalıcılık sağlama açısından önemli olan kodlama, ekleme ve bunları genel anlamda kapsayan anlamlandırma stratejilerinin yanında önemli bir husus da dikkat stratejileridir.

Dikkat edilmeyen, dolayısıyla da algılanmayan bir bilginin, uyarının ya da başka herhangi bir şeyin işlenmesi, öğrenilmesi veya anlamlandırılması da mümkün olmaz.

Dikkati genel bir tanımla zihinsel anlamda bir faaliyete odaklanma olarak tanımlayabiliriz. Dikkatin kendi yapısında doğal olarak zihinsel bir uyarılma ve seçme işi yatar. Bireylerin zihni dışarıdan gelen tüm uyarıcıları almaya hazırdır. Fakat zihnimiz uyarıcıları fark etse de tüm bu uyarıcılar arasından kendisine uygun olanı veya olanları seçer. Bu süreci zihnimizde yöneten unsur ise dikkat dediğimiz mekanizmadır (Öztürk, 1999). Dış dünyadan gelen tüm bilgiler arasında seçim yapmamıza yardımcı olan dikkat, diğer tüm bilgiler içerisinde bize yarayan uyarıcıları algılamamıza neden olur ve sanıldığından daha karmaşıktır. Genel olarak dikkati iki biçimde görebiliriz. Bunlardan biri dış dünyayı süzen ve hangi bilginin bizim için daha uygun olduğunu anlatan dikkat türüdür ve süzücü dikkat olarak bilinir. Diğer dikkat türü ise seçici dikkat olarak isimlendirilir ve bu dikkat sürecinde genel anlamda büyüklük, yoğunluk, renk, yenilik gibi hususlar açısından dikkat edilen belli bir nesne, uyarın, bilgi bulunmaktadır ve zihnimiz hangisi bizim için anlamlı ise ona dikkat eder (Bacanlı, 2003, s. 187). Zihnimize dışarıdan gelen büyük miktardaki bilgi bütünlerinin kısa süreli bellekte seçilmesi mümkün değildir. Bunun için zihnimizde yaptığımız dört basamaklı seçme işlemleri şöyledir; a) önemli bilgin hangisi olduğuna karar verilir, b) önemli olarak seçilen bilgi üzerinde odaklanılır, c) üzerinde odaklanılan bilgi işleme tabii tutulur (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 265). Dikkat sürecini yeni gelen bilginin birey için gerekli olanlarının seçildiği süreç olarak ifade etmek mümkündür. Bu nedenle öğrenme sürecinde ilk işlev olarak öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır öne sürülebilir. Öğrenme stratejileri iyi kullanan bir öğrenci öğrenme süreci için amacını belirler ve dikkat stratejilerinden kendi için uygun olanını seçerek kullanır (Subaşı, 2003, s. 285-286). Dikkatin herhangi bir konuda odaklanmasında önemli bir başka faktör de öğrenene bireyin öğrenme hedeflerine sahip olmasıdır. Bu hedefler ister öğretmen tarafından, isterse öğrenci tarafından seçilmiş olsun, önemli olan öğrencinin öğrenme için seçilmiş hedeften haberdar olması ve o öğrenmeye ihtiyaç duymasındır (Senemoğlu, 2005, s. 561).

Öğrenme stratejileri kapsamında anlamlandırma, kodlama ve ekleme kavramlarının en çok ihtiyaç duyulduğu ve soyut kavramların karşımıza çıktığı bir başka alan da müzik eğitimi alanıdır. Yeni öğrenilecek bilgiyi doğru öğrenmek, soyut kavramları somutlaştırmak gibi işlemler içerisinde anlamlandırmaya ihtiyaç duyan bireyin, dikkat stratejileri ile doğru bilgiyi seçmesi ve performansı esnasında doğru noktalara odaklanarak ses veya nota kaçırmadan çalması da önemlidir. Bu hususların müzik eğitimi içerisinde en çok karşılık bulduğu ve belki de en çok ihtiyaç duyulan alan ise çalgı eğitimi ve piyano eğitimi süreçleridir. Anlık dikkatin ve doğru bilgiyi doğru uygulamak için anlamlandırmanın öneminin bir kat daha

yükseldiği alan olan çalgı eğitimi ve çalgı eğitiminin en temel alanlarından biri olan piyano eğitiminin bu konular çerçevesinde oluşturduğu araştırma alanları da kıymetlidir. Bu sebeple yürütülen çalışmada hem anlamlandırma, hem de dikkat stratejileri bir arada düşünülerek uygulanmış ve elde edilen sonuçlar açısından yorumlanmıştır.

### **Amaç**

Bu çalışmada dikkat stratejilerine yönelik uygulamanın, anlamlandırma stratejisi ve klasik anlatım karşılaştırması kapsamında etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Çalışmada deneysel desenlerden kontrol grupsuz son test modelinden faydalanılmış, iki grubun aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Son test kontrol grupsuz modele literatürde eşleştirilmiş seçkisiz desen de (veya eşitlenmemiş gruplar arası son test modeli) denilmektedir.

Araştırmacıların inceleyeceği değişkeni kontrol altında tuttuğu, bunun için deney ve kontrol grubu adı altında iki farklı grubu sürece dâhil ettiği, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisine baktığı, deney grubuna işlem yaptıktan sonra kontrol grubu ile değişimine baktığı ve değişimleri gözlediği araştırmalara deneysel araştırmalar denir (Karakaya, 2014, s. 74; Ekiz, 2017, s. 109). Bu tip araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından düzenlenmesi, deneklerin farklı koşullarda denenmesi ve buna göre elde edilmiş ölçümlerin karşılaştırılması dikkate alınır (Büyüköztürk, vd. 2018, s.203). Eşleştirilmiş seçkisiz desen ise denek grupların denk olma ihtimalini yükselten, ön test puanları dışında bir başka yaklaşım ile de (eski araştırmalar, kuramlar, uzman görüşleri, notlar vb.) denkliğin sağlanabildiği bir deneysel yaklaşımdır (Büyüköztürk, vd. s. 214-215). Baştürk (2014, s. 37) ise bu modele eşitlenmemiş gruplar arası son test modeli demiş, modelde deney grubuna ilave edilen ve üzerinde müdahale yapılmayan veya farklı bir müdahale yapılan bir kontrol grubu eklenmesinden bahsetmiştir. Ayrıca Baştürk (2014, s. 37) bu modeli, deney grubuna ilave edilen, üzerinde uygulama yapılmayan veya deney grubundan başka bir uygulama yapılan bir kontrol grubunun varlığı ve bu gruplara yapılan bağımlı değişkene bağlı ölçümler ve bunların karşılaştırılması süreçleri ile açıklamıştır.

## Çalışma Grubu

Ordu ili Penpe İzzet Şahin Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinden oluşturulan 5'er kişilik uygulama grupları (grup 1 ve grup 2) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygulamanın yapıldığı güz dönemine kadar almış oldukları piyano dersi başarı puanları, grupların denkleğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Başarı düzeyi açısından denk olan ve yakın puanlar almış olan 10 öğrenci, 11. sınıftaki 30 öğrenci içinden seçilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama sürecinde ilk olarak grupların oluşturulması sağlanmış ve gruplar oluşturulduktan sonra uygulamada kullanılacak olan eser, öğrencilerin seviyesi de göz önünde tutularak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde Frank Lynes'e ait do majör tondaki Sonatin (op 39 No:1) kullanılmıştır. Bu eserde geçen nüans işaretleri (crescendo, piano, mezzoforte, diminuendo, decrescendo) renkli fosforlu kalemle işaretlenerek gruplara çalışma için hazırlanmıştır. Eser hazırlanarak öğrencilere verildikten sonra ilgili nüans işaretleri (p, mf, dim. cresc. decresc.) ilk uygulama grubuna klasik anlatım biçiminde tarif edilerek ne olduğu kısaca açıklanarak çalıştırılmıştır. Gruplardaki her öğrenci ile bireysel ders yapıldığı için uygulama 40 dakikalık ders saati içerisinde yürütülmüştür. İlk uygulama grubundan farklı olarak ikinci uygulama grubunda işaretlenmiş nüans terimleri benzetimlerle anlamlandırılarak öğretilmiş ve çalıştırılmıştır. Kısacası uyarıcı işaretlerle işaretlenmiş eser notası her iki gruba da verilmiş, fakat iki gruba nüans işaretlerinin öğretilme biçimi farklı olmuştur

Anlamlandırmaya dayalı uygulamada piyano (p) nüans terimi için parmak ucunda yürür gibi hafif biçiminde, mezzoforte (mf) nüans terimi için normal ses tonu ile arkadaşınla konuşma biçiminde örnekler verilmiştir. Crescendo (cres.) nüans terimi için kumanda ile sesi yavaşça açar gibi biçiminde, decrescendo (decrec.) nüans terimi için ise kumanda ile sesi yavaşça kısmak biçiminde benzetimler yapılmıştır. Diminuendo (dim.) için ise müzik çalan bir radyonun gittikçe uzaklaşması gibi bir benzetim yapılmıştır. Eser içerisinde crescendo ve decrescendo için yay şekli ile ifadeleme olan yerlerde de uygulamanın nasıl olduğu gruplara anlatılmıştır. Yapılan çalışma ile veriler toplanırken konu kapsamı iki farklı yaklaşım ile öğretilmiş olan nüans işaretlerinin dikkat stratejileri kapsamında değerlendirilmesi olduğu için literatürde yer alan standart bir değerlendirme ölçeği kullanılmamıştır. Bunun yerine 4 basamaktan oluşan ve nüans terimlerinin uygulanmasına odaklı bir puanlama anahtarı araştırmacılar tarafından oluşturularak kullanılmıştır. Bu anahtarda nüans işaretlerini fark edebilme, işaretleri doğru uygulama, işaretleri uygularken entonasyon ve nüans işaretleri uygulanırken tempo



bütünlüğü gibi kriterler yer almıştır. Kriterlerin her biri 25 puan üzerinden puan verilerek öğrenciler değerlendirilmiştir. Çalışmada odak noktası nüans işaretlerinin doğru uygulanması ve bu uygulama esnasında temel bazı hatalara düşülüp düşülmediği olduğundan kullanılan puanlama anahtarı da nüans odaklı olmuştur. Oluşturulan puanlama anahtarı, uygulama yapılan lisede araştırmacılar haricinde piyano dersine giren üç öğretmen tarafından son performanslar esnasında gözlem yapılarak doldurulmuştur. Son performansları tek sefer dinleyerek puanlama yapan üç puanlayıcı arasında ilk uygulama için 0,899 düzeyinde, ikinci uygulama için 0,901 düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon ilişkisi saptanmıştır. Bu durum puan veren öğretmenlerin değerlendirmelerinde denklik olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Gruplardan elde edilen veriler için çeşitli istatistik işlemler yapılmış, bunun için bilinen bir paket yazılımdan faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde karşılaştırmalı ölçümler yapılacağı için ilk olarak verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı sorgulanmıştır. Bu sorgulama verilere yönelik çarpıklık basıklık katsayısı hesaplamaları ile yapılmıştır. Çarpıklık basıklık hesaplamaları sonucunda normal dağılım gözlenmediği ve esasen gözlem sayısının da (10 kişi) az olması sebepleri ile parametrik olmayan ölçümlere yönelim gösterilmiştir. Bu kapsamda karşılaştırmalı ölçümler için Mann Whitney U testi tercih edilmiş ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı sınanmıştır. İncelemede anlamlı fark için  $p < ,05$  düzeyi kabul sınırı olarak alınmıştır.

**Tablo 1. Normallik Ölçümüne Yönelik Sonuçlar**

Ölçüm	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SS	Değer	SS
Uygulama	2,12	1,75	3,83	2,48

İstatistiksel anlamda verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğinin tespitinde çeşitli ölçümler bulunmaktadır. Bunlardan en çok tercih edilen ikisi basıklık ve çarpıklık katsayılarıdır ve belli bir dağılım içerisindeki verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını inceler (Türkoğlu, 2009). Basıklık ve çarpıklık katsayıları için öne sürülen referans sınırlarının çeşitli çalışmalarda (Vural, 2013; Arslan, 2015; Yıldız, Çevik, 2016) +1 ile -1 arasında kabul edildiği görülürken, bu değerlere Tabachnick ve Fidell'in (2013) çarpıklık ve basıklık değerleri için +1,5 ve -1,5 değerleri arasında bir aralık önerdiği de görülmüştür (Akt: Sevin ve Küçük, 2016). Bu bilgiler ve değerler ışığında veri setinin aldığı değerlere bakılırsa dağılımın normal dağılım varsayımından gelmediği görülebilir. Bu sebeple parametrik olmayan ölçümler uygulanması uygun bulunmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde tabloların ilk olarak grupların aldıkları puanları gösteren tablo ile başlaması uygun görülmüştür. Devamındaki U testi tablosunda ise uygulama testi ölçümleri ayrı tablo yapılmıştır. Bu kapsamda fark oluşan ölçümlerin daha net anlaşılması için bu yaklaşım benimsenmiştir.

**Tablo 2 Grupların Uygulamalarda Aldıkları Puanlar**

Denek Adı	Fark Edebilme	Doğru Uygulama	Entonasyon	Tempo Devamlılığı
Uygulama 1a	25	25	22	25
Uygulama 1b	23	25	25	25
Uygulama 1c	23	22	25	20
Uygulama 1ç	25	22	22	22
Uygulama 1d	25	25	22	25
Uygulama 2a	25	21	22	18
Uygulama 2b	23	25	25	20
Uygulama 2c	22	20	20	22
Uygulama 2ç	22	20	18	18
Uygulama 2d	25	18	15	15

Tablo 2 incelendiğinde her iki uygulamada grubunda da nüans işaretlerini fark edebilme düzeylerinin birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Bu durumun oluşmasında dikkat stratejilerinin etkili olduğu düşünülebilir. Diğer basamaklar açısından bakıldığında ise birinci uygulama grubunun diğer gruba göre çok az düzeyde bir farklılaşma ile ayrıldığı gözlenmektedir. Bu durumun da anlamlandırma stratejisinin klasik öğretime göre daha ilgi çekici veya kavramaya yardım eden yapısı ile ilişkilendirilebilir.

**Tablo 3. Uygulamaya Yönelik U testi Ölçüm Sonuçları**

Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	p
Uygulama 1	7,60	38,00	8,43	2,00	,032
Uygulama 2	3,40	17,00			

Uygulama grupları ile yapılan ölçümlerin karşılaştırıldığı U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farka rastlanmıştır [ $U=2,00 - p<,05$ ]. Sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri ine bakıldığında oluşan eğilimin birinci uygulama grubu yönünde gerçekleştiği görülebilir. Anlamlandırma stratejisi ile çalışılan grup diğer klasik çalışılan gruba göre daha başarılı olmuştur. Aradaki fark ve manidarlık oranı dikkate alındığında bu fark çok geniş değildir, fakat stratejinin (anlamlandırma) etkisi ile ölçüm basamaklarında oluşan kısmi fark bu eğilimi oluşturmuştur.

### Sonuç

Yapılan uygulamada her iki grupta da dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretler ile nüans terimlerinin fark edilmesine olanak tanınmıştır. Fakat bu nüans terimlerinin öğrenilmesi ve kavranması kısmında iki gruba farklı anlatımla bu bilgiler aktarılmıştır. İlk grupta anlamlandırma ile benzetimler yapılırken, diğer grupta klasik biçimde terimlerin anlamı ve uygulanması anlatılmıştır. Bu uygulama bütünü esasen işaretlerin fark edilmesi konusunda gruplar arasında bir ortaklık oluştururken ve genel olarak bu bölüme ait puanlar çok yakın iken, diğer bazı kriterler açısından manidar ama ufak düzeyli farklılıklar meydana gelmiştir.

Bu durum nüans terimlerinin fark edilerek uygulanmasında dikkat stratejilerinin her iki grupta da kabul edilebilir oranda yeterli sağladığı yönünde yorumlanabilir. Fakat dikkat stratejilerinin oluşturduğu seçicilik ile doğru uygulama ve entonasyon, ritim bütünlüğü gibi hususlarda daha dikkat çekici bir uygulama olan anlamlandırmaya dayalı uygulamanın kısmen daha iyi sonuçlar verdiği de gözlenmiştir. Her iki grup arasında diğer kriterler nezdinde oluşan fark manidar bir eğilim ile ilk uygulama grubunu işaret etse de aradaki puan farkı çok değildir. Genel olarak yorumlanırsa dikkat stratejilerinin istenilen katkıyı sağladığı, fakat kimi zaman daha iyi düzeyli öğrenme için ilave başka yöntem, teknik ya da yaklaşımlara ihtiyaç duyulabileceği söylenilebilir.

Er ve Kuş-Özer (2011) tarafından anlamlandırma stratejilerine yönelik yapılan çalışmada, anlamlandırma stratejileri kullanılarak çalışılan grupta diğer gruba göre daha başarılı sonuç elde edildiği açıklanmıştır. Ortaya çıkan sonuç bu çalışmadaki sonuç ile paralellik göstermiştir. Bu çalışmadaki dikkat stratejilerine yönelik kapsam ile Er ve Özer (2011)'e ait çalışmadaki tutum incelemesi hususları iki çalışma arasındaki farklı uygulama durumlarıdır. Aydın-Uygun ve Kılınçer (2012) tarafından yapılan bir başka deneysel çalışmada ise öğrenme stratejisi kullanımı ile başarı değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Uygun ve Kılınçer (2012), genel anlamda öğrenme stratejileri ve başarı ilişkisini incelerken, yine bu çalışmadan farklı bir grup ile (Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri) çalışmışlardır. İlgili makale ve bu çalışma arasındaki benzer ilişki, başarı ve strateji arasında kurulmuş olan pozitif ilişki olarak göze çarpmaktadır. Kurtuldu (2012), tarafından yapılan ve dikkat stratejileri kapsamında yürütülen çalışmada ise strateji kullanımı ve başarı arasında görülen olumlu ilişki bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermiştir. Deneysel deseni açısından da benzerlik gösteren çalışmalar arasındaki fark bu çalışmada dikkat stratejilerinin farklı yaklaşımlarla ele alınmasına karşın Kurtuldu (2012)'nin çalışmasında dikkat stratejilerinin doğrudan klasik anlatımla karşılaştırılmış olmasıdır. Akın (2013) tarafından yapılan ve keman eğitiminde anlamlandırma stratejilerinin etkisini yordayan başka bir uygulamada da bu çalışmadakine benzer biçimde anlamlandırma stratejisi ve başarı artışı ilişkisinden bahsedilmektedir. Her iki çalışma arasında ise uygulama deseni açısından farklılık göze çarpmaktadır. Akın (2013) tarafından yürütülen çalışmada uygulama öğretmeni eliyle öğrencilere anlamlandırma stratejileri hakkında bilgiler verilmiş, bu çalışmada ise ön bilgilendirme kullanılmamıştır.

Yürütülen çalışma sonucunda gelinen noktada ilk olarak daha farklı yaş grupları ya da farklı çalışma grupları ile benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu önerilere daha geniş katılımlı gruplar ile deneysel çalışmaların gerekliliği de eklenebilir. Fakat esasen önerilmesi gereken tek bir strateji, yöntem, teknik üzerinden kontrol gruplu çalışmaların artırılması kadar, karışık desenli ve birden fazla yöntem, teknik, strateji gibi çalışmalarını bir arada değerlendiren çalışmaların artırılmasıdır.

### Kaynakça

- Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (örnek bir uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (21)4, 1551-1560.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Aydiner-Uygun ve Kılınçer (2012). Pişano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *E-journal of New World Science Academy (NWSA)*, 7(2), 199-213.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2014). *Deneme modelleri*. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, s. 31-53, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demir, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, K. O. ve Kuş-Özer, Z. (2011). Pişano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-65.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, s. 57-83, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin pişano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 233 - 254.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (2008). *Öğrenmeyi öğretme (ünite 9)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim*, 144, 51-58.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). *Bilgiyi işleme modeli*. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde, s. 252-281. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Pirgon, Y. (2018). Carl Philip Emanuel Bach'ın Solfeggio adlı eserinin öğrenme stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi (SED)*, 6(1). 37-54.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serçe, H. ve Sümbül, A. M. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 3(1), 24 – 31.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Subaşı, G. (2003). *Bilgiyi işleme kuramı*. A. Ulusoy (Ed.), Gelişim ve öğrenme içinde, s. 260-305. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, B. Ö. (2009). *Çok değişkenli normallik testlerinden zp ve cp için bir java programı ve uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, L. (2013). Grasha-riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 481-496.
- Yıldız, M. A. ve Çevik, G. B. (2016). Evli bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 227-242.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 430-440.