

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Kayhan KURTULDU¹, Cahit AKSU²

ÖZET

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri belirlenmeye ve çeşitli değişkenler düzeyinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 164 müzik öğretmeni adayına Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının ‘değiştiren’ ve ‘özümseyen’ öğrenme stillerini daha çok benimsedikleri, erkek öğrencilerin daha çok ‘değiştiren’ öğrenme stili ile müzik algılarında çoğunlukla, müziğe verdikleri değer ve yükledikleri anlamı netleştirmeye çalıştıkları, müziğin çok boyutluluğunun (müziğin felsefesi, müziğin estetiği, müziğin icrası, müziğin eğitimi vd.) farkında oldukları, müzikal öğrenmelerde objektif, dikkatli ve sabırlı olmanın bilinci ile öğrenmeyi benimsedikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin daha çok ‘özümseyen’ öğrenme stilini yansıttıkları ve buna göre de müziğe ilişkin soyut kavramlar (sanat, değer, sevgi, doğru, güzel, etkili vd.) üzerinde yoğun bir düşünme faaliyetini benimsedikleri, müzikal öğrenmelerine bu düşünce ve fikirlerin öncülük ettiği tespit edilmiştir. Çalışmada öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşma mevcutken, öğrenme stilleri ile ‘sınıf düzeyi’, öğrenme stilleri ile ‘mezun olunan lise türü’ ve öğrenme stilleri ile ‘akademik başarı’ değişkenine yönelik anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği, Öğrenme Stilleri

¹Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği ABD, Trabzon, kayhankurtuldu(at)gmail.com

²Doç Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği ABD, Trabzon, cahitaksu(at)ktu.edu.tr

EVALUATION ON LEARNING STYLES OF CANDIDATE MUSIC TEACHERS ACCORDING VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

In this study learning styles of candidate music teachers have studied to determine and studied to evaluate according various variables. Kolb Learning Styles Inventory has used to 164 of candidate music teachers in this study which is developed by Kolb (1985) and translated in Turkish by Aşkar&Akkoyunlu (1993) including validity and reliability study. As a result of the study, it has been found out that the music teacher candidates adopted 'changing' and 'assimilating' learning styles, male students tried to clarify the meaning they attributed and the value they gave to music in their music perception by 'changing' learning style, they were aware of, music dimensionality (music philosophy, music aesthetics, music execution and music education etc.), they adopt learning with consciousness of being objective, careful and patient in musical learning. It was determined that female students reflected 'Assimilating' learning more and adopted intensive thinking activity on abstract concepts of music accordingly (art, value, love, true, beautiful, effective, etc) and in their musical learning these thoughts and ideas were led. As a significant difference was present in gender and learning styles variables in the study, there was no significant difference for the variables of learning styles with "class level" and learning styles and "high school type graduated" and learning styles and "academic success".

Keywords: Music Education, Music Teaching, Learning Styles.

1.GİRİŞ

Günümüzün modern öğrenme yaklaşımları öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretilecek konuların sunuluş biçimi gibi unsurların yanında öğrenen bireylerin içinde bulunduğu fiziki ortam, öğrenme kapasiteleri, motivasyonları, dikkat ve ilgileri ile aynı zamanda öğrenme stilleri ile ilgilenmektedir. Bireylerin her birinin, birbirinden farklı öğrenme yaklaşımları olabildiğini göz önünde tutmaya çalışan günümüzün modern öğrenme yaklaşımlarında, bu farklılıklara ve bu farklılıklardan kaynaklanan öğretim uygulamalarına dikkat çekilmektedir. Bu süreç içerisinde öne çıkan öğrenme stili ya da öğrenme tarzı gibi konular ilgi görmektedir.

İnsan yaşamında çok önemli rolü olan öğrenme, eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının tanımlamaya ve açıklamaya çalıştıkları stratejik bir kavram olmuştur. Son yıllarda ise eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri üzerinde tartışılan konular arasında yer almıştır. Bireysel bağlamda ele aldığımızda, her bireyin öğrenmesi farklıdır ve farklı yollarla öğrenmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da farklı öğrenme stilleri ortaya çıkmıştır (Çelik, vd. 2014).

Öğrenme tarzı veya öğrenme stili genel anlamda bir kişinin bilgiyi ne şekilde anladığı ve hatırladığı ile ilgilidir. Öğrenme stillerinin literatürde farklı şekillerde tanımlanmış olduğunu görebiliriz. Davidson (1990) ve DeBello (1990) öğrenme stilini, bireyin bilgiyi edinme, işleme ve saklama biçimi olarak tanımlamışlardır. James ve Gardner (1995) ise öğrenme stilini, öğrenenlerin öğrenmeyi amaçladıkları şeyin en verimli ve en etkili algılandığı, işlendiği, saklandığı ve anımsandığı şartlar ve karmaşık bir davranış tarzı olarak ifade etmişlerdir (Akt: Azizoğlu, Çetin, 2009). Öğrenme stilleri incelendiğinde her bir öğrenme stilinin kendi içinde farklı özelliklere sahip olduğu görülebilmektedir. Ancak öğrenme stillerinin farklı olması ve uygulamalarda bu farklılığın görülebilmesi bireylerin başta kişilik özellikleri olmak üzere pek çok özelliğine bağlı olabilir (Kurt, vd. 2014). Farklı özelliklerinin ve öğrenme stillerine yönelik açıklamaların yanında, bazı tanımlamalar da öğrenme stillerini şu şekilde açıklamaktadır.

Keefe (1979: 4) öğrenme stili kavramını, “bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde buldukları ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” biçiminde tanımlamaktadır. Gregorc (1984: 51), “bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. James ve Gabrait (1985: 128- 130), öğrenme stillerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı

algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır (Akt: Gencel, 2006).

Bu tanımlardan yola çıkarak Davis ise (1993) en genel anlamıyla öğrenme stillerini, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleri biçiminde tanımlamaktadır (Akt: Yenice, Saracaloğlu, 2009). Öğrenme stili kavramıyla ilgili olarak verilen tanımlardan hareketle, öğrenme stili içinde farklı boyutların bulunduğu ve her bir tanımın farklı bir boyutu ele aldığı sonucuna varılmaktadır (Çaycı, Ünal, 2007).

Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlanan öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1960 yılından sonra konu üzerindeki ilgi gittikçe artmış, sürekli olarak araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. 1980’li yıllardan sonra bu konu ile ilgili çalışmalar hem sayı, hem de nitelik açısından artış göstermiştir. Araştırmacılar tarafından öğrenme stillerini ele alan çok sayıda model ortaya atılmıştır (Yalız, Erişti, 2009; Güven, Kürüm, 2006).

1.1.Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenciler okula çok farklı deneyim, alışkanlık, beğeni ve düşüncelerle geldikleri için bütün öğrencilerin aynı konuyu aynı yöntemle ya da aynı şekilde öğrenmesi ve kavraması beklenemez. Çünkü öğrenci, çevreden gelen uyarıcıları deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır (Kılınç, 2011; Akt: Bakır, Mete, 2014). Öğrenme stillerinin bireyler arasında farklılık gösterdiği ve öğrenmede önemli etkilerinin olduğu kabul edilmekte, bunun yanında öğrenme stillerinin doğası ve öğrenme stillerinin ayırt edilme şekilleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gösterdikleri sözü edilen bu farklılıkları ortaya çıkarmak için birçok ölçme aracı geliştirilmiştir (Tüysüz, Tatar, 2008). Geliştirilen bu ölçme araçlarından biri de David A. Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri’dir.

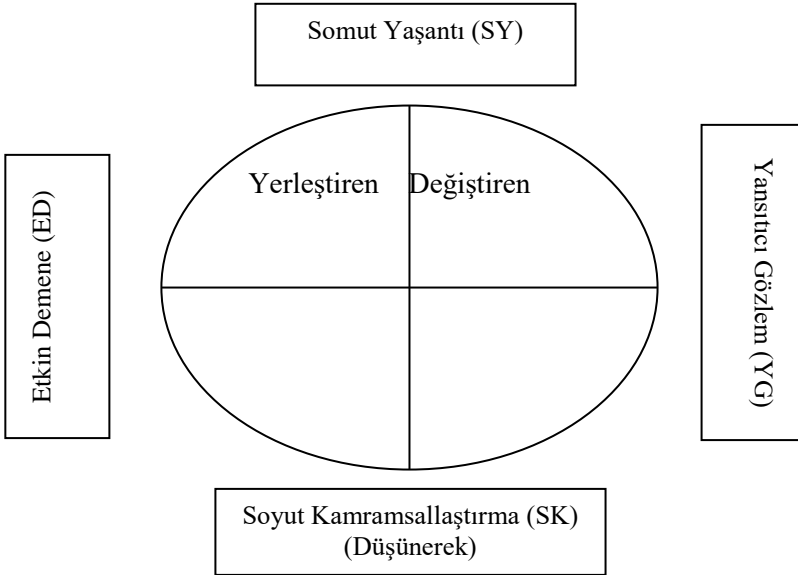
Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri hangi öğrenme stilinin birey için daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun belirlenmesi bireylerin meslek seçimine, problemlere yaklaşımına ve amaçlarını nasıl belirleyeceklerine yardım eder. Bunun yanı sıra bir öğrenen olarak bireyin zayıf ve güçlü yanlarını anlamasına da yardım eden bir ölçektir (Aşkar, Akkoyunlu, 1993).

Kolb’un öğrenme stilleri üzerine yaptığı çalışmalar, deneysel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Deneysel öğrenme kuramı, bireyin öğrenmesi ve gelişmesinde deneyimlerin merkezi bir role sahip olduğu görüşünü savunan John

Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, PauloFreire, Carl Rogers, gibi 20. yüzyılın önde gelen bilim adamlarının çalışmalarına dayanmaktadır (Kolb, Kolb, 2005; Akt: Durdukoca, Arıbaş, 2010).

Kolb tarafından geliştirilmiş olan Yaşantısal Öğrenme Modelinde, Kolb bireylerin kendi tecrübelerine dayanarak öğrendiğini ileri sürmüştür ve Kolb'a göre bu modelde öğrenme stilleri bir döngü içerisinde. Bu döngü içerisinde bireylerin, bilgiyi işleme alma şekillerine göre öğrenme stilleri belirlenmektedir (Yazıcı, Sulak, 2008). Bu modelde, bireylerin öğrenme stilleri için dört öğrenme biçimi yer almaktadır. Bunlar; Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Deneyimdir (AD). Bu dört farklı öğrenme biçiminden biri öğrencinin baskın öğrenme stilini ortaya koymaktadır (Numanoğlu, Şen, 2007).

Bu öğrenme biçimlerini temsil eden öğrenme yolları ise; Somut yaşantı "hissederek", yansıtıcı gözlem "izleyerek dinleyerek", soyut kavramsallaştırma "düşünerek" ve etkin deneme "yaparak" öğrenme şeklindedir. Aynı zamanda bu dört öğrenme biçimleri ikiyeşerli gruplarla bir araya gelerek bireyin sahip olduğu öğrenme stil/stillerini belirginleştirmektedir. Bu durum aşağıdaki şekil ile açıklanabilir (Özpolat ve Turan, 2011).



Şekil 1. Kolb'un öğrenme çemberi (Güven, 2004'den Akt. Özpolat ve Turan, 2011)

Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme, bir döngüdür. Birey için zaman zaman bu dört kategoriden biri öncelik kazanır ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Bu modeldeki somut yaşantı veya soyut kavramsallaştırma (bilgiyi nasıl aldıkları, kavradıkları) ile aktif yaşantı veya yansıtıcı gözlem (bilgiyi nasıl dönüştürdükleri, içselleştirdikleri)' den hangisini tercih ettiklerine göre öğrenciler sınıflandırılır (Felder, 1996; Akt: Hasırcı, 2006). Yukarıda adı geçen dört temel öğrenme stili bileşeninin özellikleri şu şekildedir (Demir, Şen, 2009);

Somut yaşantı (SY): Bu modelde birey hissederek, yeni deneylere girer.

Yansıtıcı gözlem (YG):Kişi izleyerek (başkalarını ve kendini) daha rahat öğrenir.

Soyut kavramsallaştırma (SK):Kişi düşünerek, gözlemleri açıklayacak teoriler geliştirir.

Aktif yaşantı (AY):Bu modelde öğrenme yaparak gerçekleştirilir. Problem çözmede veya karar almada teoriler kullanılır.

Bacanlı, ise (2001) Kolb öğrenme stili modelindeki öğrenme stillerine ait özellikleri şu şekilde belirtmektedir (Akt: Atay, vd. 2009)

Özümseyen:Soyut kavramsallaştırmaya dayalı öğrenmeyi severler. Kavramsal yaratılardan hoşlanırlar. Öğrenmeleri esnasında, soyut kavram ve fikirler üzerinde odaklaşırlar.

Yerleştiren:Somut yaşantıyı severler. Plan yapma ve kararları yerine getirme başlıca özellikleridir. Değişmelere kolay uyum sağlarlar.

Ayrıştırıcı:Aktif yaşantıya dayalı öğrenme eğilimindedirler. Problem çözerken, karar verirken, analiz etmeyi ve sistemli çalışmayı severler. Çalışmalarında oldukça planlı hareket ederler.

Değiştiren:İç gözlem eğilimindedirler. Düşüncelerinde, değer ve duygularının farkında olmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları, çeşitli açılardan analiz eder ve düzenlerler. Objektif, dikkatli ve sabırlıdırlar. Fakat bir eyleme geçmeleri biraz zaman almaktadır.

Öğrenenler Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) alanlarından etkileneceklerdir. Yani öğrenenler kendilerini açık olarak hiçbir ön yargıya sahip olmaksızın yeni deneyimler içerisinde bulabilirler (SY), bu deneyimleri pek çok açıdan ele alabilirler (YG), gözlemlerini kuramlar içerisinde bütünleştirmek için kavramlar yaratabilir (SK) ve bu kavramları hem karar vermek, hem de problem çözmek için (AY)

kullanabilirler (Aşkar, Akkoyunlu, 1993). Yani, Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme biçiminin bileşenidir (Karademir, Tezel, 2010).

Öğrenme stilini deneyimsel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklayan Kolb'a göre, öğrenme stilindeki farklılıkların nedeni, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerden ve çevresindeki beklentilerden kaynaklanmaktadır (Ülgen, 1995; Akt: Güven, Kürüm, 2006).

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan hazır olarak sahip olduğu ve başarısını etkileyebilecek nitelikteki özelliklerdir. Bu özellikler, birey öğrenirken öğrenme sürecindeki tercihlerini kullanırken ortaya çıkar. Birey bu tercihini bilgiyi algılama, ayırt etme, anlama ve ifade etme amacı doğrultusunda kullanır. Sahip olunan öğrenme stilinin farkında olmak, bireylerin öğrenmesinde ve başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir (Beydoğan, 2009).

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrenme stilleri bireylerin bilgiyi kalıcı olarak öğrenmeleri sürecinde izleyecekleri yolu belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi olduğu düşünülürse, öğrenme stillerinin belirlenerek kalıcı öğrenmenin planlanması sürecine yardımcı olmak mümkündür. Benzer biçimde öğrenme stilleri müzik öğretmeni adayları açısından da önem arz etmektedir.

Diğer bazı branşlara göre kısmen daha farklı bir öğretimin uygulandığı, çalışma ve öğrenme süreci bakımından pek çok bazı anabilim dalından farklı olan müzik eğitimi sürecinde bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve bu öğrenmeyi nasıl kalıcı hale getirebilecekleri konusunda çalışmalar yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Gerek teorik olarak, gerekse bireysel çalgıları yoluyla müzik eğitimi alan ve bu eğitim sürecinde sözel öğrenme biçimlerine oranla daha farklı bir yol izleyen müzik öğretmeni adaylarının, öğrenme stilleri bakımından farklılıklar göstermesi olasıdır. Bu sebeple yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Bu düşünceden hareketle yapılan uygulamada müzik öğretmeni adayı öğrencilerin öğrenme stilleri, belli başlı değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmış ve bu değişkenlerin her biri, bir alt problem ekseninde oluşturulmuştur. Buna göre;

Birinci Alt Problem: Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıkları nelerdir?

İkinci Alt Problem: Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Cinsiyet’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?

Üçüncü Alt Problem: Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Sınıf’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?

Dördüncü Alt Problem: Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Mezun Olunan Lise Türü’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?

Beşinci Alt Problem: Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Akademik Başarı’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?

Şeklinde olmak üzere çalışma 5 alt problem ekseninde değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Babadoğan (2000)’a göre eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir. Öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma vardır (Akt: Peker, vd. 2003). Öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri de sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine çözüm bulma çabalarıdır. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğunun bilinmesi ve bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması bir çözüm yolu olarak düşünülebilir (Demir, 2008).

Bireylerin öğrenme stillerine uygun alanlarda eğitim görmeleri onların verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuyan bir alanda öğrenim gören bir kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir bireyin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stiline ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004; Akt: Güven, Kürüm, 2006)

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar bile öğrenme stilleri farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetinden bütün bireyler eşit şekilde yararlanamazlar. Bireylerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunun bilinmesi eğitimde uygun yöntem, strateji, teknik, araç gereç ve materyal seçimine yardımcı olur (Ergün, vd, 1999, 125; Akt: Yıldırım, 2007).

Buradan hareketle özellikle müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin tespiti, öğretmen adaylarının bu profili ile müzik eğitiminin kendine özgü karakterinin ilişkilendirilmesi ve Türkiye’de müzik öğretmeni adaylarına ilişkin öğrenme stilleri tespitine dönük yeterince çalışmanın bulunmayışı(ki tespit edilebilen çalışmalardan biri; [Deniz, J. (2011).] künyeli çalışmadır ve bu çalışmanın örnekleme ile bazı değişkenleri açısından, iki çalışma çok benzerdir) bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın örtüşen değişkenleri ile ilgili bulguları da yukarıda sözü edilen çalışma ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırma modelinin problem için en uygun model olduğu varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme aracının geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik açısından uygun olduğu varsayılmıştır.
3. Müzik Öğretmeni adaylarının ölçme aracına samimiyetle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlıklar

1. Araştırma Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri’nin uygulanması ile sınırlıdır.
2. Araştırma müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini tespit etme ile sınırlıdır.
3. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği’nde öğrenim gören 164 öğrenci ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde Araştırma'nın Modeli, Çalışma Grubu, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi ile ilgili yöntem bilgilerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 'Betimsel Araştırmalar'dan 'Tarama (Survey)' modeli bir araştırmadır. Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştıran ve ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı ve onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, "Ne" olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009, s.59). Betimsel araştırmaların bir türü olan Tarama Modeli ise; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2005, s. 77).

Bu model kapsamında konu ile ilgili alanyazın taranmış ve çalışmaya konu olan öğrenme stilleri envanteri çalışma grubundaki öğrencilere uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın Çalışma Grubu'nu; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrenimlerini sürdüren toplam 164 müzik öğretmeni adayı yer almıştır. Aşağıda sınıflar ve mevcutları verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Sınıf	N
1.Sınıf	40
2.Sınıf	47
3.Sınıf	39
4.Sınıf	38
Toplam	164

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler çalışma grubuna uygulanan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” yoluyla elde edilmiştir. Kolb (1985) tarafından geliştirilen envanterin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan formu kullanılmıştır. Envanterin güvenilirlik katsayıları her bir alt başlığa yönelik öğrenme stilleri düzeyinde 0,73 ile 0,88 aralığında değişmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Form içerisinde toplam 12 soru 4 öğrenme stilini çağrıştıran 4 maddelik cevaplar halinde verilmiş ve öncelik sırasına göre sıralanması istenmiştir. Envanteri oluşturan 12 maddenin her birinin karşısında yer alan 4 farklı öğrenme stiline yönelik önerme, envanteri dolduran kişi tarafından öğrenme stili algısına göre öncelik sırası esasıyla işaretlenmektedir. Envanter bu hali ile sıralamalı bir ölçek içeren bir envanterdir. Envanterin birinci maddesine ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

- 1- Öğrenirken
- Duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım
 - İzlemekten hoşlanırım
 - Fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım
 - Bir şeyler yapmaktan hoşlanırım

Bu sıralama ile 12 soruda bir öğrenci için bireysel öğrenme eğilimi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubuna uygulanan form içerisinde öğrencilere yönelik sınıf, cinsiyet ve mezun olunan lise gibi sınıflayıcı sorular da yer almıştır. Envanterin uygulanması süreci sonrasında uygulamaya dâhil olan tüm öğrencilerin genel akademik başarı puanları da elde edilerek veri setine eklenmiştir. Çalışma bahar yarıyılı sonunda gerçekleştiği için başarı puanları en son tamamlanan 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemine aittir. Toplam 1 ay süren veri toplama ve analiz etme sürecinde, hazırlanan envanter toplam 164 müzik öğretmeni adayına yeterli süre verilerek bizzat bu çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Envanterin müzik öğretmeni adaylarına uygulanmasıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik toplam ve ortalama hesapları yapılmış ve 164 öğrenci için öğrenme stilleri belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi ile frekans yüzde ölçümleri yapılmış ve müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarına envanter maddeleri öncesinde sorulan değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Testler öncesinde elde

edilen verilere yönelik normallik dağılımı testi uygulanmış ve verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Değişkenlere yönelik ölçümlerde ki-kare testi tercih edilmiş, başarı puanları için varyans analizi yapılmıştır. Verilerin analizi bu çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulguların değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak değerlendirilerek sonuçlar tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

‘Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi’ isimli çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemi; ‘Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıkları nelerdir?’ şeklindedir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre:

Tablo 2. Öğrenme Stilleri Dağılımı

Öğrenme Stili	f	%
Yerleştiren	23	%14
Değiştiren	55	%33,5
Ayrıştıran	37	%22,6
Özümseyen	49	%29,9
Toplam	164	%100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin ‘değiştiren’ ve ‘özümseyen’ öğrenme stillerini daha çok benimsediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ağırlık olarak ‘değiştiren’ öğrenme stili %33,5 ile benimsenirken, ikinci olarak ‘özümseyen’ öğrenme stili %29,9 ile benimsenmiştir. Bunun yanında belli oranda ‘ayrıştıran’ öğrenme stiline de bazı öğrenciler tarafından benimsendiği anlaşılmaktadır.

Çalışmanın literatür kısmında açıklandığı üzere ‘Değiştiren’ öğrenme stili; *“İç gözlem eğilimindedirler. Düşüncelerinde, değer ve duygularının farkında olmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları, çeşitli açılardan analiz eder ve düzenlerler. Objektif, dikkatli ve sabırlıdırlar. Fakat bir eyleme geçmeleri biraz zaman almaktadır.”* şeklinde açıklanmıştır. Aynı şekilde ‘Özümseyen’ öğrenme stili de; *“Soyut kavramsallaştırmaya (kişinin düşünerek, gözlemlerini açıklayacak teoriler geliştirmesi) dayalı öğrenmeyi severler. Kavramsal yaratılardan hoşlanırlar.*

Öğrenmeleri esnasında, soyut kavram ve fikirler üzerinde odaklaşırlar” şeklinde açıklanmıştır.

Bu iki öğrenme stiline göstergelerini; ‘sanat olarak müzik’, ‘performans olarak müzik’ ve ‘eğitim disiplini olarak müzik’ ekseninde düşündüğümüzde, çalışma grubumuzdaki müzik öğretmeni adaylarının; müzik algılarında çoğunlukla, müziğe verdikleri değer ve yükledikleri anlamı netleştirmeye çalıştıklarını görmekteyiz. Müzik öğretmeni adaylarının müziğin çok boyutluluğunun (müziğin felsefesi, müziğin estetiği, müziğin icrası, müziğin eğitimi vd.) farkında oldukları, müzikal öğrenmelerde objektif, dikkatli ve sabırlı (dolayısı ile müzikal öğrenmeler zaman alıcıdır) olmanın bilinci ile öğrenmeyi benimsediklerini söyleyebiliriz.

Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının müziğe ilişkin soyut kavramlar (sanat, değer, sevgi, doğru, güzel, etkili vd.) üzerinde yoğun bir düşünme faaliyetini benimsedikleri, müzikal öğrenmelerine bu düşünce ve fikirlerin öncülük ettiğini söyleyebiliriz.

Bu iki öğrenme stili; çalışmanın literatür kısmında açıklanan ve ‘Şekil 1’de gösterilen (dört öğrenme stiline, ikişerli gruplarla bir araya gelerek bireyin sahip olduğu öğrenme stil/stillerini belirginleştirmesi) açıklama ile yorumlandığında, çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının; “Yansıtıcı Gözlem (YG): Kişi izleyerek (başkalarını ve kendini) daha rahat öğrenir” öğrenme stili özelliklerini yansıttığını görmekteyiz. Bu durum, müzik eğitiminde gözlemin (özellikle çalma ve söyleme eğitiminde) ne kadar önemli bir yeri olduğunun, öğretmen adaylarının öğrenme stili türünden de doğrulandığını göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi; ‘Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Cinsiyet’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?’ şeklinde oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre;

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Ki-Kare Ölçümleri

Cinsiyet	N	Öğrenme Stili(F/%)				X ²	p
		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen		
Kız	101 (% 61)	19 %18,8	25 %24,8	24 %23,8	33 %32,6	11,2	,011
Erkek	63 (% 39)	4 %6,3	30 %47,6	13 %20,6	16 %25,3		
Toplam	164	23	55	37	49		

Tabloya göre kız öğrencilerin %32,6 ile ‘özümseyen’ öğrenme biçimini benimsedikleri, bunun yanında ‘değiştiren’ ve ‘ayrıştıran’ öğrenme biçimlerinde de kısmen dengeli bir ağırlık ortaya koydukları gözlenmiştir. Erkek öğrenciler ise %47,6 oranında ‘değiştiren’ öğrenme biçimine yönelik eğilim göstermiş, diğer öğrenme biçimlerinde ise kız öğrenciler gibi yakın dağılım gerçekleşmemiştir. Öğrenme stiline her iki grubun dağılımı kısmen farklı görünürken, $p < 0,05$ düzeyine göre öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında **anlamli fark ($X^2 = 11,2$ $p < 0,05$) bulunmuştur.**

Bu bulgu; birinci bulguda tespit edilen yaygın öğrenme stili türleri (Değiştiren ve Özümseyen) ile doğru orantılı iken bu öğrenme stili türlerinden **kızların ‘Özümseyen’, erkeklerin ise ‘Değiştiren’** öğrenme stili daha çok yansıttıklarını görmekteyiz. Buradan hareketle müzik öğretmeni adaylarından kız öğrencilerin daha çok; müziğe ilişkin soyut kavramlar üzerinde yoğun bir düşünme faaliyetini benimsedikleri, müzikal öğrenmelerine soyut düşünce ve fikirlerin öncülük ettiğini, erkek müzik öğretmeni adaylarının da daha çok; müziğe verdikleri değer ve yükledikleri anlamı netleştirmeye çalıştıklarını, müziğin çok boyutluluğunun farkında olarak, objektif, dikkatli ve sabırlı olmaya dayalı bir öğrenmeyi yansıttıklarını söyleyebiliriz.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi; ‘Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Sınıf’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?’ şeklinde oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur. Buna göre;

Tablo 4. Sınıf Değişkenine Yönelik Ki-Kare Ölçümleri

Sınıf	N	Öğrenme Stili (F/%)				X ²	p
		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen		
1. Sınıf	40	5 %12,5	13 %32,5	9 %22,5	13 %32,5	3,65	,933
2. Sınıf	47	8 %17	14 %29,8	10 %21,3	15 %31,9		
3. Sınıf	39	5 %12,8	17 %43,6	9 %23,1	8 %20,5		
4. Sınıf	38	5 %13,2	11 %28,9	9 %23,7	13 %34,2		
TOPLAM	164	23	55	37	49		

Tablo incelendiğinde sınıf değişkenine yönelik **anlamli bir farkın oluşmadığı** anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinde sınıf düzeyinin etkili olmadığını söylemek mümkündür. Sınıf düzeyinde kısmen ‘değiştiren’, ona yakın oranda da ‘özümseyen’ öğrenme biçimlerinin kendini gösterdiği, fakat sonuçların anlamlı fark oluşturacak kadar ayrılmadığı ($X^2 = 3,65$, $p < 0,05$) gözlenmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi; ‘Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Mezun Olunan Lise Türü’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?’ şeklinde oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur. Tabloda GSL: Güzel Sanatlar Liseleri ve Diğer Lise: Güzel sanatlar liseleri dışında kalan tüm liseleri ifade etmektedir. Buna göre;

Tablo 5. Mezun Olunan Lise Değişkenine Yönelik Ki-Kare Ölçümleri

Cinsiyet	N	Öğrenme Stili (F/%)				X^2	p
		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen		
GSL	127	21 %16,5	41 %32,3	26 %20,5	39 %30,7	4,01	,260
Diğer	37	2 %5,4	14 %37,8	11 %29,7	10 %27		

Tablo 4’ te mezun olunan lise türü değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak; ‘değiştiren’ (GSL % 32,3 ve Diğer Lise % 37,8) öğrenme stilini kullandıkları ve bunun yanısıra ‘özümseyen ve ‘ayrıştıran’ öğrenme stillerinin de belli bir nispette yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak mezun olunan lise türü değişkeni açısından grupların öğrenme stillerinde **anlamli bir fark olmadığı** ($X^2 = 4,01$, $p < 0,05$) da tablo 4’ te görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi; ‘Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının yansıttıkları öğrenme stili ağırlıklarının ‘Akademik Başarı’ değişkenine göre dağılımları nasıldır?’ şeklinde oluşturulmuştur. Akademik başarı değişkeni düşük, orta ve yüksek biçiminde üç grupta ele alınmıştır. Gruplar, öğrencilerin 4’lük sistemdeki dönem sonu akademik ortalamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Buna göre ortalaması 2.00’ın altında olanlar “düşük”, 2.00 ile 3.00 arasında olanlar

“orta”, 3.00 ve üzerinde olanlar “yüksek” biçiminde gruplandırılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur. Buna göre;

Tablo 6. Akademik Başarı Değişkenine Yönelik Ki-Kare Ölçümleri

Sınıf	N	Öğrenme Stili(F/%)				X ²	P
		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen		
Düşük	31	2 %6,4	13 %41,9	6 %19,3	10 %32,2	4,17	,657
Orta	100	14 %14	31 %31	25 %25	30 %30		
Yüksek	33	7 %21,2	11 %33,3	6 %18,1	9 %27,2		
Toplam	164						

Tablo 5 incelendiğinde her üç başarı grubunun da kendi içinde, ‘diğer ölçüm gruplarında olduğu gibi’ ilk sırada ‘değiştiren’ öğrenme stili benimsediği anlaşılmaktadır. İkinci olarak ‘özümseyen’ öğrenme stili yüzdeler olarak belli bir ağırlık taşımaktadır. Ancak tablo; bu dağılım oranlarının birbirine yakın olmasından dolayı, öğretmen adaylarının öğrenme stili profillerinde akademik başarı düzeyine yönelik bir farklılaşmanın olmadığını da söylemektedir. Ölçüm sonuçlarına göre gruplar arasında ($X^2 = 4,17$, $p < 0,05$) **anlamli bir fark bulunmamıştır.**

TARTIŞMA

Bu çalışmada; öğrenme stillerinin tespit edilmeye çalışıldığı müzik öğretmeni adaylarının baskın olarak ‘değiştiren’ (%33,5) ve takip eden ikinci öğrenme stili de ‘özümseyen’ (%29,9) öğrenme stillerini yansıttıkları tespit edilmiştir. Bacanlı, (2001) Kolb öğrenme stili modelindeki ‘değiştiren’ öğrenme stili özelliklerini; ‘İç gözlem eğilimindedirler. Düşüncelerinde, **değer ve duyguların** farkında olmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları, çeşitli açılardan analiz eder ve düzenlerler. Objektif, dikkatli ve sabırlıdır. Fakat bir eyleme geçmeleri biraz zaman almaktadır’ (Akt: Atay, vd. 2009) şeklinde açıklamaktadır. Deniz (2011) ise yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stili de ‘Özümseyen’ öğrenme stili olduğunu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin **düşüncelere ve kavramlara** önem verdiklerini, öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaştıklarını, bilgiyi mantıksal olarak sıralamada ve düzenlemede iyi olan bireyler olduklarını belirtir. İki çalışmanın bu bulguları arasında belirli bir tutarsızlıktan söz edilebilir.

Bu çalışmanın ‘cinsiyet’ değişkenine ilişkin bulgusunda, kız öğrencilerin %32,6 ile ‘özümseyen’ öğrenme biçimini benimsedikleri, erkek öğrencilerin ise %47,6 oranında ‘değiştiren’ öğrenme biçimine yönelik eğilim göstermiş oldukları ve bu anlamda, öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında **anlamli bir farkın olduğu** tespit edilmiştir. Ancak Deniz (2011) çalışmasında öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamli bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle iki çalışmanın bu bulguları arasında da belirli bir tutarsızlıktan söz etmek mümkün görünmektedir.

Bu çalışmanın ‘sınıf’ değişkenine ilişkin bulgusunda; öğrenme stilleri ile eğitim görülen sınıf düzeyideğişkenine yönelik **anlamli bir farkın oluşmadığı** tespit edilmiştir. Aynı değişkenle ilgili olarak Deniz (2011)’de de bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu sonuçlar; konu ile ilgili çalışmaların farklı örneklerle, farklı değişkenlerle ve farklı yorumlarla ele alınmaya devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın bütününden elde edilen sonuçlar ve öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Çalışma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının ‘**değiştiren**’ ve ‘**özümseyen**’ öğrenme stillerini daha çok benimsediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ağırlık olarak ‘değiştiren’ öğrenme stili %33,5 ile benimsenirken, ikinci olarak ‘özümseyen’ öğrenme stili %29,9 ile benimsenmiştir. Bunun yanında belli oranda ‘ayrıştıran’ öğrenme stiline de bazı öğrenciler tarafından benimsendiği anlaşılmaktadır. 164 kişilik çalışma grubu içinde toplamda % 63,4 (103 kişi) belirgin bir şekilde ‘**değiştiren**’ ve ‘**özümseyen**’ öğrenme stillerini daha çok yansıtmaktadır.
2. ‘Değiştiren’ öğrenme stiline göstergelerini; ‘sanat olarak müzik’, ‘performans olarak müzik’ ve ‘eğitim disiplini olarak müzik’ ekseninde düşündüğümüzde, çalışma grubumuzdaki müzik öğretmeni adaylarının; müzik algılarında çoğunlukla, müziğe verdikleri değer ve yükledikleri anlamı netleştirmeye çalıştıklarını görmekteyiz. Müzik öğretmeni adaylarının müziğin çok boyutluluğunun (müziğin felsefesi, müziğin estetiği, müziğin icrası, müziğin eğitimi vd.) farkında oldukları, müzikal öğrenmelerde objektif, dikkatli ve sabırlı (müzikal öğrenmeler zaman alıcıdır) olmanın bilinci ile öğrenmeyi benimsediklerini söyleyebiliriz.

3. ‘Özümseyen’ öğrenme stилиnin göstergelerini; ‘sanat olarak müzik’, ‘performans olarak müzik’ ve ‘eğitim disiplini olarak müzik’ ekseninde düşündüğümüzde, çalışma grubumuzdaki müzik öğretmeni adaylarının; müziğe ilişkin soyut kavramlar (sanat, değer, sevgi, doğru, güzel, etkili vd..) üzerinde yoğun bir düşünme faaliyetini benimsediklerini, müzikal öğrenmelerine bu düşünce ve fikirlerin öncülük ettiğini, soyut kavramları algılayabilme, somutlaştırma ve uygulamaya geçirme becerilerini kullanmak ihtiyacı hissetmelerinin, özümseyen öğrenme biçimine yönelik eğilim göstermelerinde önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.
4. Çalışma grubundaki **kız öğrencilerin %32,6 ile ‘Özümseyen’** öğrenme biçimini benimsedikleri, bunun yanında ‘Değiştiren’ ve ‘Ayrıştıran’ öğrenme biçimlerinde de kısmen dengeli bir ağırlık ortaya koydukları gözlenmiştir. **Erkek öğrenciler ise %47,6 oranında ‘Değiştiren’** öğrenme biçimine yönelik eğilim göstermiş, diğer öğrenme biçimlerinde ise kız öğrenciler gibi yakın dağılım gerçekleşmemiştir. Bu anlamda öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında **anlamlı fark bulunmuştur**. Buradan hareketle kız müzik öğretmeni adaylarının daha çok; müziğe ilişkin soyut kavramlar üzerinde yoğun bir düşünme faaliyetini benimsedikleri, müzikal öğrenmelerine soyut düşünce ve fikirlerin öncülük ettiğini, erkek müzik öğretmeni adaylarının da daha çok; müziğe verdikleri değer ve yükledikleri anlamı netleştirmeye çalıştıklarını, müziğin çok boyutluluğunun farkında olarak, objektif, dikkatli ve sabırlı olmaya dayalı bir öğrenmeyi yansıttıklarını söyleyebiliriz.
5. Müzik eğitiminde gözlem (özellikle çalma ve söyleme eğitiminde) çok önemli bir etkinliktir. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının, öğrenme stili türünden “Yansıtıcı Gözlem (YG): Kişi izleyerek (başkalarını ve kendini) daha rahat öğrenir” (Bkz. Şekil 1) öğrenme stili özelliklerini yansıtması, gözlem etkinliğinin öğrenciler için de önemli olduğunu ve öğrenme stili olarak benimsendiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.
6. Müzik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin Colb’un öğrenme stillerinden Yansıtıcı Gözlem (YG) ve ‘Değiştiren ve Özümseyen’ öğrenme stillerini yansıtmalarını; sanat olarak, performans olarak ve eğitim disiplini olarak müziğin ruhuna uyan bir yaklaşım olarak değerlendirebiliriz.

7. Çalışma grubunda bulunan müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri ‘sınıf’ düzeyi değişkenine yönelik **anlamli bir fark oluşmamaktadır.**
8. Çalışma grubunda bulunan müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile ‘mezun olunan lise türü’ değişkenine yönelik **anlamli bir fark oluşmamaktadır.**
9. Çalışma grubunda bulunan müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile ‘akademik başarı’ değişkenine yönelik **anlamli bir fark oluşmamaktadır.**

Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Öğrenenlerin sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında ve bilincinde olmak; onlara bilgiye ulaşmalarında, bilgiyi yorumlamalarında ve bilgiyi işleyip kullanmalarında daha sağlıklı bir kılavuzluk sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stillerini tespit edici bilimsel çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır.
2. Özellikle temel müzik eğitimi süreçlerinde en çok şikâyet edilen sorunlar, yetersiz ders saati, uygun öğrenme ortamının olmayışı ve uygun öğrenme materyallerinin sağlanamayışı şeklinde olduğundan, bu sorunların zararlarını minimize etmek için sahip olunan öğrenme stillerinin gerektirdiği bir öğrenme organizasyonu oluşturulması gerekir.
3. Sadece temel müzik eğitimi süreçlerinde değil, mesleki müzik eğitimi süreçlerindeki öğrencilerin öğrenme stillerinin tespiti, hem öğretmen yetiştirmedeki hem de mesleki müzik eğitimindeki nitelik sorununun aşılmasına yardımcı olacağından, bu öğrencilerin öğrenme stillerine göre eğitimi nasıl şekillendirebilecekleri ve bunun sağlayacağı yararlar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir.
4. Mesleki müzik eğitimi süreçlerinde bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda daha ayrıntılı çalışmalar (farklı örneklerle, farklı değişkenlerle, farklı araştırma modelleri ile vd.) yapılmalı ve dönütler ilgili birimlerce paylaşılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87, 37 – 47.
- Atay S., İbiş, T. & Kartal, F. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekoklu Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Değerlendirilmesi, I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 – 3 Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 171 – 182.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61 – 63.
- Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme. (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım
- Bakır, S. & Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 127 – 145.
- Beydoğan, H. Ö. (2009). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерine Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 51 – 67.
- Çaycı, B. & Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Üniversite ve Toplum*, 7(3), 1 – 16. <http://www.universite-toplum.org>
- Çelik, F., Yalçın, R., Çatal, Ö. G. & Aydın, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 114 – 129.
- Davidson, G.V., (1990). Matching learning styles with teaching styles: is it a useful concept in instruction?, *Performance and Instruction*, 29, 36-38.
- Davis, B.G. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DeBello, T.C. (1990). Comparison of eleven major learning style models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them, *International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi(Gazi Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129 – 148.

- Demir, T. & Şen, Ü. (2009). Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 154 – 161.
- Deniz, J. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Durdukoca, Ş. F. & Arıbaş, S. (2010). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20 – 22 Mayıs, Fırat Üniversitesi Elazığ.
- Ergün, M., Egezer B., Çevik, İ. & Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Felder, R.M. (1996). Matters of style. *ASSEE Prism*, 6 (4): 18-23.
- Gencil, İ. E. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişme Düzeyi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice*. 23 (1), 51-56.
- Güven, M., (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75 – 90.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15 – 25.
- James, W.B. ve M. W. Gabrait (1985). Perceptual learning styles: Implications and techniques for the practitioner. *Lifelong Learning*. 74, 128-130.
- James, W.B. ve Gardner, D.L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67, 19-32.
- Karademir, E. & Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129 – 145.

- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıöğen, A. (Edt.)*Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview in student learning styles, diagnosing and prescribing program*. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- Kılınç, M. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kurt, H., Ekici, G. & Aktaş, M. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle kişilik tiplerinin ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 50 – 59.
- Numanoğlu, G. & Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 129 – 148.
- Özpolat, E.T. ve Turan, G. (2011). Öğrenme Stillерine ve Öğrenme Stillерinin Öğretim Süreçlerinde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Adıyaman İli Örneği, e-Journal of New World Sciences Academy, 2011, Volume:6, Number: 1, Article Number:1C0342
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. & Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme Stillерine Dayalı Matematik Öğretimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 371 – 385.
- Tüysüz, C. & Tatar, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 97 – 107.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi -Birey ve Öğrenme-*. Ankara.
- Yalız, D. & Erişti, B. (2009). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4(4), 156 – 163.
- Yazıcı, E. & Sulak, H. (2008). Öğrenme Stilleri İle İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217 – 236.

- Yenice, N. & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 162 – 173.
- Yıldırım, N. (2007). İlköğretimde Çalışan Eğitimciler Ve İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenme Stilleri (Tokat İli Örneği), Dođu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 6(1), 140 – 146