



The development scale of learning strategies used in piano lesson

Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi¹

Özlem Kılınçer²
Mehtap Aydın Uygun³

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to designate the learning strategies exploited during the piano lesson by the answers of the students studying at the departments of music education. The sampling group is composed of 372 students of 5 music education departments around Turkey at second, third and fourth grades between 2010 and 2011. The scale which is developed for the study is based on the classification of the learning strategies by Weinstein and Meyer (1986). The phrases in the scale are determined via the essays of the students and screening of the literature. The hypothesis that each item is evaluating the related psychological formation is tested by confirmative factor analysis. The scale is made up of 5 sub-dimensions and 66 items. The factorial weights of items in the scale takes place between 0.452 and 0.802. The reliability coefficient for the scale (Cronbach alpha) as a whole was 0.955. The confidence coefficients for sub-scales were determined as 0.940, 0.888, 0.858, 0.884 and 0.867. The

Özet

Bu çalışmanın amacı; müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini kendi yanıtlarına göre belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma grubu: 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Türkiye'deki 5 müzik eğitimi anabilim dalının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrencidir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçekte Weinstein ve Meyer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmaları temel alınmıştır. Ölçekte yer alacak ifadeler, öğrenci kompozisyonları ve alan yazın taraması yoluyla karar verilmiştir. Her bir maddenin ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak test edilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.452 ile 0.802 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa): 0.955 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları ise 0.940, 0.888, 0.858,

¹ Bu çalışma; Yrd. Doç. Dr. Mehtap Aydın Uygun danışmanlığında yürütülen Dr. Özlem Kılınçer'in "Piyano Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinin bir kısım verilerinden türetilmiştir.

² Dr. Özlem Kılınçer, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ozlemkilincer@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr. Mehtap Aydın Uygun, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, maydiner@nigde.edu.tr

results of the study suggests that this scale may help determining and assess the application levels of learning strategies exploited during the piano lesson and organizing the teaching and learning environment this direction.

Keywords: Piano lesson, study, piece, learning strategies, scale.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

0.884 ve 0.867 olarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, bu ölçekten öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesinde ve öğretme-öğrenme çevrelerinin bu doğrultuda düzenlenmesinde faydalanılabileceği önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano dersi, etüt, eser, öğrenme stratejileri, ölçek.

1. Giriş

Müzik eğitimi anabilim dallarındaki piyano eğitimiyle müzik öğretmeni adaylarının, piyanoyu eşlik çalgısı olarak kullanabilen, piyano aracılığıyla öğrencilerine temel müzik bilgilerini kazandırabilen, piyanoyu bizzat çalarak öğrencilerine dinletebilen, istekli-yetenekli öğrencilerine bu konuda rehberlik edebilen yeterlilikteki müzik öğretmenleri olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Bahsedilen amaçların gerçekleştirilebilmesi de, piyano derslerinde çalışılan etütlerle ve eserlerle ilişkilidir (Aydın, 2008:2).

Müzik eğitimi anabilim dallarındaki piyano derslerinde, piyano repertuarında yer alan etüt ve eserlerden örneklere yer verilmektedir. Bu süreçte etütler ve eserler, bir taraftan piyano çalmaya ilişkin teknik ve müzikal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, sınanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesindeki araçlar; diğer taraftan da öğrenilmesi amaç edinilen önemli unsurlardır.

Piyano dersindeki etütlerin/eserlerin öğrenilmesinde öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlar “çalışmak istememe, nasıl çalışılacağını bilmeme, etkili çalışma yolları geliştiremememe, çok çalışıldığı halde yeterli performansı gösterememe” şeklinde sıralanabilir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir yöntem sorunuyla karşı karşıya olduklarını gösterir niteliktedir (Aydın Uygun ve Kılınçer, 2012a:200). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştığı sorunlar, öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla giderilebilir. Öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin öğrenme süreci sırasında gerçekleştirebileceği ve onun bilgiyi kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerdir. Herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin motivasyonel, duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi edinme, seçme, örgütleme ve bütünleştirme yollarını etkilemektir (Weinstein ve Mayer, 1986:315).

Öğrenme stratejileri bilginin kazanılması, kolayca hatırlanması ve aktarılmasında oldukça etkili stratejilerdir. Buradan yola çıkılarak, piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanabilen bir öğrencinin, kendisi için gerekli olan bilgileri kazanma yollarını bileceği, bu bilgileri piyano dersine

çalışırken hatırlayıp- kullanabileceği ve önceden çalıştığı bir etütte ya da eserde öğrendiği bilgiyi, yeni öğreneceği etütteki ya da eserdeki benzer durumlara aktarabileceği söylenebilir. Böylelikle öğrenci öğrenmenin daha kolay, daha hızlı ve daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir.

Pişano dersinde öğrenme stratejilerini kullanabilen bir öğrenci çalışacağı etüdün/eserin bestecisini, dönemini, hız terimlerini, el pozisyonlarını, tempo/tempo değişimlerini, ton/makam değişimlerini fark edebilir. Böylece çalışmaya başlamadan önce, etüdün/eserin genel yapısını tanıyabilir. Etüdü/eseri piyanoda yineleyerek, belirli bir çalma kolaylığı elde edebilir. Etüdün/eserin notalarını görsel bir biçimde zihninde yineleyerek de çalgısına dokunmadan uygulama yapabilir. Etütte/eserde geçen teknik, müzikal, armonik, ritmik yapılar arasında benzerlik/ farklılık ilişkileri kurabilir ve böylece anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Etütte/eserde geçen soyut bilgi, kavram ya da durumları bir takım görsel işaretler kullanarak, zihninde somut duruma getirebilir. Çalışacağı bir etüde/esere ne kadar zaman ayıracağını, karşılaştığı güçlüğü nasıl aşacağını, çalışmalarını nasıl kontrol edebileceğini bilir ve böylece öğrenme sürecini denetleyebilir.

Weinstein ve Mayer (1986); öğrencilerin daha etkili öğrenebilmeleri, depolanan bilgiyi hatırlayabilmeleri ve kendilerini güdüleyebilmeleri için, öğrenme stratejilerinin farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dahası, öğrenme stratejilerinin sık kullanımı, öğrenmede daha başarılı olma isteğine yol açabilir. Çünkü bu stratejiler, öğrenmeyi öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır ve bu durum öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanıp- kullanmadığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Güven, 2008:32).

Pişano dersinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin belirlenebilmesi, öğrenme stratejilerine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesini gerektirmektedir. Türkiye’de pişano eğitimi alanında yapılan çalışmalar içerisinde sınırlı sayıdaki çalışma öğrenme stratejileriyle ilgilidir (Ertem, 2003; Kurtuldu, 2007b; Yokuş ve Yokuş, 2010). Geliştirilen ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ise yine sınırlı sayıdaki çalışmada yer verilmiştir (Kurtuldu, 2007b; Yokuş ve Yokuş, 2010). Bu nedenle pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerine yönelik yeni bir ölçeğin geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmanın amacı; müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, pişano dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini kendi yanıtlarına göre belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alan yazın incelenmiş ve ölçekte temel alınacak öğrenme stratejileri sınıflandırmasına karar verilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde müzik eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik birtakım çalışmalara rastlanmaktadır (Dobroski, 1981; Kocabaş, 1995; Chen, 1996; Field, 1997; Hallam, 1997; Kelley, 1997; Aicher, 1998; Dachs, 1998; Dianthe, 1999; Inzenga, 1999;

Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b; Geiersbach, 2000; Pitts ve Davidson, 2000; Hallam, 2001a; Hallam 2001b; Nielsen, 2001; Simpson, 2001; Ertem, 2003; McCormick ve McPherson, 2003; Cangro, 2004; Hagans, 2004; Hanberry, 2004; Jørgensen, 2004; Nielsen, 2004; Chung, 2006; Knerr, 2006; Mesbur, 2006; Akın, 2007; Bazan, 2007; Jardaneh, 2007; Kurtuldu, 2007a; Oare, 2007; Parker, 2007; Leon-Guerrero, 2008; Lipke-Perry, 2008; Nielsen, 2008; Zaleski, 2009; Yokuş, 2009; Green, 2010; Merry, 2010; Özer, 2010; Sikes, 2010; Yokuş, 2010; Cruse, 2011; Kocabaş ve Sever, 2011; Santos ve Gerling, 2011; Aydıner Uygun ve Kılınçer, 2012a,b; Kan ve Kurtuldu, 2012; Kılınçer ve Aydıner Uygun, 2012). Bu çalışmaların çoğunluğunda; müzik eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerinin tanımlama ve sınıflandırmaları, araştırmacının konuya yaklaşımına göre farklılık gösterebilen şekillerde yapılmıştır. Aşağıda; müzik eğitimi alanında öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda yer alan bu durumlar örneklendirilmektedir.

1.1. Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda öğrenme stratejileri

Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda yer alan öğrenme stratejilerinden ilki **prova stratejileri**dir. Prova stratejileri denildiğinde ilgili çalışmalarda problem çözme, karar verme, performans ürünlerine katılım gibi stratejiler anlaşılmaktadır. Bu stratejiler, müzik eğitimindeki öğrenme alanlarına göre değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin; koro eğitiminde prova stratejileri, koro şefinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış stratejileri içermektedir. Bu yapı içinde tasarlanan prova stratejileri performans becerilerini, müzik okur-yazarlığını ve müziği anlama yetisini zorunlu kılmaktadır (Field, 1997:1). Bir başka ilgili çalışmada ise prova stratejileri, uzman bir koro şefi öğretmenin doğaçlama öğretiminde kullandığı stratejileri içermektedir. Bunlar provalar esnasında anlatım ve değerlendirme için kullanılan sözlü prova stratejileri ile modelleme, bağlantılar kurma, ses egzersizi yapma, eleştirel dinleme gibi birtakım aktif prova stratejileridir (Cruse, 2011:2). Field ve Cruse'un çalışmalarından farklı diğer çalışmalarda (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238) prova stratejileri, bilişsel stratejilerin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır.

Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda karşılaşılan öğrenme stratejilerinden diğeri **görev stratejileri**dir. Görev stratejileri, eserin bölümlerinin anlamlı bir biçimde organize edilmesinde, ilgili problem alanlarının seçilmesinde ve eserin bölümlerinin bir bütün olarak birleştirilmesinde kullanılan stratejilerdir (Nielsen, 2001:161).

Egzersiz stratejileri de, müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda karşılaşılan öğrenme stratejilerindedir. Bu stratejiler öğrencilerin öğrenme durumuna motive olmalarını, hedef belirlemelerini, kendilerini değerlendirme ve strateji kullanma süreçlerini içermektedir (Oare, 2007:3). Yaylı saz çalan üniversite öğrencileriyle ilgili bir başka çalışmada egzersiz stratejileri, eserin

bütününün yinelenmesi, eserin küçük bölümlerinin yinelenmesi, teknik çalışmalar yapılması ve eserin analiz edilmesi gibi stratejileri içermektedir. Ayrıca el konum geçişleri, bilinmeyen akorlarda egzersiz yapma, yavaş çalma, yavaş egzersiz temposu sağlamak için metronom kullanma, kademeli olarak hızlanma ve bölümü çok defa çalma gibi stratejiler de egzersiz stratejilerine örnek olarak verilmektedir (Sikes, 2010:4).

Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda **yazma stratejileri**, müzik teorisi alanında kullanılan pedagojik yaklaşımlarda öğrenmek için yazmayı ya da eser yazmayı içermektedir (Kelley, 1997:3).

Düzeltilme stratejileri, transpoze becerisini kazandırabilme ve orkestra yönetimindeki hataların düzeltilebilmesi için kullanılan stratejilerdir. Bu çalışmalar kapsamında 53 lisans öğrencisine düzeltme stratejileri kullanılarak, orkestra yönetimi ve nota okuma öğretilmeye çalışılmıştır (Dobroski, 1981:4; Hallam, 2001a:6).

Müzik eğitimi alanındaki öğrenme stratejileriyle ilgili bazı çalışmalarda da, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki (MLSQ) sınıflandırmadan faydalanılmıştır. 1991’de Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki (MLSQ) iki ana boyuttan biri öğrenme stratejileridir. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (MLSQ) öğrenme stratejileri boyutu, üç alt boyutu içermektedir. Bu alt boyutlar bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileridir. Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda bu stratejilerden ikisi (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2008:238) ya da üçü (Nielsen, 2004:421-422) bir arada ele alınmış ve öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda; müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda ele alındığı şekliyle bu stratejilerle ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Bilişsel stratejiler; prova, detaylandırma, organizasyon ve eleştirel düşünce gibi stratejileri içermektedir. Müzik eğitimi çalışmalarında, öğrencilerin yineleme, detaylandırma, uygun bilgiyi organize etme ve eleştirel düşünce gibi bilişsel stratejileri ne derecede kullandıklarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu stratejilerin belirlenmesine yönelik ölçekten alınan örnek maddeler: “Etüdü/eseri sürekli yineleyerek, önemli teknik ve müzikal bölümlerini seçerim”, “Öğretmenlerden ve müzik dinlemeden elde ettiğim alternatif yorumlar arasında bağlantı kurma yoluyla müzikal fikirler geliştiririm”, “Pratik yaptığım zaman, müziği baştan sona çalarım ve en önemli müzikal fikirleri bulmaya çalışırım” şeklindedir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238).

Bilişsel stratejiler de kendi içerisinde prova stratejileri, detaylandırma, organizasyon, eleştirel düşünme olarak dört alt boyuta ayrılmaktadır. Ölçeğin “prova stratejileri” alt boyutundaki maddeler,

öğrencilerin eserin bölümlerini tekrar ederken hangi stratejileri kullandıklarını ölçmektedir. Örnek maddeler: “Eğer bir eseri çalamazsam, her zaman nasıl olması gerektiğini düşünmek için dururum”, “Sürekli tekrar ederek eserin önemli teknik ve müzikal bölümlerini seçerim” şeklindedir.

“*Detaylandırma*” alt boyutundaki maddeler, öğrencilerin var olan bilgi ile yeni bilgiyi birleştirirken kullandıkları stratejileri belirlemektedir. Örnek madde: “Müzik dinlemeden elde ettiğim yorumlarla, öğretmenden elde ettiğim yorumlar arasında bağlantılar kurarak müzikal fikirler geliştirmeye çalışırım” şeklindedir.

“*Organizasyon*” alt boyutundaki maddeler, öğrencilerin ne derece uygun bilgiyi seçtiklerine ve bilgi çerçevesinde ne derece bağlantılar kurduklarına odaklanmaktadır. Örnek maddeler: “Pratik yaparken ilk yaptığım şey, kendi kendime bugün en çok neyi çalışmaya ihtiyacım olduğunu sormaktır”, “Pratik yaptığımda her zaman kendi kendime bir hata yaptım, bu kısmı tekrar etmeliyim derim” ve “Yeni bir parça öğrendiğimde, zamanımın çoğunu en zor kısımlara harcarım” şeklindedir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238).

Başka bir araştırmada (Nielsen, 1999a:284-285) “*organizasyon*” stratejileri eserin bölümlerini bir bütün olarak birleştirmede kullanılabilir stratejileri içermektedir. Bunlar; eserleri farklı uzunluktaki bölümlerle çalma, bölümleri farklı tempolarda çalma, eller ayrı olarak çalma, her iki elle çalma gibi stratejilerdir. Ayrıca sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirme, yinelenen melodide strateji birleşimleri kullanma, bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağlı kalma gibi stratejileri de içermektedir. Bununla birlikte bir probleme yönelik farklı çözümler deneme, bir problem için olası çözümü değiştirme, bölümleri farklı tempolarda çalmada yardımcı olması için metronom kullanma, eserin bölümlerini temel alan egzersizler geliştirme gibi stratejiler olarak da örneklendirilmektedir.

“*Eleştirel düşünme*” alt boyutundaki maddeler, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin eleştirel değerlendirmeyi ne derece yaptıklarını ölçmektedir. Örnek madde: “Kendimi sıklıkla doğru çalışıp çalışmadığıma karar vermek için, teknik çözümleri ve yorumları sorgularken bulurum” şeklindedir.

Müzik eğitimi alanındaki çalışmalarda **üstbilişsel stratejiler**, öz-düzenleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, yürütücü biliş stratejileri gibi farklı isimlerle karşımıza çıkmakla beraber, birbirlerine benzer kapsamda kullanıldıkları görülmektedir. Üstbilişsel stratejilerle ilgili ölçekler, öğrencilerin ne derece planlama ve gözlem yaptıklarına, çalışma süresince problem çözmeyi ne derece düzenlediklerine odaklanmaktadır. Örnek maddeler: “Pratik yaparken, çalışımı yönetmek için kendime hedefler koyarım”, “Çalgıdaki performansımı, gücümü daha iyi yönetebilmek için test ederim” gibi maddelerdir. İlgili araştırmalarda öğrencilerin çalgılarına çalışırken üstbilişsel stratejileri

kullanma durumları belirlenmiştir (McCormick ve McPherson, 2003:42; Nielsen, 2004:421-422; Nielsen, 2008:238).

Üstbilişsel stratejilere benzer olarak başka bir çalışmada öz-düzenleme stratejileri adı altında; öğrencilerin belirli hedefler koyma, stratejik planlama yapma, öz-denetim, öz-görüntüleme ve öz-yargı yapma yoluyla yeterli öz-düzenleme sergileyip sergilemedikleri ölçülmeye çalışılmaktadır (Nielsen, 2001). Öz düzenleme, verili bir görevde ilerlemeyi değerlendirme sürecidir. Başka bir deyişle; performansı hangi stratejinin yükselteceği hakkında karar verme, stratejiyi uygulamaya geçirme ve belirlenen amaca ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmektir (Zimmerman, 2001, Akt. Leon-Guerrero, 2008:93).

Kaynak yönetimi stratejileri; zaman ve çalışma çevresi, efor düzenlemesi, eşle öğrenme ve yardım arama alt boyutlarını içermektedir. Bu alt boyutları ölçen maddeler (Nielsen, 2004:422):

“Zaman ve çalışma çevresi” alt boyutunda: “Bir çalışma programını sürdürmeyi zor bulurum”, “Çalışma zamanımı iyi biçimde kullanırım” ,

“Efor düzenlemesi” alt boyutundaki maddeler: “Çalışma yaparken sıklıkla öyle tembel veya sıkılmış hissedirim ki bitirmeyi arzuladığımdan daha önce bırakırım”, “Etüt/ eser can sıkıcı ve yavan olduğu zaman bile, bitirene kadar çalışmaya devam ederim”,

“Eşle öğrenme” alt boyutundaki örnek madde: “Eseri sıklıkla bir sınıf arkadaşımınla çalışırım”,

“Yardım arama” alt boyutundaki örnek maddeler ise: “Müziği öğrenmede zorluk yaşasam da, kimseden yardım istemeden tek başıma çalışmayı denerim”, “Müziği öğrenmede zorluk yaşadığım zaman öğretmenden yardım isterim” şeklindedir.

Müzik eğitimi alanındaki öğrenme stratejileriyle ilgili başka bir çalışma da Nielsen tarafından yapılmıştır. Nielsen (1999a:287-288), öğrenme sürecine yardım eden birincil ve destekleyici bir dizi strateji saptamıştır. Birincil stratejiler seçme stratejileri, organize etme stratejileri, öğrenim materyali ile var olan bilgi arasında bağlantı kurma stratejileri, öğrenim materyalini sınıflandırma stratejileri, kinestetik resimler ve materyalin icrası arasında bağlantılar kurma stratejileri, eserin çalınmasıyla işitsel ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma stratejileridir.

Seçme stratejileri; öğrenilecek eserin ilgili problem alanlarını seçmede kullanılabilecek stratejilerdir. Partisyonun görsel incelemesi, bölümleri final temposuna yakın bir tempoda baştan sona çalma, eseri farklı uzunluktaki bölümlere ayırarak yineleme vb. stratejileri içermektedir.

Organize etme stratejileri; eserin kısımlarını bir bütün oluşturacak biçimde birleştirme, eseri farklı uzunluktaki bölümlere ayırarak çalma, bölümleri farklı tempolarda çalma, eller ayrı olarak

çalma, her iki elle çalma gibi stratejileri içermektedir. Aynı zamanda sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirerek çalma, bölümleri metronom kullanarak farklı tempolarda çalma gibi stratejiler de organize etme stratejileri içerisinde örneklendirilmektedir.

Öğrenim materyali ile var olan bilgi arasında bağlantı kurma (entegrasyon) stratejileri; bir probleme yönelik farklı çözümler üretme, bir probleme yönelik olası çözümleri değiştirmek için bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağlı kalma, eserin bölümlerini temel alan egzersizler geliştirmedir.

Öğrenim materyali sınıflandırma (ayırma) stratejileri; eseri “çalışma alanları” na (daha geniş kısımlara) ayırma, partisyonda işaretlemeler yapma, bölüm şablonlarını akorlara küçültme, bölümleri fazladan çalışma gibi stratejileri içermektedir.

Kinestetik “resimler” ile materyalin icrası arasında bağlantı kurma stratejileri; zihinsel provayı içermektedir. Etüdü/ eseri çalışırken yapılan kinestetik (bedensel) hareketlerin, çalgıya dokunmadan zihinsel olarak tekrar edilmesine yönelik stratejilerdir.

Eserin çalınması ile işitsel unsurlar arasında bağlantı kurma stratejileri; bölümleri sesli bir ifade ile birlikte çalma, başkalarının performans kayıtlarını dinleme stratejilerini içermektedir.

Eserin çalınması ile görsel unsurlar arasında bağlantı kurma stratejileri; eserdeki benzerlik ve farklılıkları tanımlama stratejileridir.

Nielsen’in çalışmasında (1999a:287-288) destek stratejileri öğrenen kişinin ruh hali üzerinde odaklanarak, yeni bilginin elde edilmesini dolaylı olarak etkilemeyi amaçlamaktadır. Bu kategorideki öğrenme stratejileri; yakında gerçekleşmesi gereken göreve dikkatini verme stratejileri, endişeye hâkim olma stratejileri ve etkin zaman kullanımını güvence altına alma stratejilerini içermektedir.

Yakında gerçekleşmesi gereken göreve dikkatini verme stratejileri; konsantrasyonu etkinleştirme ve sürdürme stratejileri ya da motivasyonu etkinleştirme ve sürdürme stratejileridir.

Endişeye hâkim olma stratejileri; halka açık performans için zihinsel hazırlık yapma stratejilerini içermektedir.

Etkili zaman kullanımını güvence altına alma stratejileri; çalışma zamanının etkili kullanımını sağlayan blok çalışmaya karşı aralıklı çalışma, kısa vadeli ve uzun vadeli amaçlar ile ilgili stratejilerdir. Bu stratejilere ek olarak; ara verme/ dinlenme, pratik aktivitesi için vücut ve kasları hazırlama, yapıcı iç konuşma, diğerlerinden yardım alma, zihin egzersizleri, rahatlama egzersizleri gibi stratejileri içermektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan başka müzik eğitimi alanındaki öğrenme stratejilerine ilişkin bir çalışma da Leon-Guerro tarafından yapılmıştır. Leon-Guerro (2008:99); **öz düzenleme** stratejileri adı altında başlangıca geri dönme, ölçüyü tekrar etme, bir bölümü tekrar etme, bir grup notayı çalışma, tersten çalma... vb. stratejileri içeren 21 tip strateji tanımlamıştır.

1.2. Çalışmada temel alınan öğrenme stratejileri sınıflandırması

Müzik eğitimi alanındaki öğrenme stratejileriyle ilgili 1.1. numaralı başlıkta bahsedilen çalışmalar, öğrenme stratejileri tanımlamalarında ve sınıflandırmalarında bir kavram karmaşası bulunduğuna işaret etmektedir. Örneğın, öz düzenleme stratejileri olarak ifade edilen stratejiler, bu stratejilerin ele alındığı her bir çalışmada farklı anlamlara gelebilmektedir. Kimi çalışmalarda bu stratejiler Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflandırmalarındaki yineleme (tekrar) stratejilerinin kullanımına karşılık gelirken (Leon-Guerrero, 2008), kimi çalışmalarda da yine bu araştırmacıların sınıflandırmalarındaki anlamayı izleme (üstbilişsel) stratejilerinin kullanımına karşılık gelmektedir (Hallam, 2001b; Nielsen, 2001). Müzik eğitimi alanına uygunluk göstermesi bakımından Weinstein ve Mayer'in (1986) bilişsel olarak ifade ettiği stratejiler, devinişsel olanları ifade etmek amacıyla da kullanılabilir. Nitekim Weinstein ve Mayer'in sınıflandırmasının temel alındığı ilgili çalışmalar (Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b) kapsamında kullanılan ölçme araçlarında, müziğın doğasına uygun olarak devinişsel bir takım davranışların ifade edildiğı maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bu maddeler: "bölümleri farklı tempolarda çalma, her eli ayrı olarak ya da birlikte çalma, sistemli bir şekilde bir bölümün ritmik yapısını değiştirerek çalma, bir bölümde sadece bir parmakla çalmaya bağı kalma" şeklinde örneklendirilebilir.

Nielsen'in çalışmalarında (1999a, 1999b); "strateji" ve "öğrenme stratejisi" kavramları ile Weinstein ve Mayer'in (1986:315) verdiği tanıma uygun olarak, öğrenme esnasında bir öğrenenin meşgul olduğu ve öğrenenin kodlama sürecine etki eden düşünce ve davranışlar kastedilmektedir. Böylelikle, herhangi bir öğrenme stratejisinin amacının, öğrenenin motivasyonel veya duyuşsal durumunu etkilemek ya da öğrenenin seçtiğı, elde ettiği, organize ettiği ya da birleştirdiğı yeni bilgi yolu olabileceğinden söz edilmektedir. Bu yoruma göre; bir strateji hem düşünceyi hem de edimi (eylemi) içermektedir. Strateji sadece "saf" bilişsel bilgi süreci değildir, aynı zamanda öğrenme materyaline yönlendirilmiş farklı edim biçimlerinden oluşmaktadır. Braten (1991:17), öğrenme esnasındaki bilişsel stratejileri, hem dilbilimsel (sözel) edimler hem de bilgi işlemeyi içeren stratejiler olarak tanımlamaktadır (Akt. Nielsen, 1999a:276). Bir çalgı ile çalışmak fiziksel yönlendirmeyi içerdiğinden, çalışma esnasında öğrenme stratejilerini dışsal edimler yönünde güçlendirmek akla yatkın görünmektedir (Nielsen, 1999a:276). Bahsedilenlere dayalı olarak pişano dersinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğın geliştirildiğı bu çalışmada da,

Nielsen'in (1999a,1999b) çalışmalarındaki yaklaşım gözetilmiştir. Nielsen, öğrenme stratejileri sınıflandırmasında Weinstein ve Mayer'i (1986) temel almasına karşın, öğrenme stratejilerini adlandırmada bu araştırmacılardan farklılaşmıştır. Nielsen'in çalışmasından farklı olarak bu çalışmada Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejilerindeki temel başlıklara uyulmuştur.

Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejileri sınıflandırmasına göre: "Yineleme, anlamlandırma-örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler" başlıklarını taşıyan alt boyutlara ayrılmıştır. Çalışmada bu alt boyutların yanı sıra, Gagne ve Driscoll (1988)'ün öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutlardan "dikkat stratejilerine" yer verilmiştir. "Dikkat stratejilerinin" Weinstein ve Mayer'in sınıflandırmalarında yer alan alt boyutlara eklenme nedeni, diğer alanlardaki öğrenme süreçlerinde olduğu gibi piyano dersindeki öğrenme sürecinin de "dikkat" ile başladığının düşünülmesindedir.

Weinstein ve Mayer'in sınıflandırmalarında öğrenme stratejileri 8 ana başlıkta toplanmıştır. Ancak araştırmacılar sınıflandırmada yer alan temel ve karmaşık stratejileri bir arada ele almışlardır. Böylece öğrenme stratejileri: "Yineleme (tekrar) stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler" adlarıyla sınıflandırılmıştır (Güven, 2004:52-53). Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, bu boyutların tümünü içermektedir.

Öğrenme stratejilerine ilişkin bir başka sınıflandırma da Gagne ve Driscoll (1988) tarafından yapılmıştır. Gagne ve Driscoll de (1988) öğrenme stratejilerini 5 ayrı boyutta incelemektedirler. Bunlar; "dikkat stratejileri, kısa süreli belleği geliştirme stratejileri, kodlamayı artırma stratejileri, geri getirmeyi artırma stratejileri ve izleme- yöneltme stratejileridir" (Ulusoy ve diğerleri, 2008:394). Piyano repertuarının öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejilerinin kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan başka bir çalışma kapsamında Gagne ve Driscoll'ün sınıflandırmalarını temel alan bir ölçek geliştirilmiştir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Bu çalışmada ise Gagne ve Driscoll'ün 5 boyuttan oluşan öğrenme stratejilerinden yalnız "dikkat stratejileri" alınmıştır.

Bu noktada bu çalışmaya temel olan öğrenme stratejilerinin kısaca tanıtılmasında yarar görülmektedir.

Çalışmada temel alınan öğrenme stratejilerinden ilki **dikkat stratejileridir**. Öğrenme dikkat etme süreciyle başlar. Öğrenci herhangi bir şeyi fark etmeden o bilgiyi işlemeye başlayamaz (Senemoğlu, 1997:291). Dikkatli bir öğrenci çalışmaya başlamadan önce alt başlıkları ve şemaları hızlı bir şekilde gözden geçirerek zihninde bir ön örgütleyici oluşturabilir. Bu ön örgütleyiciler önemli fikirleri belirlemede öğrenciye yardımcı olur (Öztürk, 1995:33).

Çalışmada temel alınan öğrenme stratejilerinden ikincisi **yineleme (tekrar) stratejileridir**. Yineleme (Tekrar), bilginin zihinsel ya da sesli biçimde yinelenmesi (tekrar edilmesi) sürecidir (Senemoğlu, 1997:300). Tekrar sürekli ya da belirli aralıklarla yapılabilir. Tekrar yoluyla depolanan bilgiler, geçmiş yaşantılar veya şemalarla bağlantı kurularak depolanmaz (Öztürk, Kısaç, 2007).

Çalışmada temel alınan öğrenme stratejilerinden üçüncüsü **anlamlandırma- örgütleme stratejileridir**. Anlamlandırma stratejileri bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir. Zihinsel imge oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, ilişkilendirme, özetleme, not alma, soru yanıtlama anlamlandırma stratejilerinden bazılarıdır (Dural, 2008).

Örgütleme stratejileri ise öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Senemoğlu (1997) bilginin anlamlı hale getirilmesini sağlayan örgütleme yollarını şu örnekleri vererek açıklamıştır: Çizelgeler, tablo ve matrisler oluşturma, hiyerarşik yapılar kurma, modeller, grafikler oluşturma.

Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, örgütleme stratejileriyle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Bu nedenle örgütleme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır (Özer, 1998:157).

Çalışmada temel alınan öğrenme stratejilerinden dördüncüsü **anlamayı izleme stratejileridir**. Anlamayı izleme stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme stratejilerini kullanabilen bir öğrenci neyi, nasıl ve hangi hızda öğrenebileceğini, hangi öğrenme durumları için hangi öğrenme stratejilerinin kendine daha uygun olabileceğini seçebilir. Öğrenci “Bu konuyu niçin öğreniyorum? Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim? Konuyu öğrenmek için ne kadar süre yeterli olur? Öğrenip öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim?” vb. sorularının yanıtlarını verebilir. (Özer, 1998:158).

Çalışmada temel alınan öğrenme stratejilerinin sonuncusu **duyuşsal stratejilerdir**. Duyuşsal stratejiler öğrencilerin dikkati toplama, yoğunlaşma, kaygıyla baş etme, güdülenme ve zamanı etkili kullanmasıyla ilgili stratejilerdir (Açıkgöz Ün, 2003:75). Örneğin bazı öğrenciler başarının kişisel çabalardan kaynaklandığını, diğerleri doğuştan gelen yetenek, şans, işin nitelikleri ve iyi öğretime bağlarlar. Başarıyı gösterilen çabaya ve başarısızlığı çabanın yetersizliğine bağlayan öğrenciler, zor bir işle karşılaştıklarında diğer öğrencilere göre daha fazla çaba gösterirler ve daha fazla strateji kullanırlar. Stratejileri etkili kullanan öğrenciler, içinde buldukları durumda kendilerini kontrol edebileceklerini düşünürler (Pressley ve arkadaşları, 1989; Akt. Öztürk, 1995:45).

2. Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde yürütölen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Türkiye’deki 5 müzik eğitimi anabilim dalının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrenci oluşturmaktadır. Bu müzik eğitimi anabilim dallarının bağılı buldukları üniversiteler: İnönü Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi’dir.

Çalışma grubu öğrencilerinin %50.5’i (n=188) kız, %49.5’i (n=184) erkektir. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin %56.2’si (n= 209) Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, %36.3’ü (n=135) Genel Lise, %2.7’si (n= 10) Anadolu Lisesi, %4.8’i (n=18) diğeri bir liseden mezun olmuşlardır. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında ise %28’i (n= 104) İnönü Üniversitesi, %24.5’i (n= 91) Niğde Üniversitesi, %17.2’si (n= 64) Yüzüncü Yıl Üniversitesi, %16.4’ü (n= 61) Adnan Menderes Üniversitesi, %14’ü (n= 52) Cumhuriyet Üniversitesi’dir. Çalışma grubunun %35.2’si (n=131) 2. sınıf, %30.7’si (n=114) 3.sınıf, %34.1’i (n=127) 4. sınıf öğrencisidir.

2.2. İşlem

2.2.1. Ölçeğin Aday Formunun Oluşturulması ve Hazırlanması

Bu çalışma pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk aşamada, ölçeğin aday formunda yer alacak ifadelere karar verilmiştir. Bunun için ilk olarak 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Niğde Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 25 öğrenciden “Pişano Dersinde Kullandığım Stratejiler” başlığını taşıyan bir kompozisyonu yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin kompozisyonları incelenerek tekrar edilen ifadeler “ölçek ifadeleri” olmak üzere kaydedilmiştir. Daha sonra genel olarak öğrenme stratejileri özel olarak da pişano eğitimine- öğretimine ilişkin öğrenme stratejileriyle doğrudan ya da dolaylı ilgili olabilecek ölçekler incelenmiştir. Ölçek ifadelerinin oluşturulmasında müzik eğitimi alanındaki öğrenme stratejileriyle ilgili başlıkta ayrıntılı olarak bahsedilen çalışmalardan faydalanılmıştır. Bunun dışında farklı çalışmalarda kullanılan ölçeklerden (Kocabaş, 1995; Öztürk, 1995; Tay, 2002; Ertem, 2003; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel, 2004; Güven, 2004; Şen, 2006; Ural, 2006; Akın, 2007; Kurtuldu, 2007a; Dural, 2008; Güven, 2008; Küçük, 2008) ve öğrenme stratejileriyle ilgili bir kitapta (Yokuş ve Yokuş) yer alan ifadelerden de faydalanılmıştır.

Öğrenci kompozisyonları ve alan yazın taraması sonucunda aday ölçme aracında yer alacak ifadelere karar verildikten sonra ölçek ifadeleri, ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Bu aşamada, ölçeğın görünüş geçerliğini artırabilmek için ölçek ifadeleri Türk dili uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonraki aşamada bu ölçek ifadelerine likert türü derecelendirme seçeneklerinin eklenmesiyle ölçek maddeleri elde edilmiştir. Likert türü derecelendirmeler “Her zaman”, “Sıklıkla”, “Ara sıra”, “Çok az” ve “Hiç şekilde ölçeklendirilmiştir. Ölçek bu aşamada 95 maddeden oluşmaktadır.

2.2.2. Veri Analizi

95 maddeden oluşan aday ölçeğın kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla farklı üniversitelerden 9 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Ölçeğın yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenebilmesi için araştırmacının çalışma grubunu oluşturan 372 öğrenci üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Olumlu ölçek maddeleri 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ölçek maddeleri bunun tersi şekilde puanlanmıştır.

Öğrenme stratejilerine ilişkin bu değerler SPSS yazılımına veri olarak girilmiştir. Bu verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden aynı yapıyı ölçen ortak değişkenlerin gruplandırılmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz türü açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki grupta yer almaktadır (Pohlmann, 2004; Akt. Şen, 2011:67). Ölçek geliştirme çalışmalarında her bir maddenin, ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi test edilir. Bu nedenle çalışmada faktör analizi yöntemi olarak, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğın güvenilirliği ise Cronbach Alpha ile belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

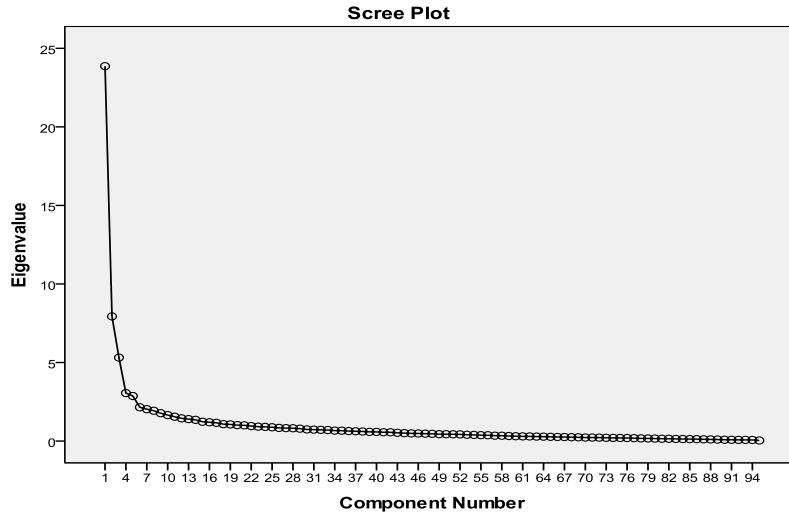
Çalışmanın bu bölümünde, “Pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin” yapısal geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğın yapı geçerliği, faktör analizi aracılığıyla sınanmıştır. Ancak öncesinde ölçeğın faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu belirleme Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett testleri ile yapılmıştır. Tablo 1’de KMO ve Bartlett testlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. KMO ve Bartlett testi

Kaiser-Meyer-Olkin Çalışma Grubu Uygunluk Ölçümü		.893
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	17163.047
	sd	4465
	P	.000

KMO'nun 0.60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008:126). Tablo 1'de de görüldüğü gibi; KMO test değeri 0.60'ın üstündedir ve Bartlett testi sonucu anlamlıdır ($p < 0.05$). Buradan ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bu ölçeğe ilişkin faktörlerin öz değerlerine (eigen value) dayalı çizgi grafiği (scree graph/ plot) ise aşağıda Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Öz değerler

Öz değerlere dayalı çizgi grafiğindeki yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2008:126). Grafik 1'de de, 5. bileşenden sonra öz değerlerin birbirine çok yakın olduğu ve grafiğin durağanlığa eriştiği görülmektedir. Başka bir deyişle bu bileşenden sonra grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi göstermemektedir. Analizden elde edilen bu bulgu, ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğuna işaret etmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktörlerle olan ilişkisi de faktör yük değeri ile belirlenmiştir. “Faktör yük değeri (factor loading) maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır” (Büyüköztürk, 2008:124). Faktör analizi adımsal olarak uygulanmıştır. İlk adımda yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri incelenerek 0.40'ın altında yük değerine sahip 19 madde çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. İkinci kez yapılan analizde benzer şekilde 8 madde çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu işlem 0.40'ın altında faktör yük değeri kalmayana kadar tekrar edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin geçerliliğini düşüren toplam 29 madde ölçekten çıkartılmıştır. Faktör analizi

sonucunda ölçek 66 maddeden oluşmuştur. 66 maddelik ölçek için elde edilen faktör yükleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Döndürölmüş bileşen matrisi

Madde	Bileşen				
	1	2	3	4	5
md4				.553	
md6				.662	
md11				.768	
md12				.752	
md13				.778	
md14				.706	
md15				.638	
md16				.550	
md18					.631
md19					.705
md20					.736
md21					.720
md23					.452
md25					.731
md26					.732
md29					.479
md30					.470
md33	.612				
md34	.519				
md35	.621				
md36	.715				
md37	.802				
md38	.795				
md40	.595				
md42	.529				
md43	.539				
md44	.523				
md45	.548				
md46	.641				
md48	.575				
md49	.538				
md50	.662				
md52	.730				
md53	.601				
md54	.618				
md55	.558				
md57	.604				
md58	.538				
md59		.637			
md60		.600			
md61		.624			
md62		.667			
md63		.665			
md66		.584			
md67		.612			
md68		.590			
md69		.608			
md70		.474			
md71		.668			
md72		.701			
md73		.654			
md74		.657			
md75		.665			
md76			.473		
md78			.673		
md79			.661		
md80			.479		
md84			.703		
md85			.744		
md86			.759		
md87			.619		
md88			.730		
md90			.602		
md91			.664		
md94			.554		
md95			.666		

Açıklanan toplam varyans: %50,8

Bu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değeri Tablo 2’de de görüldüğü gibi; 0.452 ile 0.802 arasında değişmektedir. Tablodan ayrıca 66 maddeden oluşan ve 5 boyutlu bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyansın %50.8 olduğu da anlaşılmaktadır. “Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30’dan fazla olması beklenir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır” (Büyüköztürk, 2008:125). Bulgulardan, ölçeğin ilgili yapıyı ölçmeye yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı ve faktör yükleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Faktör Yüğü
Dikkat	8	4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16	0.550-0.778
Yineleme	9	18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 29, 30	0.452-0.736
Anlamlandırma-Örgütlenme	21	33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58	0.519-0.802
Anlamayı izleme	15	59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75	0.474-0.701
Duyuşsal	13	76, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95	0.473-0.759

Tablo 3’de de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarında faktör yük değeri en düşük değeri, yineleme (tekrar) boyutundadır (0.452). En yüksek değeri ise anlamlandırma- örgütlenme boyutundadır (0.802). Ölçekteki yük değeri 0.40’ın üzerinde olması, ölçekteki yapısal geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde- toplam istatistikleri de aşağıda Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Madde-toplam istatistikleri

Madde	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
md4	.364	md38	.610	md67	.637
md6	.526	md40	.501	md68	.517
md11	.573	md42	.595	md69	.327
md12	.564	md43	.609	md70	.298
md13	.551	md44	.594	md71	.534
md14	.496	md45	.582	md72	.486
md15	.550	md46	.589	md73	.502
md16	.503	md48	.455	md74	.503
md18	.387	md49	.546	md75	.538
md19	.433	md50	.663	md76	.422
md20	.430	md52	.613	md78	.295
md21	.429	md53	.621	md79	.291
md23	.564	md54	.559	md80	.367
md25	.395	md55	.498	md84	.387
md26	.386	md57	.569	md85	.328
md29	.477	md58	.580	md86	.358
md30	.340	md59	.455	md87	.370
md33	.568	md60	.500	md88	.338
md34	.480	md61	.567	md90	.324
md35	.585	md62	.548	md91	.317
md36	.633	md63	.536	md94	.362
md37	.649	md66	.663	md95	.323

Tablo 4’de verilen madde-toplam korelasyonları incelendiğinde; değerlerin 0.20’den büyük olduğu ve ölçekten çıkartıldığı zaman toplam güvenilirlik katsayısı olan 0.955’i anlamlı derecede artıracak bir madde bulunmadığı görülmektedir. 66 maddeden oluşan ölçeğın bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0.955 olarak elde edilmiştir.

Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı ve güvenilirlik katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Dikkat	8	0.884
Yineleme (Tekrar)	9	0.867
Anlamlandırma- örgütleme	21	0.940
Anlamayı izleme	15	0.888
Duyuşsal	13	0.858

Tablo 5’den de anlaşılacağı gibi; ölçeğın alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.858 ile 0.940 arasında değişmektedir.

Bütün bu istatistikî işlemlerden sonra ölçeğın madde numaraları aşağıda Tablo 6’daki gibi yeniden düzenlenmiş ve böylece ölçeğe son şekli verilmiştir.

Tablo 6. Alt boyutlara ilişkin maddelerin yeniden numaralandırılmış dağılımı

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Dikkat	8	1-8
Yineleme (Tekrar)	9	9-17
Anlamlandırma- örgütleme	21	18-38
Anlamayı izleme	15	39-53
Duyuşsal	13	54-66

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin pişano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek dikkat, yineleme (tekrar), anlamlandırma- örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olmak üzere 5 boyutludur. Toplamı 66 madde olan ölçekte dikkat stratejileri 8 maddeden, yineleme (tekrar) stratejileri 9 maddeden, anlamlandırma- örgütleme stratejileri 21 maddeden, anlamayı izleme stratejileri 15 maddeden ve duyuşsal stratejiler ise 13 maddeden

oluşmaktadır. Ölçekte duyuşsal stratejilere ilişkin maddeler (13 madde) olumsuz, diğler stratejilere ilişkin maddeler olumlu maddelerdir (53 madde).

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.452 ile 0.802 arasında değişmektedir. Ölçeğın bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa): 0.955 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise: Dikkat stratejilerinde 0.884, yineleme (tekrar) stratejilerinde 0.867, anlamlandırma- örgütleme stratejilerinde 0.940, anlamayı izleme stratejilerinde 0.888 ve duyuşsal stratejilerde ise 0.858 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçekten, öğrencilerin piyano dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde ve öğretme- öğrenme çevrelerinin bu doğrultuda düzenlenmesinde faydalanılabilir. Ölçek, güzel sanatlar liseleri ve konservatuvarlardaki piyano derslerinde kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla da denenebilir. Ölçeğın çok sayıdaki çalışmada kullanılması sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle, bu ölçeğın tam anlamıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkün olabilecektir. Bu bakımdan ölçeğın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sınamalar, büyük örneklem gruplarında ve farklı analiz yöntemleri kullanılarak tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Aicher, C. A. (1988). Strategies for learning piano repertoire: learning as a process (*LAAP*), Unpublished doctoral thesis, University of Columbia.
- Aydınler, M. (2008). Piyano eğitiminde makamsal yapıdaki eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik güçlükler ve model önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydınler 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), 199-223.
- Aydınler Uygun M. ve Kılınçer, Ö. (2012b). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 966–992.
- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, Ö. (2007). Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bazan, D. E. (2007). Teaching and learning strategies used by student-directed teachers of middle school band. Unpublished doctoral thesis, Department of Music Education Case Western Reserve University.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Ö., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cangro, M., R. (2004). The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalist. Unpublished doctoral thesis, University of Hartford.
- Chen, H. L. (1996). An investigation of self-directed learning among non-music major adult piano learners in one-to-one piano instruction. Unpublished Doctoral Thesis, University of Columbia.
- Chung, J. W. (2006). Self-regulated learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea. Unpublished Doctoral Thesis, University of Columbia.
- Cruse, S. C. (2011). Improvisational teaching in the choral rehearsal: case study of an expert conductor-teacher. Unpublished doctoral thesis, University of Michigan State.
- Dachs, N. (1998). Modular music courses for heterogeneous groups at south african colleges of education. Unpublished doctoral thesis, University of Pretoria.
- Dianthe, S. (1999). Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and non-traditional age undergraduates enrolled in elective general education courses, a dissertation presented to the faculty of the school of education learning and instruction program. Unpublished doctoral thesis, University of San Francisco.
- Dobroski, B. J. (1981). Mastery learning: its potential in higher education music settings. Unpublished doctoral thesis, University of Northwestern.
- Ertem, Ş. (2003). "Ankara Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin etkililik düzeyleri." Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, S. T. (1997). Critical thinking skills and the secondary school choral music curriculum. Unpublished doctoral thesis, University of Columbia.
- Gagne, R. M. and Driscoll, M. P. (1988). Essential of learning for instruction, *Englowood Cliffs, Nj: Prentice-Hall*, 134-149.
- Green, L. (2010). Musical learning styles and learning strategies in the instrumental lesson: some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40 (1), 42-65.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 31-36.
- Hagans, W. W. (2004). Musicians' learning styles, learning strategies and perceptions of creativity. Unpublished doctoral thesis, Universty of Oklahoma State.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. Jørgensen, H. and Lehmann, A. C. (Eds.). (pp.179-231). *Does practice make perfect?* Oslo: The Norwegian State Academy of Music.
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3 (1), 1-42.
- Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 1-29.
- Hanberry, A (2004). Melody; 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. Unpublished doctoral thesis, University of Louisiana State.
- Inzenga, A. (1999). Learning to read music cooperatively in a choral setting: a case study. Unpublished doctoral thesis, Universty of New Hampshire.
- Jardaneh, N. (2007). Exploring young piano students' perceptions of effective practice strategies. Unpublished doctoral thesis, University of Ottawa.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. pp. 86-300. A. Williamon (Ed.). *Musical excellence strategies and techniques to enhance performance*. (pp.86-103), Oxford University Press.

- Kan, K. ve Kurtuldu, M. K. (2012). Pişano eğitiminde planlı örgütlenme stratejisinin öğrenci başarısına etkisi. *X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Nisan*, Niğde Üniversitesi, 458-464.
- Kelley, B. C. (1997). Part writing, error detection, and writing-to-learn: three strategies for learning music theory constructs. Unpublished doctoral thesis, Ohio State University.
- Kılınçer, Ö. ve Aydınar Uygun, M. (2012). Güzel sanatlar ve spor liseleri öğrencilerinin pişano repertuarını öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Nisan, Bildiriler*, 249-267.
- Kurtuldu, M, K. (2007a). Bilgiyi işleme modeline dayalı pişano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuldu, M. K. (2007b). Pişano çalışma yöntemlerinin pişano öğrencileri tarafından kullanılma durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 119-133.
- Küçük, M. (2010). Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eş zamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Knerr, J. (2006). Strategies in the formation of piano technique in elementary level piano students: an exploration of teaching elementary level technical concepts according to authors and teachers from 1925 to the present. Unpublished doctoral thesis, University of Oklahoma.
- Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kocabaş, A. ve 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.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106.
- Lipke-Perry, D., T. (2008). Integrating piano technique, physiology and motor learning: strategies for performing the Chopin etudes. Unpublished doctoral thesis, University of Arizona.
- McCormick, J. and G. McPherson (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31 (1), 37-51.
- Merry, R. (2010). A paradigm for effective pre-college classical guitar methodology: a case study of two models of effective instruction. Unpublished doctoral thesis, University of Northern Colorado.
- Mesbur, E. E. (2006). Choosing to play: adolescent girls and informal music learning. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto.
- Nielsen, G. S. (1999a). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16, 275-291.
- Nielsen, G. S. (1999b). Self-regulation of learning strategies during practice: a case study of a church organ student preparing a musical work for performance. *Psychology of Music October*, 27 (2), 218-229.
- Nielsen, G. S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 155-167.
- Nielsen, G. S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418-431.
- Nielsen, G. S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10 (2), 235-247.
- Oare, S. R. (2007). Goals and self-assessment in the middle school learner: a study of music practice habits. Unpublished doctoral thesis, University of Michigan State.
- Okan, H. (2009). Pişano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği- devlet konservatuvarları ses eğitimi ana sanat dalları örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılınçer, Ö., Aydınar Uygun, M. (2013). Pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.
- Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. A. Hakan (Ed.) *Öğrenmeyi öğretme* (ss.147-164) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, Z. (2010). Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi müzik bölümü pişano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları ölçeği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, B. & Kısaç, İ. (2007). Eğitim psikolojisi, gelişim- öğrenme- öğretim. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Bilgiyi işleme modeli* (ss.276-306). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Parker, N. R. (2007). A team-based learning model to improve sight-singing in the choral music classroom. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota.
- Pitts, S. and J. Davidson. (2000). Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2 (1), 45-56.
- Santos, R. A. T., and C.C. Gerling (2011). Piano repertoire preparation from a praxial perspective. *International Symposium on Performance Science*, 342-346.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Şen, B. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Y. (2011). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sikes, L. P. (2010). The effects of specific practice strategy use on university string players' performance. Unpublished doctoral thesis, University of Houston.
- Simpson, A. (2001). Shine on me: the teaching and learning strategies of one Afro-American gospel youth choir. Unpublished doctoral thesis, University of Wyoming.
- Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, A., Güngör Aytar, A., Köksal Akyol A., Subaşı, G., Ünver, G., Koç Erdamar G. (2008). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, M. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri. (Nevşehir ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Weinstein, E. C. and Mayer, E. R. (1986). The teaching of learning strategies handbook of research on teaching. M. C. Wittock (Ed.). *Macmillian Company*, pp.315-327, New York.
- Yokuş, H. (2009). Pişano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yokuş, H. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının pişano repertuarının öğrenilmesine yönelik öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi, international conference on new horizons in education, cyprus, 23-25 june, retrieved on 10-October-2011, at URL: <http://www.int-e.net/publications/inte2010.pdf>
- Zaleski, D. J. (2009). The relationship between classroom goal orientation and personal goal orientation in the secondary band classroom. Unpublished master thesis, University of Northern Illinois.

Extended English Abstract

Purpose

Utilizing various types of effective learning strategies is important in easier and lasting learning of piano lesson, enhancing productivity and giving in the learner the ability to learn on their own, as in all aspects of learning. A measurement tool for learning strategies is needed to be developed to define the learning strategies to be utilized in piano lesson. Of all the studies in piano education field, only a number are interested in learning strategies. And only a number of studies include the validity and reliability data of the developed measurement tools. Therefore, there was a need for developing a new tool to define utility status of the learning strategies for piano lesson. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to designate the learning strategies exploited during the piano lesson by the answers of the students studying at the departments of music education.

Method

This study is focused on scale development. The sampling group of the study is composed of 372 students of 5 music education departments around Turkey at second, third and fourth grades between 2010 and 2011. The studies regarding learning strategies in the field of music education indicate that there is incomprehensibility in the definitions and classifications of learning strategies. For instance, strategies referred as self-regulation may have different meanings in each study. In some studies, these strategies correspond to the repetition strategies in Weinstein and Mayer's (1986) classification (Leon - Gurrero, 2008), in others, however, these correspond to monitoring (meta-cognitive) strategies of them as well (Hallam, 2001b; Nielsen, 2001). The strategies that Weinstein and Mayer define as cognitive in accordance with the field of music education can be used to state kinetic ones too. In fact, it is seen that measurement instruments related to studies (Nielsen, 1999a; Nielsen, 1999b) based on Weinstein and Mayer's classification are covered with some points which comply with a number of kinetic behaviours in accordance with the nature of music. These are; playing sections in different tempo, playing with each hand or both, systematically playing a part by changing rhythmic structure of the play and playing a part using only one finger.

In accordance with "strategy" and "learning strategy" concepts in Nielsen's studies (1999a, 1999b) and Weinstein and Mayer's definition (1986: 315), it is meant that the learner is busy during learning and has thoughts and behaviours that affect the coding duration of the learner. Thus, it is mentioned that the goal of any learning strategy could be affecting the learner's motivational or affective situation or a new knowledge method the learner choose, get, organize or combine. According to this comment, a strategy includes both thought and activity. Strategy is not only a "pure" cognitive knowledge process but it also composed of different action forms oriented to learning material. Braten (1991:17) defines cognitive strategies during learning as strategies including both linguistic activities and processing data (Akt. Nielsen, 1999a:276). As working with a musical instrument includes physical orientation, it is thought reasonable to strengthen learning strategies during learning in the direction of external activities (Nielsen, 1999a:276). Based on the things mentioned, in this study developing a scale that aims to measure the level of learning strategy usage in piano lesson, the approach in Nielsen's studies (1999a, 1999b) is regarded. Although Nielsen bases his learning strategy classification on Weinstein and Mayer (1986), he is different while naming learning strategies from these researchers. Different from Nielsen's, this study complies with Weinstein and Mayer's basic titles in learning strategies.

Learning strategies used in piano lesson are divided to sub-dimensions as "repetition, elaboration-organization, comprehensive monitoring and affective strategies" according to Weinstein and Mayer's learning strategy classification. In the study, as well as these sub-dimensions, "attention

strategies” among sub-dimensions of learning strategy classification by Gagne and Driscoll (1988) takes place. The reason why “attention strategies” is added to sub-dimensions in Weinstein and Mayer’s classification is that the learning process in piano lesson is considered to begin with “attention” like the learning process in other fields.

The phrases in the scale are determined via the essays of the students and screening of the literature. Scale items are derived by addition of likert type grading options to the scale phrases. The hypothesis that each item is evaluating the related psychological formation is tested by confirmative factor analysis. The reliability of the scale was concluded by Cronbach Alpha method.

Results

The scale developed for the study was made up of 5 sub-dimensions and 66 items. The sub-dimensions of the scale are; attention strategies, repetition strategies, eloboration-organization strategies, compherensive monitoring strategies and affective strategies. The factorial weights of items in the scale takes place between 0.452 and 0.802. The reliability coefficient for the scale (Cronbach alpha) as a whole was 0.955. The reliability coefficient for the sub-dimensions were as follows; 0.884 for attention strategies, 0.867 for repetition strategies, 0.940 for eloboration-organization strategies, 0.888 for compherensive monitoring strategies and 0.858 for affective strategies. The cumulative variance evidenced in the scale was 50.8%.

Discussion

The finding that the factorial weights of items in the scale was over 0.40 (0.452-0.802) and the high values of the reliability coefficients for both the total and sub-dimensions of the scale (Cronbach alpha: 0.955) suggests that the scale is valid and reliable. Furthermore, the total variance evidenced in the scale was 50.8%, pointing that the scale was adequate for the related subject. Based on the results of the study, it may be expressed that this scale is a valid and reliable measurement tool while designating the learning strategies exploited during the piano lesson.

Conclusion

The scale developed within this study is an appropriate tool for while designating the learning strategies exploited during the piano lesson and organizing the teaching and learning medium thru this direction Determination of learning strategies of students using them in piano classes can be utilized in this direction with the help of scale developed in this study. The scale can also be applied in fine arts high schools and conservatories in order to determine learning strategies used. With the evaluation of data obtained from several studies using the scale, it can be concluded that the scale is valid and reliable. In this regard, through the validity and reliability tests the scale can be repeatedly used in large groups and different methods.

Ek-1

Pişano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği

Ö Z	İfadeler	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiç
1	Etüdün/ eserin tonunu/ makamını işaretlerim.					
2	Etütteki/ eserdeki tempo değişim yerlerini işaretlerim.					
3	Etütte/ eserde geçen hız terimlerini işaretlerim.					
4	Etütte/ eserde geçen gürlük terimlerini işaretlerim.					
5	Etütte/ eserde yer alan süslemelerin (mordan, tril ve grupetto) yerlerini işaretlerim.					
6	Etütte/ eserde yer alan süslemelerin (mordan, tril ve grupetto) seslendirilmelerine ilişkin açıklamaların altlarını çizerim.					
7	Etüdün/eserin el pozisyonu değişimlerini gözden geçiririm.					
8	Etüdün/eserin zor pasajlarını işaretlerim.					
9	Etüdün/ eserin bütününe belirli bir çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yinelerim.					
10	Etüdün/ eserin zor pasajlarını belirleyerek çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yinelerim.					
11	Etüdün/ eserin zor pasajlarını ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yinelerim.					
12	Etüdün/ eserin bütününe ayrı ellerle çalma kolaylığı elde edinceye kadar piyanoda yinelerim.					
13	Etüdün/ eserin bütününe ya da bir bölümünün notalarını görsel biçimde zihnimde yinelerim.					
14	Etütte/ eserde hata yaptığım yerleri doğru şekilde çalabilinceye kadar sürekli yinelerim.					
15	Etütte/ eserde yer alan parmak geçişlerini sürekli çalarak pekiştirmeye çalışırım.					
16	Etütte/ eserde yer alan parmak geçişlerini ezberlerim.					
17	Etüdün/ eserin ezgisini ezberlerim.					
18	Etütte/ eserde yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>teknikler</u> arasında <u>benzerlik</u> ilişkileri kurarım.					
19	Etütte/ eserde yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>teknikler</u> arasında <u>farklılık</u> ilişkileri kurarım.					
20	Etütte/ eserde yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>ritmik</u> özellikler arasında <u>benzerlik</u> ilişkileri kurarım.					
21	Etütte/ eserde yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>ritmik</u> özellikler arasında <u>farklılık</u> ilişkileri kurarım.					
22	Etütte/ eserde yer alan armonik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>armonik</u> özellikler arasında <u>benzerlik</u> ilişkileri kurarım.					
23	Etütte/ eserde yer alan armonik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/ eserlerde yer alan <u>armonik</u> özellikler arasında <u>farklılık</u> ilişkileri kurarım.					
24	Etütte/eserde yer alan ritim kalıplarını sadeleştirerek ritmik özetlemesini yaparım.					

- 25 Etütte/eserde yer alan teknik, müzikal, ritmik veya armonik yapılara ilişkin saptamalarımı önceden bildiklerim çerçevesinde kendi kendime açıklayarak not alırım.
- 26 Etüdü/ eseri çalışırken diğer derslerde öğrendiğim bilgilerle ilişki kurarım.
- 27 Etütte/eserde yer alan benim için soyut olan bilgi, kavram ya da durumları, bir takım görsel işaretler kullanarak somut duruma getiririm. (Örneğin: üçleme olan yerlere üçgen resmi çizmek, bağ başı bağ sonunu belirten simgeler kullanmak... vb.)
- 28 Etütte/eserde yer alan benim için soyut olan bilgi, kavram ya da durumları, zihnimde görsel imajlar oluşturarak somut duruma getiririm. (Örneğin: lento terimi için zihinde kaplumbağanın yürüyüşünü canlandırmak.)
- 29 Etüdün/eserin müziksel ifadesini zihnimde canlandırmaya çalışarak kısa bir öyküsünü oluşturmaya çalışırım.
- 30 Etütte/ eserde yer alan bazı nota gruplarının akılda kalıcılığını sağlamak için bunları bir sözcük grubu ya da cümle ile kodlarım. (Örneğin: fa, re, mi, sol notalarının yan yana geldiği bir müzik cümlesini “faremi sol’ladım” kelimeleriyle kodlamak.)
- 31 Etütte/ eserde yer alan soyut bilgi, kavram ya da durumları, sözel ya da görsel imajlar oluşturarak birbirleriyle eşleştiririm.(Örneğin: dört onaltılık notanın bir araya geldiği ritmik kümeyi ‘Gelibolu’ kelimesiyle eşleştirmek.)
- 32 Etütte/ eserdeki notaları hareket yönlerine göre gruplandırarak öğrenirim.
- 33 Etütte/ eserde benzer aralıklarla ilerleme gösteren armonik yapıları gruplandırarak öğrenirim.
- 34 Etütte/ eserde yer alan ritim kalıplarını benzerlik/ farklılıklarına göre gruplandırarak öğrenirim.
- 35 Etütte/ eserde yer alan ses partilerini farklı biçimlerde gruplandırarak öğrenirim. (Örneğin: Soprano-Alto, Soprano-Tenor, Soprano-Bas, Alto-Tenor... vb)
- 36 Etütte/ eserde yer alan arpejli yapıyı akora dönüştürerek/ akorlu yapıyı arpeje dönüştürerek öğrenirim.
- 37 Etüdün/ eserin bestelendiği dönemle o etüdün/ eserin çalış özellikleri arasında ilişkiler kurarım.
- 38 Etüdün/ eserin karakter terimleri (dolce, maestoso... vb.) ile müzikal ifadesi arasında ilişki kurmaya çalışırım.
- 39 Öğretmenimden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalmanın benim için ne kadar zor ya da kolay olabileceğini tahmin edebilirim.
- 40 Öğretmenimden yeni bir etüt/ eser aldığımda o etüdü/ eseri çalışmam için ne kadar zaman ayırmam gerektiğini planlarım.
- 41 Etüdün /eserin teknik gelişimime sağlayabileceği kazanımları düşünürüm.
- 42 Etüdün /eserin müzikal gelişimime sağlayabileceği kazanımları düşünürüm.
- 43 Etüdü/eseri nasıl daha iyi çalabileceğimle ilgili sorular sorarım.
- 44 Etüde/esere uygun farklı çalışma yöntemleri belirlerim.
- 45 Etüdü / eseri çalışırken uyguladığım yöntemler başarılı olmazsa yeni yöntemler ararım.
- 46 Öğretmenimden etüdü/ eseri ne şekilde çalışmam gerektiğini öğrenir, o doğrultuda çalışırım.
- 47 Etüdü/ eseri çalarken yaptığım hataları fark ederim.
- 48 Etüdü/eseri gereği gibi çalamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.
- 49 Etütte/ eserde karşılaştığım güçlüklerin nedenlerini belirlerim (Örneğin: hatalı parmak numaraları kullanma, teknik, ritmik güçlükler... vb.)
- 50 Etütte/ eserde yer alan güçlükleri aşmak için neler yapabilirim? Nasıl daha

- iyi bir şekilde çalabilirim? Hata yaptığım yerleri nasıl düzeltebilirim? vb. Sorular sorarak cevaplandırmaya çalışırım.
- 51 Etütte/ eserde yer alan teknik güçlüklerle yönelik alıştırmalar yaparak o güçlükleri aşmaya çalışırım.
- 52 Etüdü/ eseri çalışımı arkadaşşıma, öğretmenime dinletirim ya da kaydederek kendim dinlerim.
- 53 Etüdü/ eseri çalışmam sonucunda öğrenmem gerekenleri yeterince öğrenemediğimi anlarsam niçin öğrenemediğimi sorgularım.
- 54 Etüdü/ eseri çalışırken başka şeyler düşünür ve verimli bir şekilde çalışmam.
- 55 Etüdü/ eseri çalışmamdaki tek neden/endişe sınavdır.
- 56 Etüt/ eser zor ise tamamen çalışmayı bırakırım.
- 57 Etüt/ eser zor ise önce bana kolay gelen bölümlerini çalışır, zor bölümlerini ise göz ardı ederim.
- 58 Etütteki/ eserdeki diyez- bemol sayılarındaki çoğalma başaramayacağım endişesini duymama neden olur.
- 59 Etütteki/ eserdeki ritmik karmaşıklık başaramayacağım endişesini duymama neden olur.
- 60 Etütteki/ eserdeki armonik yoğunluk (üst üste gelen ses sayısındaki artış) başaramayacağım endişesini duymama neden olur.
- 61 Etüdün/ eserin bestecisiyle ilgili önceden sahip olduğum yargılar başaramayacağım endişesini duymama neden olur.
- 62 Etüdün/ eserin sayfa sayısının fazla olması başaramayacağım endişesini duymama neden olur.
- 63 Etüdü/ eseri sınav/ konser anındaki heyecanımdan dolayı başarılı bir şekilde çalamam.
- 64 Etüdü/ eseri sınav/ konser anında çalarken kendimi rahatsız ya da morali bozuk hissederim.
- 65 Etüdü/ eseri iyi çalmak istememdeki en önemli etken, not ortalamamı yükseltmektir.
- 66 Etüdü/ eseri çalışırken detaylar arasında kaybolur, o etüdün/ eserin tamamını güzel bir şekilde çalamam.