

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi*

Examination of Music Teachers' Practices Directing Their Students to Use Learning Strategies in Their Lessons

Büşra Nur GİRENTE**, Mehtap AYDINER UYGUN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının incelenmesidir. Çalışma kapsamında müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini dikkat, yinleme, anlamlandırma, eklemleme, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamaları anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapan 38 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler 22 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, bunu anlamlandırma, yinleme ve eklemleme stratejilerinin izlediği ve en az düzeylerde ise anlamayı izleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamayı izleme stratejileri dışındaki stratejilere en yüksek düzeyde derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri, en düşük düzeylerdeki yönlendirmeyi ise derslerinin öğretimi sonlandırma ile ölçme ve değerlendirme aşamalarında yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesinde oldukça olumlu etkileri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, müzik öğretmeni, öğrenme stratejileri, yönlendirici uygulamalar.

Abstract: This study explored the music teachers' practices that direct their students to use learning strategies in their lessons. The study aimed to understand the practices that the music teachers used to direct their students to employ the attention, rehearsal, elaboration, articulation, organization, and comprehension monitoring strategies in music lessons. The study group was composed of 38 music teachers working under the Directorate of National Education in a province in the south of Turkey during the fall and spring semesters of the 2021-2022 academic years. The data were collected with a semi-structured interview form consisting of 22 questions. The study results revealed that music teachers directed their students to use the attention strategies the most. These were followed by the strategies of elaboration, rehearsal, and articulation. The teachers used the comprehension-monitoring and organization strategies the least. The study also concluded that music teachers directed their students to strategies other than comprehension monitoring at the highest level during the instruction part of their lessons, while they directed their students to them at the lowest level during the closure and measurement and evaluation part of their lessons. In addition, it was determined that music teachers believed that the way they direct their students to use learning strategies has very positive effects on the realization of the course's learning objectives.

Keywords: Music lesson, music teacher, learning strategies, directing practices.

Giriş

Türkiye'de çoğunlukla ilköğretim kademesi 5. sınıftan itibaren müzik öğretmeni tarafından bilinçli, planlı, programlı bir şekilde yürütülen müzik dersleriyle öğrenciler, müziğin alfabesi ile tanışırlar. Bu süreçte öğrenciler, müziğin üç temel ögesi olan ezgi, ritim ve armoniye aşına olur

*Bu çalışma, birinci yazarın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eylül 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu yazar*, Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1692-1213, e-posta: busranurgirente@gmail.com

***Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9870-7335, e-posta: mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

ve alanın davranışlarını edinin müziksel olarak biçimlenmeye başlarlar. “Müziksel davranış alanları, doğaçlama ve bestelemeyi içeren müziksel üretme, çalma/söyleme faaliyetlerini içeren müzik yapma, müziği dans, resim, drama gibi farklı ifade biçimlerine dönüştüren müziksel dönüştürme, müzik dinleme, müzik üzerine düşünme ve müziği anlamayı içerir (Kalyoncu, 2004). Müzik derslerinde alana yatkın, müziksel çalışmalara ilgili, istekli ve yetenekli olduğu gözlenen öğrenciler, müzik derslerinin verdiği ilham ile bir enstrüman çalmayı öğrenmek ya da bir koroda görev almak üzere özengen (amatör) müzik eğitimine yönelebilirler. Hatta öğrenciler, müziğin bir dalında uzmanlaşmayı hedefleyerek mesleki müzik eğitimi kurumlarında öğrenim görmeyi tercih edebilirler. Bu bakımdan genel müzik eğitiminin, özengen ve mesleki müzik eğitimine kaynak oluşturan bir konumda olduğu söylenebilir.

Genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen derslerle bireylerin müziksel iletişimlerinin niteliğinin artması hedeflenir. Bu niteliğin artmasıyla bireyler, müziği besteleyen-icra eden başka deyişle müziği üreten taraftaki bireyler olmasalar da müziği besteleyeni-icra edeni dinleyen, onu müzik dışı ifade biçimlerine dönüştüren, müzik üzerine düşünen başka deyişle müziği tüketen taraftaki bireyler olarak müziksel iletişimdeki rollerini daha aktif şekilde yerine getirebilirler. Müzik derslerinin bireylerin müziksel davranış alanlarıyla yoğrularak müziksel biçimlenmelerindeki bu önemi, derslerdeki öğretim faaliyetlerinin izlenmesini gerekli kılar.

Bir öğrencinin genel müzik öğreniminde müziksel olarak biçimlenmesine rehberlik edecek öğretimi, müzik öğretmeni verir. Bütün diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi müzik öğretmenleri de sınıfa birbirinden farklı iki amaçla girerler. Müzik öğretmenlerinin “ilk amaçları öğrenme ürünleriyle ilgilidir. Burada üzerinde durulan nokta öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri veya yapmaları gerektiğidir. İkinci amaçları ise öğrenme süreçleriyle ilgili amaçlardır. Burada üzerinde durulan nokta öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri stratejilerdir ve öğrenciye nasıl öğreneceğini öğretmek söz konusudur” (Weinstein ve Mayer, 1986, akt. Demirel, 1994, s. 52).

Müzik derslerinde öğretimin etkili bir şekilde işleyebilmesi için en önemli aşama, öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Bu süreçte çeşitli öğrenme stratejilerini bilmek ve öğrenme görevlerine uygun stratejileri kullanabilmek öğretimde belirlenen hedeflere daha kısa zamanda ulaşılmasını ve öğrenmenin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilir (Kılınçer ve Aydınır-Uygun, 2020). Nitekim öğrencilerin müziksel bir beceride en yüksek seviyede uzmanlık kazanabilmeleri için uygun ortama ve öğrenme görevlerine uygun stratejilere ihtiyaçları vardır (Nielsen, 2001). Sözü edilen konular, genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen müzik derslerinde öğrenme stratejileriyle ilgili uygulamaları merak konusu haline getirmektedir. Ancak, söz konusu problem alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, müziksel öğrenmelerdeki strateji kullanımlarının daha çok müzik eğitiminin mesleki/profesyonel türünde incelendiği gözlenmektedir. Bu gözlemin desteklendiği alan yazında, müziksel öğrenmelerde stratejilerin kullanılma durumu ile stratejilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin profesyonel müzik öğrenimi gören öğrenciler örnekleminde sıkça değerlendirildiği fark edilmektedir. Örneğin, enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin strateji kullanımları ile başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği farklı çalışmalarda strateji kullanımı ile enstrümandaki başarı düzeyi arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Aydınır-Uygun ve Kılınçer, 2012a, 2017a, 2018a; Cangro, 2004; Chung, 2006; Kılınçer ve Aydınır-Uygun, 2013a; Nielsen, 1999, Yokuş, 2009). İlgili çalışmalarda yineleme (Kurtuldu ve Güçlü, 2010), anlamlandırma (Akın, 2007; Özer, 2010), örgütlenme (Ertem, 2003; Kan ve Kurtuldu, 2012) stratejilerinin kullanımlarıyla enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin başarı düzeyinin artışı arasında doğrusal yönde bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Çalışmalarda (Nielsen, 2008; Smith, 2005) ayrıca profesyonel müzik öğrenimi gören öğrencilerin strateji kullanımlarının, başarı düzeylerinin yanı sıra başarı motivasyonlarını da etkileyen önemli bir unsur olduğu ortaya konulmuştur.

Müzik eğitimi araştırmalarında öğrenme stratejilerinin profesyonel müzik eğitimi penceresinden değerlendirildiği çalışmalar sıkça görülmelerine karşın, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimi penceresinden değerlendirildiği çalışmalar yok denilecek kadar azdır. Alan yazında, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimi kapsamında öğrenim gören öğrenciler üzerinde değerlendirildiği çalışmalar kısıtlı da olsa mevcuttur. Kocabaş (1998a, 1998b) ve Kocabaş ile Sever'e (2011) ait çalışmalar, bu çerçevede yürütülmüş çalışmalardır. Ancak, öğrenme stratejilerinin genel müzik eğitimindeki *öğretici* penceresinden -bu çalışmadaki karşılığıyla *müzik öğretmeni* penceresinden- değerlendirildiği çalışmalara ilgili alan yazında rastlanmamıştır. Mevcut çalışmaya müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına hangi uygulamalarla, ne düzeyde ve derslerinin hangi aşamalarında yönlendirdikleri ve müzik öğretmenlerinin bu stratejilerin kullanımına yönlendirmelerinin dersin kazanımlarına erişilmesindeki etkileri hakkındaki görüşleriyle ilgili çalışmaların eksikliği dolayısıyla karar verilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının anlaşılacak bu konudaki eksikliklerin fark edilmesine aracılık edebilir.

Bu kapsamda mevcut çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren:
 - *Dikkat,*
 - *Yineleme,*
 - *Anlamlandırma,*
 - *Ekleme,*
 - *Örgütme,*
 - *Anlamayı izleme stratejileriyle ilgili uygulamaları nelerdir?*
- Müzik öğretmenleri öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına müzik derslerinin:
 - *Öğretime hazırlık,*
 - *Öğretim,*
 - *Öğretimi sonlandırma,*
 - *Ölçme ve değerlendirme* aşamalarında ne düzeyde yönlendirmektedir?
- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarıyla ilgili görüşleri:
 - *Cinsiyetlerine,*
 - *Meslekteki kıdemlerine* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Davey'e göre (akt. Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420) durum çalışması, "gerçek ortamda neler olduğuna bakılması amacıyla tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelenerek verilerin sistematik bir şekilde toplandığı yöntemdir." Bu çalışmada çalışılan durum, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarıdır. Çalışmada bu durumun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada ölçüt örnekleme ile müzik öğretmenliği lisans mezunu ve ilköğretim kademesinde müzik derslerini yürüten müzik öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan 38 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma

grubunu oluşturan müzik öğretmenlerinin %65,8'i kadın, %34,2'si erkektir. Öğretmenlerin %76,2'lik bölümü mesleklerinde 1 ila 5 yıl arası kıdeme, %23,7'lik bölümü ise mesleklerinde 6 yıl ve üstü kıdeme sahiplerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%86,8) müzik öğretmenliği lisans mezunu iken %13,2'lik bölümü müzik öğretmenliği yüksek lisans mezunudur.

Veri toplama araçları

Mevcut çalışmada, verilerin görüşme yoluyla toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla 22 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form müzik öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyini belirlemeyi amaçlayan 3 soru ile derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının anlaşılmasını amaçlayan 18 soruyu ve konuyla ilgili belirtmek istedikleri diğer görüşlerini eklemelerine imkân sunan 1 soruyu içermektedir. Formun 18 sorudan oluşan ve öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarının anlaşılmasını amaçlayan bölümü, Gagne ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflamalarında yer alan strateji gruplarından dikkat stratejilerini ve Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflamalarından yineleme, anlamlandırma, ekleme, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini içerecek şekilde boyutlandırılmıştır. Gagne ve Driscoll (1988) ile Weinstein ve Mayer'in (1986) bilgiyi işleme kuramına dayalı olarak oluşturdukları öğrenme stratejileri sınıflamalarının müzik alanında ne şekilde karşılık bulduklarını somutlaştırmak amacıyla verilen örneklerde ise müzik alanında geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeklerindeki (Aydınır-Uygun, Kılınçer, 2017b, 2018b; Kılınçer, Aydınır-Uygun, 2013b) maddelerden faydalanılmıştır. Görüşme formunun son şekline öğrenme stratejileri alanında çalışmaları bulunan biri profesör diğeri doçent iki müzik eğitimi araştırmacısı ile ölçme-değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuş ve karar verilmiştir.

İşlem

Çalışmanın araştırmacıları işlem aşamasında görüşme yaptıkları müzik öğretmenlerine hazırlanan görüşme formundaki soruları yönelterek müzik derslerinde öğrencilerini kullanmaya yönlendirdikleri stratejileri kaydetmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde bu stratejilerin kullanımına öğrencilerini ne şekilde ve derslerinin hangi aşamasında yönlendirildikleri ile öğrencilerini bu stratejilerin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine dair düşünceleri kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmanın etik açıdan uygunluğuna Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.12.2021 tarihli kararı ile verilmiştir. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada görüşme formu aracılığıyla ve görüşmelerin ses kaydı alınarak elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından görüşmeyi takiben titizlikle dinlenip yazılı belgelere dönüştürülmüştür. Daha sonra çalışmaya katılan her bir müzik öğretmeni için oluşturulan yazılı belgelere numara verilmiştir. Çalışmanın verileri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle (Lichtman, 2010) analiz edilmiştir. Verilerin analiz ve yorumlama işlemindeki aşamalar, görüşme formlarının araştırmaya katılan müzik öğretmeni sayısına göre numaralandırılması, verilen yanıtların incelenmesi, kategorilerin geliştirilmesi, yanıtların kategorilere uygun şekilde dağıtılması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması, kategorilerin frekans değerlerinin saptanması ve elde edilen verilerin yorumlanmasıdır (Armstrong, Davis, Paulson, 2011; Corbin, Strauss, 2007).

Çalışmada, içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için müzik öğretmenlerinden elde edilen veriler, 2'si müzik eğitimi ve 1'i ölçme değerlendirme alanı uzmanı olmak üzere 3 uzman tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum her bir strateji için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen eşitlikten

yararlanılmıştır. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, verilerin analizi için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada kodlamalardaki uyum yüzdesi: Dikkat stratejisi için %92,1, yineleme stratejisi için %89,5, anlamlandırma stratejisi için %91,3, eklemleme stratejisi için %93,2, örgütlenme stratejisi için %87,9 ve anlamayı izleme stratejisi için %95,7 bulunmuştur. Bulgulara göre kodlayıcılar arasında bir tutarlılık olduğu ve kodlayıcılar arası uzlaşma anlamındaki güvenilirliğin sağlandığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın bulguları sunulurken her bir stratejinin hangi kategorileri içerdiğine dair tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda sunulan kategoriler, çalışmaya katılan bazı müzik öğretmenlerinin görüşlerinden seçilen alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla değişkenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılık incelenmiş, bu amaçla z puanları hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendiren uygulamalarına ait bulgular araştırmanın değişkenleri doğrultusunda incelenmekte ve tablolar halinde sunulup bazı öğretmenlerin görüşlerinden seçilen alıntılarla açıklanmaktadır.

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, en az ise anlamayı izleme ve örgütlenme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 1

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerine Yönlendirme Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Strateji	f
Dikkat	64
Yineleme	44
Anlamlandırma	53
Eklemleme	44
Örgütlenme	40
Anlamayı izleme	41

Aşağıda müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarına ilişkin bulgular, her bir strateji başlığında ayrı ayrı sunulmuştur.

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 12'sinin (%31,6) öğrencilerine söyleme/çalma uygulamalarında nota üzerinde hata yapılan yerleri işaretlettikleri, 11'inin (%28,9) öğrencilerine ezgideki nefes yerlerini, 8'inin (%21,1) notaları, 4'ünün (%10,5) tartım/ritim yerlerini ve 1'inin de (%2,6) benzer yapıları işaretlettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin 18'inin (%47,4) ise derslerinde öğrencilerini not aldırma yoluyla dikkat stratejilerine yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimleri arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 2

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet					Kıdem					Toplam	
	Kadın		Erkek		z	1-5 yıl		6 yıl+		z	f %	
	f	%	f	%		f	%	f	%		f	%
Hata yapılan yerler	9	36	3	23	0,85	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Nefes yerleri	9	36	2	15	1,49	11	38	0	0	4,21	11	28,9
Nota işaretleme	6	24	2	15	0,65	7	24	1	11	0,99	8	21,1
Tartım/ritim	3	12	0	0	1,85	2	7	2	22	-1,05	4	10,5
Benzer yapılar	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Not aldırma	12	48	6	46	0,11	12	41	6	67	-1,39	18	47,4

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Nota öğretimi sırasında farklı renklerdeki kalemlerle notaları işaretleterek, tartım öğretiminde de yuvarlak içine alarak yönlendiriyorum” (Ö1).

“Öğreteceğim şarkıda prozodiye dikkat çekebilmek adına açık ve kapalı heceleri belirtmek için açık hecenin altına nokta (.) kapalı heceleri belirtmek için çizgi (-) kullanıyorum” (Ö3).

“Örneğin; öğrencilerden şarkıda nefes alacağı yere yıldız koymalarını istiyorum. Önemli olan bilgilerin altını çizmelerini veya yıldız gibi semboller koymalarını istiyorum” (Ö10).

“Yeni öğrendikleri notaların üzerine kırmızı kalemle gözlük çizdiriyorum. Eğer öğrenci notayı yeni öğreniyor veya karıştırıyorsa aynı notanın altını hep aynı renk kalemle çizdiriyorum. Örneğin; unutulmuş nota si notasıysa bu notanın altını hep sarı kalemle çizmelerini istiyorum” (Ö17).

“Nota öğretiminde veya anlattığım konuyla ilgili önemli olan noktaları belirtmek için renkli kalemlerle bilginin altını çizdiriyor veya yuvarlak içerisine aldırıyorum” (Ö27).

“Öğreteceğim şarkı üzerinde uzatacağı hecelerin altını renkli kalemlerle çiziyorum. Defterlerine yazdırdığım bilgilerden önemli olan noktaların da yine altını çizdirerek ya da yanına yıldız koydurarak dikkatlerini çekmeyi sağlamaya çalışıyorum” (Ö28).

“Öğrencilere anlattığım konuları defterlerine not almalarını sağlıyorum. Önemli olan noktaların altını çizmeleri veya bilgi yanına yıldız koymalarını istiyorum” (Ö35).

Tablo 3’te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun (28’i, %73,7) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini dikkat stratejilerini kullanmaya yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben öğretmenlerin 16’sının (%42,1) derslerinin hazırlık, 4’ünün (%12,5) öğretimi sonlandırma ve 2’sinin de (%5,3) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin kıdemi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini daha fazla dikkat stratejilerini kullanmaya yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi

Tablo 3

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	10	40	6	46	-0,36	9	36	7	54	-1,06	16	42,1
Öğretim	19	76	9	69	0,44	23	92	5	38	3,68*	28	73,7
Öğretimi sonlandırma	3	12	1	8	0,44	3	12	1	8	0,44	4	12,5
Ölçme ve değerlendirme	1	4	1	8	-0,44	2	8	0	0	1,47	2	5,3

Tablo 4’te müzik öğretmenlerinin öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 21’inin (%55,3) öğrencilerin dikkatini odakladığı, 8’inin (%21,1) kalıcı öğrenme sağladığı, 6’sının (%15,8) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 3’ünün (%7,9) anlamlı öğrenmeyi sağladığı ve yine 3’ünün (%7,9) özgüvene katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin öğrencilerin dikkatinin odaklanmasına olan katkısını kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranda vurguladıkları söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 4

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Dikkat Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Dikkati odaklama	11	44	10	77	-2,15*	16	55	5	56	-0,85	21	55,3
Kalıcılık	4	16	4	31	-1,00	7	24	1	11	-0,18	8	21,1
Öğrenme kolaylığı	5	20	1	8	1,13	4	14	2	22	0,80	6	15,8
Anlamlı öğrenme	3	12	0	0	1,85	3	10	0	0	1,85	3	7,9
Özgüven	2	8	1	8	0,03	1	3	2	22	-0,44	3	7,9

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmamayı bu şekilde öğrendiklerini düşünüyorum. Öğretimin en başında doğru bir şekilde öğrenerek ilerledikleri için öğretimin sonunda öğrenci de çaldığı şarkıdan memnun oluyor” (Ö5).

“Amaca en kısa yoldan ulaşabilmek adına öğrenilmesi planlanan bilgiye dikkatlerini yoğunlaştırabiliyorlar” (Ö18).

“Bilgiyi doğru bir şekilde öğrenmelerinde ve bilginin kalıcı olmasında etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö21).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 5’te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 20’sinin (%52,6) bütün parça bütün, 14’ünün (36,8) parça bütün, 3’ünün (%7,9) parçalara bölme, 3’ünün (%7,9) yansılama şeklinde tekrar, 2’sinin (%5,3) parça bütün parça ve yine 2’sinin (%5,3) zor bölümün

tekrarını yaptırma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden bütün parça bütün şeklindeki yineleme stratejisi kullanımına yönlendirmenin kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere oranla daha yüksek oranda yapıldığı söylenebilir ($z>1,96$).

Tablo 5

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Bütün parça bütün	17	68	3	23	3,00*	15	52	5	56	-0,20	20	52,6
Parça bütün	7	28	7	54	-1,57	11	38	3	33	0,25	14	36,8
Parça bütün parça	1	4	1	8	-0,44	1	3	1	11	-0,70	2	5,3
Parçalara bölme	2	8	1	8	0,03	1	3	2	22	-1,32	3	7,9
Zor bölümün tekrarını yaptırma	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Yansılama şeklinde tekrar	1	4	2	15	-1,06	3	10	0	0	1,83	3	7,9

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilere öğreteceğim şarkı tartımlarını öncelikle el vurarak çalıştırıyorum. Ritmik yapı oturduktan sonra bona ve solfejini yaptırıyorum ve bu aşamaları öğrencilere yaptırmak için önce ben yaparım sonra öğrencilerin beni taklit etmesini sağlarım. Çalışılan eseri parça bütün parça şeklinde öğretiyorum. Eğer karmaşık cümleler içeren bir eser çalışıyorsak cümleleri daha da küçülterek çalıştırıyorum. Parçadan bütüne giderek eserin öğretimini sağlıyorum” (Ö3).

“Öncelikle öğreteceğim şarkının en zor pasajının çalınma hızını öğrencilerin çalabilme durumuna göre belirliyorum. Bütününü çalmadan önce solfej yaptırarak şarkının ritmi ve nota geçişlerini kavramış oluyorlar. Sonrasında şarkıyı parçalara ayırarak çaldırıyorum. En sonunda bütüne ulaşıyoruz. Böylelikle parça ve bütün olarak ilerlemiş oluyoruz” (Ö5).

“Eğer bir şarkı söylenecek ya da çalınacaksa önce ben tamamını çalıp öğrenciye dinletiyorum. Öğretim aşamasına geçtiğimizde şarkıyı ikişer ölçülük bölerek notaları analiz edip çalıştırıyorum. Sonrasında bir önceki öğrendiği ölçülerle birleştirerek bütüne ulaştırıyorum” (Ö9).

“Öğrencilere anlattığım bir konuyu anlattıktan hemen sonra tekrarlatıyorum. Örneğin hız ve gürlük terimlerini anlattıktan sonra her terimi sıra sıra önce ben sonra bütün sınıfın söylemesi için yönlendiriyorum. (piano: Hafif gürlükte önce öğretmen sonra öğrencilerin tamamı söylüyor)” (Ö33).

“Öğrencilere bir müzik terimini açıkladıktan sonra eğer bu terimleri telaffuz etmekte zorlanıyorsa önce ben sonra onların söylemesini sağlayarak yinelemeleri konusunda onları yönlendiriyorum. Örneğin insan seslerini anlattıktan sonra ‘mezzosoprano veya soprano gibi terimleri söylemekte zorlanıyorlar. Bu terimleri önce ben söylüyorum sonra sınıfın hep birlikte söylemesini istiyorum. Bunu birkaç kere yinelediğimizde telaffuz edebiliyor oluyorlar. Ve daha çok akıllarında kalmış oluyor” (Ö36).

Tablo 6’da müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin ilk sırada (33’ü,

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Öğrenme Stratejilerini Kullanmaya Yönlendiren Uygulamalarının İncelenmesi

%86,9) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 8'inin (%18,4) derslerinin hazırlık ve 4'ünün de (%12,5) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamalarında öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin derslerinin öğretim aşamasında erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 6

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	4	16	3	23	-0,51	5	17	2	22	-0,32	8	18,4
Öğretim	24	96	9	69	2,00*	25	86	8	89	-0,22	33	86,9
Öğretimi sonlandırma	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	12,5
Ölçme ve değerlendirme	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0

Tablo 7’de müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 18’inin (%47,4) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 18’inin (%47,4) öğrenmelerin kalıcılığını artırdığı, 12’sinin (%31,6) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 2’sinin (%5,3) dikkati artırdığı, 2’sinin (%5,3) bağımsız öğrenen kimliği kazandırdığı, 1’inin (%2,6) motivasyonu artırdığı, 1’inin (%2,6) farkındalığı artırdığı, 1’inin (%2,6) de iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin anlamlı öğrenmeye katkı sağladığını daha yüksek oranda bildirdikleri söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 7

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Yineleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Anlamlı öğrenme	9	36	9	69	-2,08*	15	52	3	33	1,01	18	47,4
Öğrenme kolaylığı	8	32	4	31	0,08	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Kalıcılık	10	40	8	62	-1,29	13	45	5	56	-0,57	18	47,4
Motivasyon	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Dikkati artırma	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Farkındalık	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6
Bağımsız öğrenen kimliği	2	8	0	0	1,47	1	3	1	11	-0,70	2	5,3
İletişim	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6

Müzik öğretmenlerden bazılarının öğrencilerini yineleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Başarı duygusunu daha etkili hissettiğinde derste daha aktif olduğu ve arkadaşlarıyla daha çok etkileşimde bulunduğu bir ortam yaratılmış oluyor” (Ö1).

“Öğrencide dikkati ve müziksel uygulamayı güçlendirdiğini, aynı zamanda farkındalık kazandıklarını düşünüyorum” (Ö11).

“Öğrencilerin farkındalık kazanarak öğrenilen bilginin kalıcılığını sağladığını düşünüyorum” (Ö15).

“Öğrenciler öğretmen olmadan da kendi kendilerine çalışabilmeyi öğrenmiş oluyor. Öz kontrolü kazandıklarını düşünüyorum” (Ö17).

“Tekrar sayesinde bütüne daha rahat ve kalıcı ulaşıldığını düşünüyorum” (Ö18).

“Öğrencilerin bilgiyi edinme ve uygulamalarında pratiklik kazandıklarını düşünüyorum” (Ö32).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin 24’ünün (%63,2) farklı disiplinlerdeki konularla ilişkilendirdikleri, 16’sının (%42,1) önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirdikleri, 7’sinin (%18,4) günlük hayattan örneklerle somutlaştırdıkları, 4’ünün (%10,5) ritmik benzerlikler ve farklılıklara vurgu yaptıkları ve 2’sinin (%5,3) kültürel bağ kurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden müzikteki ritmik benzerlik ve farklılık ilişkilerini kurmaya daha fazla yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 8

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet					Kıdem					Toplam	
	Kadın		Erkek		z	1-5 yıl		6 yıl+		z	f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Günlük hayattan örneklerle somutlaştırma	4	16	3	23	-0,51	4	14	3	33	-1,15	7	18,4
Farklı disiplinlerdeki konularla ilişkilendirme	16	64	8	62	0,15	19	66	5	56	0,53	24	63,2
Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme	12	48	4	31	1,06	13	45	3	33	0,63	16	42,1
Ritmik benzerlik ve farklılıklara vurgu	2	8	2	15	-0,65	4	14	0	0	2,15*	4	10,5
Kültürel bağ kurma	0	0	2	15	-1,54	1	3	1	11	-0,70	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şarkı öğretiminde daha çok kullanıyorum. Özellikle birbirlerine ritim olarak benzeyen şarkıları öğretmek başlıyorum ve öğrenci ritmi daha iyi kavradıkça birbirine yakın olan ritimdeki şarkılarla devam ediyorum. Benzer ritmik yapı ve ölçü sayısında olmalarına dikkat ediyorum” (Ö1).

“Burada bir örnek vermek istiyorum: Suriyeli bir öğrencime ritim kalıplarını şehir isimleriyle eşleştirerek öğretmek istediğimde Türkiye içinde hiçbir şehre hâkim olmadığı için bildiği, kendi ülkesine ait şehirlerden örnek vererek öğretiyordum. Örneğin; dörtlük

ve iki sekizlik notanın öğretiminde kullandığım Van-İzmir şehirleri yerine Şam-Halep şeklinde tartımları isimlendirerek öğretiyordum. (...) Aynı zamanda çalıştığım yöre olan Şanlıurfa'daki çocuklara klasik bir eseri örnek vererek bir bilgiyi edindirmek yerine halaylarımızı ya da demirbaş haline gelmiş eserlerimizi kullandığımda öğrencilere bilgiyi aktarmak daha kolay ve etkili oluyor” (Ö3).

“Nota şekillerini elmaya benzeterek, nota sürelerini anlatmaya başlıyorum. Sonrasında nota sürelerini matematiksel ilişki kurarak anlatıyorum. (...) İnsan sesi oluşumu konusunu anlatırken fen bilimleri dersine değiniyorum. İnsan vücudumuzun bölümlerini anlattıktan sonra insan sesini açıklayabilmiş oluyorum. Aynı zamanda Türkü hikâyelerini öğrenirken Türkçe dersiyse bağ kurmuş oluyoruz. (...) Öğrencilerin öğretim sürecindeki bağlantıyı kurabilmeleri açısından bir önceki derste öğrendiklerimizi hatırlatıp üzerine hangi bilgileri ekleyeceğimizden bahsediyorum ve derse geçiyorum” (Ö11).

“Örneğin, İstiklal Marşı'nı öğrettikten sonra herhangi bir marş öğreteceksem ikisi arasındaki benzerliği, ikisinin de marş olduğunu fakat İstiklal Marşı'nın milli marşımız olduğunu vurguluyorum. Tasavvuf müziğini anlattığımda ise daha önce okul içerisinde yapılan bir programda dinletilen ilahilerin de bu kategoriye girdiklerinden bahsetmiştim” (Ö28).

“Örneğin, İstiklal Marşını öğretmeden önce öğrencilere marşımızın yazıldığı tarihsel süreçten bahsederek inkılap dersi ile bağdaştırıyorum. Konular ilerlediğinde eğer ki önceki verdiğim bilgiye atıfta bulunmam gerekiyorsa bunu çocuklara tekrar hatırlatıyorum. Çocuklar daha önce işlediğimiz derste... anlatmıştım. Bakın bu konuda da ...kullanmış olacağız gibi” (Ö34).

“Örneğin, öğrencilere insan sesini anlattıktan sonra ses gruplarını ve sonrasında koroları anlatıyorum. Öğrenci önce sesin nasıl oluştuğunu öğreniyor. Bu noktada fen bilimleri dersinden de yardım almış oluyoruz. Sonrasında kalın-orta-ince olarak ayrılmış erkek ve kadın seslerini görüyor, dinliyor. En sonunda koroları dinlediğinde tüm ses değişimlerinin ya da farklı ses gruplarının ayrımını yapabilmiş oluyor” (Ö38).

Tablo 9'da müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerinin kullanımına en çok (25'i, %65,8) derslerinin öğretim aşamasında öğrencilerini yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 21'inin (%55,3) derslerinin hazırlık, 8'inin (%21,1) öğretimi sonlandırma ve 1'inin de (%2,6) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 9
Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				Toplam		
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+		f	%	
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	16	64	5	38	1,54	17	59	4	44	0,75	21	55,3
Öğretim	18	72	7	54	1,10	18	62	7	78	-0,95	25	65,8
Öğretimi sonlandırma	5	20	3	23	-0,22	7	24	1	11	0,99	8	21,1
Ölçme ve değerlendirme	1	4	0	0	1,02	0	0	1	11	-1,06	1	2,6

Tablo 10’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 16’sının (%42,1) öğrenmedeki kalıcılığı artırdığı, 14’ünün (%36,8) disiplinler arası ilişki kurmayı sağladığı, 11’inin (%28,9) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 7’sinin (%18,4) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 5’inin (%13,2) bilgileri somutlaştırdığı, 3’ünün (%7,9) farkındalık oluşturduğu ve 2’sinin (%5,3) motivasyonu artırdığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin bilgileri somutlaştırmadaki katkısının kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere, kadın öğretmenler tarafından da erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda belirtildiği söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 10

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Anlamlandırma Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	11	44	5	38	0,33	11	38	5	56	-0,93	16	42,1
Disiplinler arası ilişki kurma	10	40	4	31	0,57	11	38	3	33	0,25	14	36,8
Anlamlı öğrenme	7	28	4	31	-0,18	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Öğrenme kolaylığı	5	20	2	15	0,36	6	21	1	11	0,74	7	18,4
Somutlaştırma	5	20	0	0	2,50*	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Farkındalık	2	8	1	8	0,03	2	7	1	11	-0,37	3	7,9
Motivasyon	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	-0,93	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini anlamlandırma stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerde var olan fikirleri dinleyip üzerine yeni bilgileri eklediğimizde kazanımın akılda kalıcı olması açısından daha etkili olduğunu düşünüyorum. Yönlendirmelerle doğruyu bulduklarında başarıya duygusunu da hissetmiş oluyorlar” (Ö5).

“Öncesinde var olan bir bilgiye yenisini ekleyeceği için kazanıma daha kolay ulaşacağını ve bilginin daha kalıcı ve somut hale geleceğini düşünüyorum” (Ö6).

“Öğrencilerin farkındalık kazanarak öğrenilen bilginin kalıcılığını sağladığını düşünüyorum” (Ö15).

“Öğrenciler bilginin disiplinler arası ve müzik dersi içerisindeki ilişkisini kurmuş oluyor. Böylece bilgiyi daha da ciddiye alarak edinmeye çalışıyor” (Ö16).

“Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi ilişkilendirme ve bilişler arası transfer yapmaları konusunda etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö31).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 25’inin (%65,8) duygusal bağ kurdukları, 10’unun (%26,3) zihinde görsel imaj oluşturdukları, 5’inin (%13,2) günlük hayattan örneklerle somutlaştırdıkları ve 4’ünün (%10,5) bedensel somutlaştırma yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z

değerleri incelendiğinde ise derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden bedensel somutlaştırma yaptığını belirten öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 11

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Eklemleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Duygusal bağ kurma	17	68	8	62	0,39	21	72	4	44	1,51	25	65,8
Zihinde görsel imaj oluşturma	6	24	4	31	-0,44	7	24	3	33	-0,52	10	26,3
Günlük hayattan örneklerle somutlaştırma	4	16	1	8	0,80	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Bedensel somutlaştırma	4	16	0	0	2,18*	2	7	2	22	-1,05	4	10,5

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Notalar yerine üçgen, kare veya daire gibi geometrik şekiller kullanarak öğrencilerin nota şekli dışındaki imgelerle duydukları müziği somut hale getirmelerini amaçlıyorum. Aynı zamanda bedenlerini de kullanmaları için örneğin üçgen ve daire müzik notasını simgelerken kareye alkış veya ayak vurma gibi görevler yükleyerek çocukları yönlendiriyorum. Bu sayede hem nota öğretimini desteklemiş hem de müzikal yaşantı kazandırmış oluyorum” (Ö1).

“Öğrencilere ölçü, ölçü çizgisi ve ölçü sayısı konusunu anlatmak için bir etkinlik planlamıştım. Öğrencilerin her birine farklı nota değerlerinin yazılı olduğu kâğıtlar verdim. Sınıfın kapısına bir öğrenciyi görevlendirdim. Bu öğrenci ölçü sayısının yazılı olduğu bir kâğıt tutuyordu ve nota değerlerini taşıyan öğrenciler kapıdan içeriye girmeye çalışıyorlardı. Ölçü sayısı görevinde olan öğrenci içeriye girebilecek olanları seçip sınıfa alıyordu. Bu etkinlikte sınıf ölçüyü, duvarlar ölçü çizgisini, kapıdaki öğrenci ölçü sayısını ve diğer öğrenciler nota değerlerini temsil ediyordu. Bu etkinlikle birlikte öğrencilerin konuyu çok iyi kavradığını gözlemledim” (Ö17).

“Örneğin, günlük terimlerini anlatırken forte terimini gök gürültüsüne ya da piano terimini arı vızılına benzeterek somutlaştırıyorum” (Ö26).

“Kitapta yer alan dinleme etkinliklerini yaptırarak öğrencilerin dinledikleri müzik ile ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini istiyorum” (Ö28).

Tablo 12’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına en çok (22’si, %57,9) derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 12’sinin (%31,6) derslerinin hazırlık ve 9’unun da (%23,7) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamalarında öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini eklemleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 12

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	7	28	5	38	-0,65	10	34	2	22	0,75	12	31,6
Öğretim	17	68	5	38	1,80	18	62	4	44	0,93	22	57,9
Öğretimi sonlandırma	6	24	3	23	0,06	6	21	3	33	-0,73	9	23,7
Ölçme ve değerlendirme	0	0	0	0	-	0	0	0	0	-	0	0

Tablo 13'te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 11'inin (%28,9) öğrenmede kalıcılığı artırdığı, 8'inin (%21,1) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 7'sinin (%18,4) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 5'inin (%13,2) bilgileri somutlaştırdığı, 5'inin (%13,2) dikkati artırdığı, 5'inin (%13,2) transfer yapma becerisini geliştirdiği, 4'ünün (%10,5) motivasyonu artırdığı, 2'sinin (%5,3) hayal dünyasını geliştirdiği, 2'sinin (%5,3) görsel zekâyı geliştirdiği ve 2'sinin (%5,3) müziksel kültürlenmeye katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini ekleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerinden dikkati artırmanın kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek oranda belirtildiği söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 13

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Ekleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	8	32	3	23	0,60	9	31	2	22	0,54	11	28,9
Anlamlı öğrenme	6	24	2	15	0,65	6	21	2	22	-0,10	8	21,1
Öğrenme kolaylığı	5	20	2	15	0,36	4	14	3	33	-1,15	7	18,4
Somitlaştırma	3	12	2	15	-0,28	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Dikkati artırma	4	16	1	8	0,80	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Motivasyon	3	12	1	8	0,44	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Hayal dünyasını geliştirme	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Görsel zekâ	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Transfer	3	12	2	15	-0,28	3	10	2	22	-0,79	5	13,2
Müziksel kültürlenme	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	0,54	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının ekleme stratejilerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

"Bu stratejiyle birlikte gördükleri ve öğretilmesi amaçlanan bilginin daha net ilişkilendiğini düşünüyorum. Aynı zamanda disiplinler arası bağlantıyı da sağladığını düşünüyorum" (Ö2).

"Müzikal kazanımlarda akılda kalıcılığı desteklediğini ve görsel imajı bütün ile birleştirdiğini düşünüyorum" (Ö6).

"Öğrencilerde hem genel kültürlenme hem de farklı konulara aktarım sağlamalarında yardımcı olduğunu düşünüyorum" (Ö16).

“Bilgiyi somutlaştırma ve bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum” (Ö26).

“Bilginin kalıcılığını arttırdığını ve öğrendikleri bilgiyi çok yönlü kullanabilmeleri açısından önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö32).

“Müziğin duyguları ifade edebilmede bir araç olacağını fark etmelerini sağladığını düşünüyorum” (Ö34).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 14’te müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 15’inin (%39,5) şema/grafik oluşturdukları, 10’unun (%26,3) güncel hayattan örneklerle somutlaştırdıkları, 5’inin (%13,2) hikâye oluşturdukları, 5’inin (%13,2) özetleme yaptıkları, 3’ünün (%7,9) simge oluşturdukları ve 2’sinin (%5,3) sözcükle kodlama yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden günlük hayattan örneklerle somutlaştırma ve hikâye oluşturma kategorilerinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 14

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Şema/grafik oluşturma	8	32	7	54	-1,31	12	41	3	33	0,44	15	39,5
Güncel hayattan örneklerle somutlaştırma	6	24	4	31	-0,44	10	34	0	0	3,91*	10	26,3
Hikâye oluşturma	3	12	2	15	-0,28	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Özetleme	4	16	1	8	0,80	2	7	3	33	-1,61	5	13,2
Simge oluşturma	3	12	0	0	1,85	2	7	1	11	-0,37	3	7,9
Sözcükle kodlama	2	8	0	0	1,47	1	3	1	11	-0,70	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ritim kalıplarını öğretirken öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi ve akılda kalıcı olması için şehir isimleriyle eşleştiriyorum. Öğrenip öğrenmediklerini anlayabilmek için de karışık şehir isimlerini yazıp yarışmalar düzenlediğim oluyor.

Nota sürelerini öğretirken nota şekilleriyle ilgili hikâye oluşturunuyorum. Örneğin birlik notayı babaya, ikilik notayı anneye, dördlük notayı evin erkek çocuğuna, sekizlik notayı evin kız çocuğuna benzeterek bunlar üzerinden hikâye anlatımı yapıyorum” (Ö7).

“Şarkıları öğretirken ezgisi aynı ama sözleri farklı olan kısımların farkına varıp dikkatli bir şekilde söylemeleri için uyarıyorum. Eğer nota okuyorsak yine aynı ezgilerin farkına varmalarını sağlamak için uyarıda bulunuyorum” (Ö13).

“Öğrenecekleri eserin yapısal analizini yapmaları konusunda yönlendiriyorum. Ritim kalıplarını, eser içindeki değiştirici işaret, sembol vs. fark etmelerini sağlıyorum. Sonrasında eseri çalmaya başlamalarını istiyorum.

Ritim kalıplarını öğrettikten sonra şehir isimleri ile eşleştiriyorum ve bu eşleştirmeleri neye göre yaptığımı açıklıyorum. Sonrasında öğrencinin kendi ismine uygun olan ritim kalıbını bulmasını istiyorum” (Ö20).

“Eseri çalıştırırken eser içeriği ile ilgili yapısal bir analiz yapmalarını sağlayıp bunun içerisindeki temel armoni bilgilerini de öğrencilere kazandırmayı amaçlıyorum” (Ö22).

“Öğrencilere şarkı öğretiminde önce analiz etmelerini istiyorum. Şarkının sözleri ve notalarını, tekrar edilecek kısımları veya sözlerde uzatılacak heceleri fark etmelerini sağlıyorum” (Ö27).

Tablo 15’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına en çok (21’i, %55,3) derslerinin öğretim aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 14’ünün (%36,8) derslerinin hazırlık, 6’sının (%15,8) öğretimi sonlandırma ve 3’ünün de (%7,9) ölçme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri ders aşamaları arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Tablo 15

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Örgütleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	8	32	6	46	-0,85	10	34	4	44	-0,53	14	36,8
Öğretim	13	52	8	62	-0,57	18	62	3	33	1,59	21	55,3
Öğretimi sonlandırma	5	20	1	8	1,13	5	17	1	11	0,49	6	15,8
Ölçme ve değerlendirme	3	12	0	0	1,85	1	3	2	22	-1,32	3	7,9

Tablo 16’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 11’inin (%28,9) öğrenmelerin kalıcılığını artırdığı, 11’inin (%28,9) öğrenmeleri kolaylaştırdığı, 10’unun (%26,3) anlamlı öğrenmeyi sağladığı, 4’ünün (%10,5) bilgileri somutlaştırdığı, 4’ünün (%10,5) farkındalığı artırdığı, 3’ünün (%7,9) motivasyonu artırdığı, 2’sinin (%5,3) dikkati odakladığı ve 1’inin (%2,6) özgüveni artırdığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine yönelik görüşleri arasında hem cinsiyetlerine hem de kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı söylenebilir ($z < 1,96$; $z > -1,96$).

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ritim kalıplarında notaların kendi içindeki değişkenliğinin farkında olup bu şekilde uygulamalarını sağladığını düşünüyorum” (Ö8).

“Akılda kalıcılığı artırıyor ve öğrenme aşamasını kolaylaştırıyor” (Ö18).

Tablo 16

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Örgütlenme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Kalıcılık	8	32	3	23	0,60	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Anlamli öğrenme	4	16	6	46	-1,93	9	31	1	11	1,47	10	26,3
Öğrenme kolaylığı	7	28	4	31	-0,18	8	28	3	33	-0,32	11	28,9
Somutlaştırma	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Dikkati odaklama	1	4	1	8	-0,44	2	7	0	0	1,47	2	5,3
Motivasyon	1	4	2	15	-1,06	3	10	0	0	1,83	3	7,9
Farkındalık	2	8	2	15	-0,65	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Özgüven	1	4	0	0	1,02	1	3	0	0	1,02	1	2,6

“Öğrenci başarı duygusunu deneyimlemiş ve güdülenmiş oluyor” (Ö20).

“Öğretmenleri olmadan çalıştıkları eserleri de bu şekilde analiz yaparak çalışmayı öğrenmiş oluyorlar. Bu da bilgiyi daha doğru uygulamalarına yardımcı olacaktır” (Ö21).

“Öğrenciler bilgiyi edinirken bir sürprizle karşılaşmamış oluyor ve şarkıyı ya da marşı öğrenme esnasında kendine daha çok güvenmiş oluyor” (Ö32).

“Öğrencilerin öğrendikleri bir melodide en çok dikkatlerini çeken noktayı belirtmiş olmaları kendi beğenilerinin de farkında olmalarını sağlamış oluyor” (Ö34).

“Soyut olan kavramların somutlaştırılarak akılda kalma ve anlama düzeylerine etki ettiğini düşünüyorum” (Ö36).

Müzik Öğretmenlerinin Müzik Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendiren Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 17’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; müzik öğretmenlerinin 10’unun (%26,3) denetleme, 29’unun (%76,3) sınamaya ve 2’sinin (%5,3) kavrama hatalarını düzeltme şeklinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinden sınamayı belirten öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğu söylenebilir ($z < -1,96$).

Tablo 17

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Denetleme	6	24	4	31	-0,44	6	21	4	44	-1,31	10	26,3
Sınamaya	17	68	12	92	-2,04*	22	76	7	78	-0,12	29	76,3
Kavrama hatalarını düzeltme	2	8	0	0	1,47	2	7	0	0	1,47	2	5,3

Müzik öğretmenlerinden bazılarının derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilere konuyu anlattıktan sonra daha önce verdiğim bilgilere atıfta bulunarak öğrencilerin daha önceki bilgilerini hatırlayıp hatırlamadıklarını ya da ne kadar hatırladıklarını denetlemiş oluyorum.(...)Bir şarkı öğretiminde ise şarkıyı söylerlerken aralarda dolaşıyorum. Eğer yanlış söyleyen birileri varsa önce yanlış söyleyen kişinin de içinde bulunacağı gruplara bölerek grup grup söyletiyorum. Eğer hala yanlış söyleyen kişi düzeltmediyse yanlış söylenen yerin öğretimini hızlıca tekrarlayarak doğru öğrenmelerini sağlamış oluyorum” (Ö9).

“Öğrencilere öğrettiğim şarkıyı teker teker veya grupla söyletiyorum. Öğrenme hatalarının tespitini yaptıktan sonra öğrencilere nasıl düzeltmeleri gerektiğini anlatıyorum. Eve gittiğinde de çalışabilmesi için kayıt gönderiyorum ve sonraki ders tekrar edip hataları düzetip düzeltmediklerini kontrol ediyorum.

Öğrencilerin hata yaptığı yerleri ya da eksikleri not alıp sonraki derste notlarını kontrol ettikten sonra öğretileri planlıyorum” (Ö19).

“Öğrencilere şarkıyı öğretirken anlamadıklarını gözlemlediğimde öncelikle hata yapan ya da söyleyemeyenleri tespit etmek için sınıfı gruplara ayırıp söyletiyorum.

Öğretim aşamasında eğer öğrenci bir hata yapıyorsa müziği durdurup yeniden anlatıp gerekirse tahtada yazarak anlatıyorum ve uygulamalarını sağlıyorum” (Ö29).Tablo 18’de müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına en çok (21’i, %55,3) derslerinin öğretimi sonlandırma aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguyu takiben müzik öğretmenlerinin 17’sinin (%44,7) derslerinin ölçme ve değerlendirme aşamasında, 6’sının (%15,8) öğretim ve 5’inin (%13,2) hazırlık aşamasında öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin derslerinin öğretimi sonlandırma aşamasında ($z < -1,96$), kadın öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına daha fazla yönlendirdikleri söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 18

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirdikleri Aşamalara İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				z	Toplam	
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+			f	%
	f	%	f	%		f	%	f	%			
Hazırlık	2	8	3	23	-1,17	4	14	1	11	0,22	5	13,2
Öğretim	5	20	1	8	1,13	4	14	2	22	-0,55	6	15,8
Öğretimi sonlandırma	11	44	10	77	-2,15*	16	55	5	56	-0,02	21	55,3
Ölçme ve değerlendirme	14	56	3	23	2,15*	13	45	4	44	0,02	17	44,7

Tablo 19’da müzik öğretmenlerinin öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 20’sinin (%52,6) anlamlı öğrenmeye, 10’unun (%26,3) öğrenmelerin kalıcılığına, 9’unun (%23,7) eksiklikleri fark etmeye, 5’inin (%13,2) öz değerlendirme yapmaya, 4’ünün (%10,5) bağımsız öğrenen kimliği kazanmaya, 3’ünün (%7,9) öğretmen ve öğretim etkililiğini değerlendirmeye, 1’inin (%2,6) dikkati odaklamaya, 1’inin (%2,6) özgüveni artırmaya, 1’inin (%2,6) transfer yapmaya ve 1’inin (%2,6) motivasyonu artırmaya katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi içindeki oranları arasındaki farklılıklara ilişkin z değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerine yönlendirme biçimlerinin eksiklikleri fark etme ve öz değerlendirme yapmaya olan katkısının

kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler tarafından daha yüksek oranda vurgulandığı söylenebilir ($z > 1,96$).

Tablo 19

Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Anlamayı İzleme Stratejilerinin Kullanımına Yönlendirme Biçimlerinin Ders Kazanımlarına Erişilmesindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kod	Cinsiyet				z	Kıdem				Toplam		
	Kadın		Erkek			1-5 yıl		6 yıl+				
	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
Anlamli öğrenme	15	60	5	38	1,29	14	48	6	67	-1,01	20	52,6
Kalıcılık	8	32	2	15	1,21	8	28	2	22	0,33	10	26,3
Eksiklikleri fark etme	5	20	4	31	-0,71	9	31	0	0	3,61*	9	23,7
Öz değerlendirme	4	16	1	8	0,80	5	17	0	0	2,46*	5	13,2
Bağımsız öğrenen kimliği	1	4	3	23	-1,55	3	10	1	11	-0,06	4	10,5
Öğretmen ve öğretim etkililiği	2	8	1	8	0,03	1	03	2	22	-1,32	3	7,9
Dikkati odaklama	0	0	1	8	-1,04	1	03	0	0	1,02	1	2,6
Özgüven	0	0	1	8	-1,04	0	00	1	11	-1,06	1	2,6
Transfer	1	4	0	0	1,02	1	03	0	0	1,02	1	2,6
Motivasyon	0	0	1	8	-1,04	1	03	0	0	1,02	1	2,6

Müzik öğretmenlerinden bazılarının öğrencilerini anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Çocukların kazanıma ulaşip ulaşmadıklarını test ederek öğretimi tekrar etmeli miyiz ya da kendimizi ders anlatımı konusunda geliştirmemiz gerekiyor mu gibi sorulara cevap bulabiliriz” (Ö3).

“Öğrencilerin kazanımları ne derece kalıcı hale getirdiklerini anlayabilmek ve anlayamadıkları noktalarda geri dönüt verebilmek için önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö4).

“Bilginin doğruluğunu ve kalıcılığını sağlamış olduğunu düşünüyorum” (Ö10).

“Öğrenci bilgiye doğru bir şekilde ulaşmış oluyor” (Ö17).

“Bilgiyi doğru edindiğine emin olan öğrencilerin daha öz güvenli ve yeni öğrenilecek bilgiye daha açık bireyler olduğuna inanıyorum” (Ö22).

“Öğrenci kendi eksiklerini görmüş ve bu eksikleri tamamlamak için ne derece çalışması gerektiğinin de farkına varmış oluyor” (Ö26).

“Dersi daha ciddiye alması konusunda etkili olduğunu düşünüyorum” (Ö30).

“Öğrenciler bu sayede kendilerini test etmiş oluyorlar. Kendisi cevap verebiliyorsa anladığını görebiliyor. Ya da yanlış öğrendiği bilgiyi anında düzeltilebiliyor” (Ö36).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Stratejiler sadece bilişsel bilgiye erişmede kullanılan taktiklerden oluşmayıp aynı zamanda öğrenme materyaline yönlendirilmiş farklı edim/eylem biçimlerini içerdiklerinden (Aydın-Uygun, Kılınçer, 2017b), uygulama ağırlıklı bir ders olan müzik derslerindeki öğretim faaliyetlerinde de işe koşulabilecek özelliktedirler. Müzik derslerinde öğrencilerin daha kolay, kalıcı bir şekilde öğrenmelerinde ve bağımsız öğrenebilme niteliği kazanabilmelerinde çeşitli stratejilerin bilgisine sahip olmaları ve bu stratejileri öğrenme görevlerine uygun şekilde

kullanabilmeleri önem taşır. Öğrenciler, bu stratejiler ve bu stratejilere ait uygulamaları, müzik öğretmenlerinin derslerinde yaptıkları yönlendirmelerle öğrenebilirler. Bu durum, müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendiren uygulamalarının izlenmesini gerekli kılar. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre: Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini en çok dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri, bunu anlamlandırma, yineleme ve ekleme stratejilerinin izlediği ve en az düzeylerde ise anlamayı izleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmanın müzik öğretmenlerinin öğrencilerini en yüksek düzeyde dikkat, en düşük düzeyde ise anlamayı izleme stratejilerine yönlendirmelerine dair sonucu, Kılınçer ve Aydınır-Uygun'un (2017) çalışmalarının sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılabilir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre; amatör müzisyenlerin dikkat stratejilerine ilişkin düzeylerinin profesyonel müzisyenlerden daha yüksek olduğu, buna karşın profesyonel müzisyenlerin anlamayı izleme stratejilerine ilişkin düzeylerinin amatör müzisyenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel müzik eğitimi kapsamında öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun müziksel donanımları bakımından amatör bireyler olduklarını düşündüğümüzde, bu bireylerin müziği öğrenmede daha fazla dikkat stratejilerinin kullanımlarına gereksinim duydukları ve bu bakımdan müzik öğretmenlerinin de derslerinde dikkat stratejilerinin kullanımına yönlendirmeyi diğer stratejilerden daha yüksek düzeyde yaptıkları düşünülebilir. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımları ise müzik alanında daha fazla uzmanlığa sahip olmayı gerektirebilir. Nitekim ilgili çalışmalarda strateji kullanımının müzikteki uzmanlık düzeyiyle bağlantılı olarak geliştiği ve çeşitlendiği vurgulanmıştır. Bahsedilen çalışmalarda bir müzik eserine üst düzey düşüncelerle çalışan bireylerin daha fazla düzeyde anlamayı izleme stratejilerine yöneldikleri belirlenmiştir (Geiersbach, 2000, Hallam, 2001a). Mevcut çalışmanın sonuçları, ilgili çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yineleme stratejilerini kullanmaya dikkat ve anlamlandırma stratejilerinden sonra yönlendiriyor olmaları, derslerini ağırlıklı olarak teorik şekilde işlediklerine işaret ediyor olabilir. Nitekim bir enstrümana ait bir eserin öğrenilmesinde kullanılan stratejileri inceleyen çalışmalarda, uzmanlık düzeyleri ne olursa olsun müzisyenlerin ilk sırada yineleme stratejilerini kullandıkları rapor edilmiştir (Örneğin; Gruson, 1988; Hallam, 2001b; Hanberry, 2004; Kılınçer, Aydınır-Uygun, 2013a, 2017; Leon-Guerrero, 2008; Santos, Gerling, 2011). İlgili çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında müzik öğretmenlerinin derslerinde çalma/söylemeye dayalı uygulamalı çalışmaları teorinin gerisinde tuttukları düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin her bir strateji sınıfında o stratejinin özelliklerine uygun farklı stratejileri tanımladıkları belirlenmiştir. Çalışmada müzik öğretmenlerinin öğrencilerini dikkat stratejilerine daha çok not aldırma ve işaretleme yoluyla; yineleme stratejilerine de öğretimi yapılan müziksel materyali parçalara bölerek, bütün olarak ya da müziksel materyalin zor bölümünü yineleme yoluyla yönlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin derslerinde dikkat stratejilerinin kullanımına daha çok not aldırarak öğrencilerini yönlendirmeleri yine teorinin uygulamanın gerisinde tutulduğu ve öğreten merkezli bir ders işlenişinde bulunduğu düşüncesini pekiştirmektedir. Çalışmada ayrıca müzik öğretmenlerinin anlamlandırma, ekleme ve örgütleme stratejilerine farklı yönlendirmeler yaptıklarını belirtmekle birlikte ortak olarak *günlük hayattan örneklerle somutlaştırma yoluyla* bu stratejilere yönlendirme yaptıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, müzik öğretmenlerinin bu stratejiyi üç farklı strateji sınıfına göre ayırt etmediklerini göstermektedir. Müzik öğretmenlerinin anlamayı izleme stratejilerine ise sinama, denetleme ve kavrama hatalarını düzeltme şeklinde öğrencilerini yönlendirdikleri bulunmuştur.

Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirdikleri aşamalara ilişkin sonuçlar bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, anlamayı izleme stratejileri dışındaki stratejilere yönlendirmelerin en yüksek düzeyde dersin *öğretim* aşamasında yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımına ikinci sırada derslerinin *hazırlık* aşamasında, üçüncü sırada *öğretimi sonlandırma* aşamasında ve son sırada ise *ölçme ve değerlendirme* aşamasında yönlendirdikleri belirlenmiştir. Müzik derslerinin en uzun süreye sahip olan aşamasının *öğretim* aşaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu aşamada stratejik yönlendirmelerin daha yoğun yapılmış olması sonucu akla yatkın gelmektedir.

Çalışmanın diğer bir sonucuna göre müzik öğretmenlerinin öğrencilerini öğrenme stratejilerinin kullanımına yönlendirme biçimlerinin ders kazanımlarına erişilmesindeki etkilerine ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenleri öğrencilerini öğrenme stratejilerine yönlendirme biçimlerinin dikkati odaklama, kalıcı öğrenmeyi sağlama, anlamlı öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, bilgileri somutlaştırma, transfer yapma becerisini geliştirme, motivasyonu artırma, hayal dünyasını geliştirme, görsel zekâyı geliştirme ve müziksel kültürlenmeye katkı sağlama gibi önemli işlevleri olduğu görüşündedir.

Çalışmanın görüşme sırasında araştırmacılarca gözlenen sonuçlarına göre stratejiler, müzik öğretmenlerinin ders akışlarında bilinçli veya bilinçsiz olarak kullandıkları müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında en önemli yardımcılarıdır. Böyle olmakla birlikte çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilen görüşmede, müzik öğretmenlerinin 'öğrenme stratejileri' hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu fark edilmiştir. Müzik öğretmenleri derslerinde öğrencilerini bu stratejileri kullanmaya yönlendirmelerine karşın, bu stratejilerin hangi alt stratejileri ya da taktikleri içerdiğiyle ilgili bilgiye sahip değillerdir. Bu bakımdan görüşmeler sırasında her bir stratejiyle ilgili ayrıntılı açıklamalarda bulunulması gerekmiştir. Aydıner-Uygun ve Kılınçer'in (2012b; 2017a) çalışmalarında, mesleki müzik eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden öğrenme stratejilerini *öğretmeninden* öğrenen öğrencilerin bu stratejileri öğrenme faaliyetlerinde kullanma düzeylerinin, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra başarılı öğrenenlerin öğrenme sırasında çeşitli stratejileri yüksek oranda işe koştukları bilinmektedir. Bu durum, müzik öğretmenlerine öğrencilerine müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili rehberlik etme sorumluluğunu yüklemektedir. Müzik öğretmenlerinin bu konuda kendilerini geliştirebilmeleri için seminerler aracılığıyla bilgilendirilmeleri önemlidir.

Bütün stratejilerden belirli düzeylerde müzik derslerinin her aşamasında faydalanılabilir. Örneğin, müzik öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde derslerinin öğretimi sonlandırma ve ölçme değerlendirme aşamalarında öğrencilerini kullanmaya yönlendirdiklerini belirttikleri anlamayı izleme stratejileri, müzik derslerinin diğer aşamalarında da önemli işlevlerin yerine getirilmesini sağlayabilir. Anlamayı izleme stratejileri, müzik derslerinin *öğretime hazırlık aşamasında* öğrencilerin planlanan ders saati içerisinde neler öğrenecekleri, öğrenme hedeflerinin neler olduğu ve önceden bilinenlerin harekete geçirilmesine yönelik sorular sorularak kullanılabilir. Öğrencilerin anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına dersin başlangıcından itibaren yönlendirilmesi, öğrenme durumuna daha iyi bir şekilde motive olmalarını sağlayabilir. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımına dersin *öğretim aşamasında* yönlendirmelerin yapılması ise öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğiyle ilgili öz değerlendirme yapmasına yardımcı olarak anlama hatalarının ders esnasında anlaşılıp düzeltilmesine fırsat verebilir.

Müzik öğretmenleri derslerinde gerçekleştirdiği uygulamalarıyla müziksel bir bilgi-becerinin kazanılmasında, müziğin devinim-dans gibi farklı ifade biçimlerine dönüştürülmesinde ya da müziği anlamada stratejilerin kullanımıyla ilgili öğrencilerine rol model olabilir. Böylece müziksel öğrenme görevlerine uygun öğrenme stratejilerinin kullanımını öğrencilerinin zihinlerinde somutlaştırabilir. Bu çalışma, nitel bir çalışma olması dolayısıyla müzik

öğretmenlerinin derslerinde öğrenme stratejilerine yönlendirici uygulamalara yönelik keşif amacını taşımaktadır. Bağlantılı olarak yürütülecek çalışmalarda nitel olarak keşfedilen durumun Türkiye'deki müzik derslerindeki yaygınlığı nicel olarak tespit edilebilir. Araştırmacılar, bu problem alanında kısıtlı olan çalışmalara daha fazla sayıda çalışma üretmek katkıda bulunabilir. Söz konusu çalışmalarda örneklem sayısı ve çeşitliliği ile veri toplama araçlarının çeşitliliği artırılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.12.2021 tarihli ve E-147929 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 207122).
- Armstrong, S. L., Davis, H. S., & Paulson, E. J. (2011). The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/160940691101000204>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2012a). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 199-213.
- Aydınır Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2012b). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneği. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 965-992.
- Aydınır-Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2017a). Examination of strategies fine arts high school students use during the practice and learning of instrumental music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178-189. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2228>
- Aydınır-Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2017b). Developing a scale for strategies used during the practice and learning of instrumental music. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 518-530. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3176>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2018a). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 317-339. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.413863>
- Aydınır-Uygun, M. ve Kılınçer, Ö. (2018b). Enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullanılan stratejiler ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1373-1387. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.008>
- Cangro, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 3139428).
- Corbin, J. M., Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publication.
- Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle school piano majors in Korea* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Demirel, M. (1994). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(83), 52-59.

- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 133761).
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Geiersbach, F. J. (2000). *Musical thinking in instrumental practice: An investigation of practice strategies used by experienced musicians*. (Dissertation Abstracts International), 61, 6, AAT. (UMI No. 9976723).
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In Sloboda, J. A. (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance improvisation and composition*. Oxford University Press.
- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14613800020029914>
- Hanberry, M. A. (2004). *Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual-staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate non-keyboard music majors* (Doctoral dissertation). (UMI No. 3136174).
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. B. Arslan (Ed.), *1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri Cilt II* içinde (ss. 510-525), Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- Kan, K., Kurtuldu, M. K. (2012). Piyano eğitiminde planlı örgütlenme stratejisinin öğrenci başarısına etkisi. *X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 458-464), Niğde Üniversitesi Yayınları.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2013a). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 206-237.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2013b). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.
- Kılınçer, Ö., Aydın-Uygun, M. (2017). Amatör ile profesyonel müzisyenlerin enstrümanlarındaki müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 543-546.
- Kılınçer, Ö., ve Aydın-Uygun, M. (2020). Examination of professional musicians' experiences about the strategies that can be used while learning piano music. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 245-277.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Santos, R. A. T., & Gerling, C. C. (2011). Piano repertoire preparation from a praxial perspective. *International Symposium on Performance Science*, 342-346.
- Kocabaş, A. (1998a). İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 117-123.
- Kocabaş, A. (1998b). Temel eğitim ikinci kademe öğrencileri için geliştirilen müziği öğrenme stratejileri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 27(138), 29-32.
- Kocabaş, A., & Sever, Z. (2011). The analysis of the learning strategies utilized by students in music class in terms of some psychosocial variables. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 9-23.
- Kurtuldu, M. K. ve Güçlü, H. E. (2010). Piyano eğitiminde planlı eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 196-204.

- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 273226).
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0305735605048013>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittcock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). Macmillan Company.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 250921).

Extended Abstract

Introduction

The use of strategies in musical learning and the effectiveness of the strategies on students' achievement levels were frequently assessed in the sample of students majoring professional music. For instance, various studies examining the relationships between the strategy use of instrument students and their achievement determined that there are positive relationships between the use of more than one learning strategy and the level of achievement in the instrument (Aydınır-Uygun & Kılınçer, 2012a, 2017a, 2018a; Cangro, 2004; Chung, 2006; Kılınçer & Aydınır-Uygun, 2013; Nielsen, 1999, Yokuş, 2009). Various other related studies reported a significant relationship between the achievement level increase of students majoring in an instrument and their use of rehearsal strategy (Kurtuldu & Güçlü, 2010), elaboration strategy (Akın, 2007; Özer, 2010), and organization strategy (Ertem, 2003; Kan & Kurtuldu, 2012). Studies (for example, Nielsen, 2008; Smith, 2005) revealed that the strategy use of students majoring in professional music is also an important factor that affects their achievement motivation as well as their achievement levels.

Although studies in which learning strategies are assessed from the perspective of professional music education are frequently seen in music education research, studies in which learning strategies are assessed from the perspective of general music education are scarcely any. However, there are limited studies in the literature examining the learning strategies of students majoring in general music education (for example, studies by Kocabaş, [1998a, 1998b] and Kocabaş & Sever, [2011] are studies conducted within this framework). However, no studies in which learning strategies are assessed from the perspective of a music teacher were found in the related literature. The present study was conducted to show the insufficiency of studies on music teachers' perspectives on learning strategies (i.e., when, at which practices, at what level, and during which part of the lesson they direct their students to use them) and on the effect of these strategies to accomplish the course's learning objectives. The study aimed to understand teachers'

practices that direct their students to use learning strategies in music lessons and make aware the shortcomings in this regard.

Method

This study is a case study. The case examined was "music teachers' practices that direct their students to use learning strategies in music lessons". The study group was made up of 38 music teachers who were working at public schools in the city of Şanlıurfa in the fall and spring semesters of the 2021-2022 academic years. The study data was collected through interviews. For this purpose, a semi-structured interview form consisting of 22 questions was developed. The first part of the form includes 18 questions. It aims to understand the practices of teachers in facilitating their students to use learning strategies in their lessons, including the attention strategies from the strategy groups of Gagne and Driscoll (1988) and the rehearsal, elaboration, articulation, organization, and comprehension monitoring strategies from Weinstein and Mayer's (1986) classifications of learning strategies. In addition, the items from the learning strategies scales developed in the field of music (Aydiner-Uygun & Kılınçer, 2017b, 2018b; Kılınçer & Aydiner-Uygun, 2013) were used in the explanations made during the interview to concretize how the classifications of learning strategies Gagne and Driscoll (1988) and Weinstein and Mayer introduced based on the information processing theory correspond in the field of music. The interview form was finalized by getting expert opinions of two music education researchers, an associate professor and a professor, working in the field of learning strategies, and a faculty member with a Ph.D. in measurement and evaluation.

In the study, the data were collected through the interview form and the recordings of the interviews were meticulously listened to and converted into written documents by the researchers following the interview. The study data were analyzed with the content analysis method, one of the qualitative analysis methods (Lichtman, 2010). In the study, in order to determine the reliability of the content analysis, the data obtained from the music teachers were coded by three experts, two of whom were music education specialists and one was an expert in the field of assessment and evaluation. The agreement between the coders was calculated separately for each strategy. A percentage of agreement over 70% is considered reliable in data analysis (Miles & Huberman, 1994). The percentage of agreement in the coding made in the study was 92.1% for attention strategy, 89.5% for rehearsal strategy, 91.3% for elaboration strategy, 93.2% for articulation strategy, 87.9% for organization strategy, and 95.7% for comprehension monitoring strategy. According to this, there is consistency between the coders and the inter coder reliability is met. While presenting the findings, tables that showed which categories each strategy included were formed. The categories presented in the tables were supported by example statements from some music teachers who participated in the study. In addition, the difference between the ratios of the variables within themselves was examined in order to determine whether the teachers' views changed according to their sex and seniority. For this, z-scores were calculated.

Result and Discussion

Strategies have a function that can be used actively in music lessons and affect the quality of the lessons, since they do not only consist of tactics used to access cognitive information, but also contain different forms of action directed to learning material (Aydiner-Uygun & Kılınçer, 2017b). Students can learn these strategies and the practices of these strategies with the guidance of their music teachers in music lessons. This makes it necessary to monitor the strategic directions of music teachers in music lessons. The present study conducted for this purpose determined that music teachers directed their students to use attention strategies the most in their lessons, followed by the elaboration, rehearsal and articulation strategies, and directed to the use of comprehension monitoring and organization strategies.

The result of the present study that music teachers direct their students to the attention strategy at the highest level and to the comprehension monitoring strategy at the lowest level can be

discussed by comparing this result with the results of the study conducted by Kılınçer and Aydınır-Uygun (2017). Kılınçer and Aydınır-Uygun (2017) revealed that the level of attention strategies of amateur musicians is higher than that of professional musicians, whereas the level of comprehension monitoring strategies of professional musicians is higher than that of amateur musicians. Considering that most students majoring in general music education are amateur individuals in musical competency, these individuals need to use more attention strategies while learning music. Therefore, music teachers also encourage their students to use attention strategies in their lessons at a higher level than other strategies. The use of comprehension monitoring strategies may require greater musical expertise. As a matter of fact, related studies emphasized that the use of strategy develops and diversifies in connection with the level of expertise in music. The aforementioned studies put forth that individuals who work on a musical piece with high-level thoughts tend to use comprehension monitoring strategies at a higher level (Geiersbach, 2000, Hallam, 2001b). Thus, the results of the present study are consistent with the results of the related studies.

In this study, the fact that music teachers directed their students to use repetition strategies after the attention and elaboration strategies may indicate that they teach their lessons predominantly theoretical. In fact, the studies examining the strategies used in learning a piece belonging to an instrument reported that musicians use repetition strategies first, regardless of their level of expertise (For example, Gruson, 1988; Hallam, 2001a; Hanberry, 2004; Kılınçer & Aydınır-Uygun, 2013a, 2017; Leon-Guerrero, 2008; Santos & Gerling, 2011). When the results of the related studies are compared with the results of the present study, it is believed that the music teachers' use of practices based on playing and singing came after theory.

In terms of which part of the lessons the music teachers directed their students to use learning strategies most in their lessons, it was concluded that they directed their students to use the strategies other than the comprehension monitoring strategies during the instruction part of the lesson at the highest level. The longest phase of music lessons is the teaching phase. Therefore, music teachers' intensive use of strategic orientation in the teaching phase of their lessons makes sense. Finally, it was determined in the study that music teachers had very positive views on the effects of how they direct their students to the use of learning strategies on the realization of the course learning objectives. According to the results, music teachers argue that directing their students to learning strategies has important functions like focusing attention, providing permanent learning, providing meaningful learning, facilitating learning, embodying information, developing the ability to transfer skills, increasing motivation, developing imagination, developing visual intelligence and contributing to musical acculturation. These teacher views support the related literature data.

Strategies are the most important helpers that music teachers use consciously or unconsciously in their lessons in making students gain musical knowledge and skills. In the interviews conducted to collect the data of this study, it was noticed that music teachers' knowledge on 'learning strategies' was insufficient. Although they used these strategies in their lessons, they did not have information about what tactics these strategies contained. Thus, it was necessary to give detailed explanations to the teachers about each strategy during the interviews. The studies of Aydınır-Uygun and Kılınçer (2012b; 2017a) found that music major students who learned learning strategies from their teacher were more successful in the use of these strategies compared to other students. Furthermore, it is known that successful learners employ various strategies at a high rate while they learn. This imposes responsibility on the music teachers to guide their students to use learning strategies while they acquire musical knowledge and skills.

All strategies can be used at every part of the music lessons at certain levels. For example, the comprehension monitoring strategies which music teachers stated that they directed their students to use during the closure and measurement and evaluation parts of their lessons at higher levels

can also provide important functions in other parts of the music lessons. The comprehension monitoring strategies can be used in the warm-up part of the music lessons by asking questions about what students will learn during the planned lesson, what the learning objectives are, and their prior knowledge. Directing the students to the use of comprehension monitoring strategies from the beginning of the lesson can help them get more motivated towards learning. Guiding the students towards the use of comprehension monitoring strategies during the teaching part of the lesson can help students self-evaluate what and how much they have learned, thus giving them the opportunity to understand and correct their comprehension errors during the lesson.

Music teachers can be role models for their students with their practices to help their students gain musical knowledge and skills, transform music into different forms of expression such as motion-dance, or show them how the use of strategies can be used in understanding music. Thus, they can concretize the use of learning strategies appropriate for musical learning in their students' minds. However, in order to realize all these, the duration of music lessons, which are carried out for one period a week within the scope of general music education, need to be increased. This need was also emphasized by the music teachers during the interviews conducted for the present study.

Based on the study results, it can be suggested that researchers contribute to the limited number of studies in this subject area by conducting more studies. The number and diversity of samples can be increased in these studies. In addition to interviews, observations can provide data diversity in studies to be carried out on how music teachers direct their students to the use of learning strategies in their lessons. With more studies, the results obtained in this area can be compared and discussed more comprehensively.