

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME BASAMAKLARINA GÖRE
YAPILAN GİTAR EĞİTİMİNİN DEŞİFRE PERFORMANSI
FARKINDALIK VE TUTUMA ETKİSİ**

ELÇİN ERGİN

BOLU- 2015

Doktora tezi olarak sunduğum, “Bilişüstü Özdüzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansına Farkındalığa ve Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.
../../.....

Elçin ERĐİN

Aileme...

TEŞEKKÜR

Tezimin oluşmasında ve her aşamasında destek ve bilgisini benden esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK’a teşekkürü borç bilirim.

Değerli fikirleri ile yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN’e, Prof. Dr. Süleyman TARMAN’a, Doç. Dr. Ali ERİM’e, Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK’e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Suat KARAHAN’ a teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan ve benim için her zorluğa katlanan canım annem Nurdoğan KOPARAL’a, kardeşim Ebru ERGİN’e ve dayım Tandoğan KOPARAL’ a bana olan inançlarından ve gösterdikleri sonsuz destekten dolayı minnettarım...

Doktora eğitimimin başından itibaren kendisinden çok şey öğrendiğim hocam Sayın Prof. Dr. Nesrin KALYONCU’ya, yüksek lisans eğitimimden bu yana hem fikren hem manen yanımda olan hocam Sayın İsmail Murat YÜCEL ve eşi Eylem YÜCEL’e teşekkürü borç bilirim.

Araştırma sürecinin başından beri yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen arkadaşım Öğrt. Gör. Güllü ÖZTÜRK’e, verilerin analizi aşamasındaki yardımlarından dolayı Sayın Hüseyin BUDAK’a, arkadaşım Yrd. Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER’e teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY SAYFASI	
ETİK BEYAN	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar,ŞEKİLLER,RESİMLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
ÖNSÖZ.....	xv

I. BÖLÜM

Giriş

1.1. Problem Durumu.....	16
1.2. Problem.....	17
1.3. Alt Problemler.....	17
1.4. Araştırmanın Amacı.....	18

1.5. Araştırmanın önemi.....	18
1.6. Sayıtlar.....	19
1.7. Sınırlılıklar.....	20
1.8. Tanımlar.....	20

II. BÖLÜM

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Üstbiliş.....	21
2.1.1. Üstbilişin boyutları.....	23
2.1.1.1. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol.....	23
2.1.1.2. Strateji kullanımı ve üstbiliş stratejileri.....	30
2.2. Özdüzenleme.....	31
2.2.1. Özdüzenleme ile ilgili öğrenme kuramları ve modelleri.....	32
2.2.2. Döngüsel Özdüzenleme modeli.....	34
2.2.3. Özdüzenleme stratejileri.....	35
2.3. Bilişüstü/Üstbiliş Özdüzenleme.....	41
2.4. Çalgı öğretimi ve bilişüstü özdüzenleme ilişkisi.....	47
2.5. Tutum.....	50
2.6. İlgili araştırmalar.....	60
2.6.1. Üstbiliş-müzik ve özdüzenleme-müzik ilişkisi ile ilgili yurtdışı araştırmalar.....	62

2.6.2. Üstbiliş-müzik ve özdüzenleme-müzik ilişkisi ile ilgili yurt içi araştırmalar...	66
2.6.3. Deşifre ile ilgili yurt dışı araştırmalar.....	69
2.6.4. Deşifre ile ilgili yurt içi araştırmalar.....	71
2.6.5. Müzik eğitiminde tutum ile ilgili araştırmalar.....	74

III. BÖLÜM

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli.....	79
3.2. Çalışma Grubu.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Deşifre çalma tutum ölçeği (DÇTÖ).....	81
<i>Tutum maddelerini oluşturma aşaması</i>	81
<i>Ön uygulama aşaması</i>	81
<i>Yapı geçerliği aşaması</i>	82
<i>Güvenirlilik analizi aşaması</i>	86
3.3.2. Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu (BÖFGF).....	89
3.3.3. Deşifre Performans Rubriği (DPR).....	89
3.4. Veri Toplama Süreci.....	96
3.5. Araştırma Süreci.....	96
3.5.1. Derslerin işlenişi.....	98
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	98

IV. BÖLÜM

Bulgular ve Tartışma	101
4.1. Birinci alt probleme ait bulgular ve tartışma.....	101
4.2. İkinci alt probleme ait bulgular ve tartışma.....	106
4.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular ve tartışma.....	111

V. BÖLÜM

Sonuçlar ve Öneriler	115
5.1. Sonuçlar.....	115
5.2. Öneriler.....	118

KAYNAKLAR.....	119
-----------------------	-----

EKLER.....	133
-------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR ve ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 1.1. Flavell ve Brown tarafından uyarlanan üstbilgi öğeleri.....	25
Şekil 3.1. Özdeğer çizgi grafiği.....	85
Tablo 2.1. Düzenleme stratejileri ve davranış olarak açıklamaları.....	30
Tablo 3.1. Araştırma modelinin genel görünümü.....	79
Tablo 3.2. KMO Barlett test sonuçları.....	82
Tablo 3.3. Faktör analizi sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen bilgiler.....	83
Tablo 3.4. Faktör analizi sonucunda maddelere ilişkin özdeğer bilgileri	84
Tablo 3.5. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ve tutum öğeleri.....	86
Tablo 3.6. Deşifre çalma tutum ölçeği alt boyutlarına göre güvenirlik katsayıları, özdeğer ve açıklanan varyans oranları.....	87
Tablo 3.7. 0.05 anlamlılık düzeyinde KGO'lar için minimum değerler.....	91
Tablo 3.8. Uzman grubu özellikleri ve maddelerin cevaplanma oranları.....	92
Tablo 3.9. Deşifre performansını değerlendirmede uzman karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi homojenlik varsayımı test sonuçları.....	99
Tablo 3.10. Normal dağılıma uygunluk test sonuçları.....	100
Tablo 4.1. Çalışmada yer alan öğrencilerin deşifre çalma performans maddelerine ilişkin betimsel istatistikler.....	102
Tablo 4.2. Deşifre performansını değerlendiren uzmanların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi test sonuçları.....	103
Tablo 4.3. Deşifre performansını değerlendiren uzmanların karşılaştırılması temel davranış alt boyutuna ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları.....	104
Tablo 4.4. Deşifre performansını değerlendiren uzmanların karşılaştırılması eser yapısına ilişkin kriterleri uygulama alt boyutuna ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları.....	104
Tablo 4.5. Deşifre performans puanlarının genel değerlendirmesine ait tek yönü varyans analizi test sonuçları.....	105

Tablo 4.6.	Deşifre öncesi evreye ilişkin ki-kare analizi test sonuçları.....	107
Tablo 4.7.	Bir eseri deşifre çalma esnasındaki kriterlere ilişkin ki-kare analizi test sonuçları.....	108
Tablo 4.8.	Bir eseri deşifre çaldıktan sonraki kriterlere ilişkin ki-kare analizi test sonuçları.....	108
Tablo 4.9.	Çalışmada yer alan öğrencilerin tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	110

SİMGE ve KISALTMALAR

DÇTÖ: Deşifre çalma tutum ölçeği.

BÖFGF: Bilişüstü özdüzenleme farkındalığı görüşme formu.

DPR: Deşifre performans rubriği.

NCREL: North Central Regional Education Laboratory.

ÖZET

BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME BASAMAKLARINA GÖRE YAPILAN GİTAR EĞİTİMİNİN DEŞİFRE PERFORMANSINA FARKINDALIĞA VE TUTUMA ETKİSİ

ERGİN, Elçin

Doktora Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK

Kasım 2015, xv + 152 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretiminin öğrencilerin gitarda deşifre çalma performansı, bilişüstü özdüzenleme farkındalıkları ve deşifre çalma tutumları üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği programında 2. sınıfa kayıtlı Bireysel Çalgı III (gitar) dersini alan 5 (beş) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “kontROLSÜZ ÖNTEST-SONTEST DENEYSEL DESEN” kullanılmıştır. Deney sürecinde her öğrenci ile haftada 2 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre bireysel gitar dersi yapılmıştır. Ders içeriklerine uygun olarak her ders saatinde bir eserin deşifresi çalışılmış ve bu kapsamda 20 eser deşifre edilmiştir.

Öğrencilerin deşifre çalma tutumlarını belirlemek için Deşifre Çalma Tutum Ölçeği; Deşifre çalma performanslarını saptamak amacı ile Deşifre Performans Rubriği (DPR) ve öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarını belirlemek amacı ile Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu uygulanmıştır. Ölçme araçlarının tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; bağımlı gruplar için t testi, Ki-kare ve Varyans analizi testleri kullanılmıştır. Ayrıca, analiz varsayımları ve grup homojenlikleri varsayımları için Levene ve Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, araştırma grubunun deşifre çalma performans puanlarında, bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanlarında deşifre çalma tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gitar Eğitimi, Üstbiliş, Özdüzenleme, Tutum, Deşifre Çalma.

ABSTRACT**THE EFFECT OF GUITAR INSTRUCTION WITH REFERENCE TO
METACOGNITIVE SELF REGULATION PHASES ON SIGHT PLAYING
PERFORMANCE AWARENESS AND ATTITUDE****ERGİN Elçin****Dissertation****Department of Music Education****Supervisor: Asst. Prof. Yavuz DURAK****November - 2015, xv + 152 Pages**

The aim of this study is to determine the effects of guitar instruction with reference to metacognitive self regulation on sight playing performance, metacognitive self regulation awareness and attitudes related sight playing.

The study performed 5 second year-class students who had ever enrolled guitar Individual Instrument III (Guitar) at Music Teacher Training Program at Harran University in 2014-2015 academic year.

In this study, without control group pre test- post test experimental design were used. During the study, 2 hours of guitar instruction accordingly metacognitive self regulation phases for 10 weeks was carried out with the students. The transcript of each lesson is a work in accordance with the course content and 20 pieces have been studied in this context.

To determine performance of sight playing, “sight playing performance rubric”; in order to determine the awareness of metacognitive self regulation, “the metacognitive self regulation awareness interview form” and in order to determine the attitudes of students towards sight playing attitude “scale of sight playing” was applied. All the measurement tools were developed by the researcher.

For the analysis of data obtained in the research, dependent samples t-test, Chi squared and Variance analysis were used. Also for homogeneity of the group and assumptions of analysis, Levene’s and Kolmogorov-smirnov tests were used.

As a result of research, there has been significant differences in sight playing performance scores, awareness of metacognitive self regulation and attitude of sight playing scores of the students.

Key Words: Guitar Education, Metacognition, Self Regulation, Attitude, Sight Playing.

ÖNSÖZ

Bireysel çalgı eğitiminde, teknik zorluklardan dolayı sıkıntı yaşayan birçok öğrenci bulunmaktadır. Bu sıkıntılar çoğu kez başarısızlık duygusu, özgüven kaybı, çalgıdan soğuma gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Çalgı eğitiminin ilk yıllarından itibaren çalgıda ne yaptığını, nasıl yaptığını bilmek; çalgının yapısını ve bu yapının gerekliliklerini kavramak ise son derece önemlidir. Eser çalışmalarında müziksel yapı ile çalgı arasında bağ kurabilme, özellikle de deşifre çalma esnasında ortaya çıkan notayı yavaş okuma, çoksesli yapılarda sıkça hata yapma, çalgıda notanın yerini bulamama, ritim ve nota hatası yapma gibi birçok istenmeyen durumu düzeltebilir. Deşifre çalmadan önce yapılacak incelemeler, deşifre esnasında eser yapısına uygun olarak geliştirilecek teknik çalışmalar, plan, izleme ve performans hakkında düşünme durumları deşifre çalışmalarında yardımcı öğelerdir. Son yıllarda sıkça rastladığımız “üstbiliş” ve özdüzenleme” kavramlarının ne olduğunu kavramak ve bireylerde var olan üstbiliş-özdüzenleme becerisini geliştirmek çalgı eğitiminin her aşamasında fayda sağlayacaktır.

Bu çalışma, özdüzenleme ve üstbiliş kavramlarına ait uygulama örnekleri ile gitar eğitiminde deşifre çalma becerisine katkı sağlamak ve bu yolla öğrencilerin deşifreyi “korkulan bir durum” olarak görmemelerine katkı sağlamak üzere yapılmıştır.

İnceleyen herkese faydalı olması dileğiyle...

I. BÖLÜM

Giriş

1.1. Problem Durumu

Çalgı eğitimi, “bireyin çalgı çalmaya yönelik davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler meydana getirme süreci” olarak tanımlanmakta ve çalgı eğitimi “temelde, çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgıyı etkin kullanabilme basamaklarını geliştirecek biçimde programlanıp yürütülmektedir” (Tarman, 1989, akt: Tarman, 1996, 10). Çalgı eğitimine yönelik öğretim programları incelendiğinde, öğrenciye, teknik, nota okuma, yorumlama incelikleri/ayrıntıları vb. çalışmalarla çalgıda ön görülen becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği, çalgısına ve bu yolla müziğe ilişkin bakış açısı geliştirmenin amaçlandığı göze çarpmaktadır.

Müzikte ilk okuma anlamına gelen deşifre, bir eseri çalmadaki ilk adımdır. Gerek teknik, gerekse deşifreye ilişkin aşamalı bir bakış açısı geliştirilmemiş olmasından dolayı belki de en çok zorlanan, dolayısıyla en korkulan uygulama alanıdır. Bu noktada deşifre çalmaya yönelik yaşantılar ve deşifreye yönelik tutum önemlidir. Çünkü “bireyin bir konudaki olumlu ya da olumsuz görüşü olarak tanımlanan tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 1999, akt: Tosun, 2011: 26). Sağlam temeller üzerine kurulan bir deşifre çalışması, eser veya etüt çalım sürecini hızlandırıp öğrenciye katkı sağlayabilir ve deşifreye ilişkin bakış açısını şekillendirerek performansa olumlu yönde etki edebilir. Çalgı eğitimi konusundaki çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda performans, performansın oluşumu, gelişimi ve bireyin bu konudaki farkındalığına ilişkin çeşitli yaklaşımlar olduğu göze çarpmaktadır (Clearly ve Zimmerman, 2004; Pintrich, 2004; Schunk, 2008). Bu yaklaşımlar arasında

özellikle özdüzenleme ve üstbiliş kavramları dikkat çekmektedir. Bu iki kavram, çalgı eğitiminde bilişsel yapıların birey tarafından fark edilmesi, ne yaptığını ve nasıl yaptığını bilmesi, performansını denetlemesi, çalmaya ilişkin stratejiler geliştirmesi, stratejilerin uygunluğunu gözlemesi ve sonucu değerlendirerek performansını revize etmesi durumlarına işaret etmektedir.

Yapılan çalışmalar ve ilgili kuramlar incelendiğinde üstbilişsel özdüzenlemenin, bireyin amaç belirlemesi, amaçlara uygun stratejiler geliştirerek uygulaması, uyguladığı stratejilerin sonuçlarını performansı açısından değerlendirmesi ve davranışını yeniden düzenlemesi şeklinde açıklandığı görülmektedir (Clearly ve Zimmerman, 2004; Garcia ve Pintrich, 1994; Puustinen ve Pulkkinen, 2010). Bu açıklamalar ışığında, çalgı eğitiminde özdüzenleme ve üstbiliş çalışmalarının öğrencilerin deşifre becerileri ve deşifre çalmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olup olmadığı sorusu akla gelmektedir.

1.2. Problem

Üstbilişsel özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretiminin deşifre çalma performansına, bilişüstü özdüzenleme farkındalığına ve deşifre çalma tutumuna etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1.3.1. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.1. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında temel davranışları uygulama boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında eser yapısına ait kriterleri uygulama boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2. Öğrencilerin, öntest-sontest bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2.1. Öğrencilerin, öntest-sontest bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında deşifre öncesi evre açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2.2. Öğrencilerin, öntest-sontest bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında deşifre evresi açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2.3. Öğrencilerin, öntest-sontest bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında deşifre sonrası evre açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.3. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre çalma tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre yürütülen gitar öğretiminin, öğrencilerin deşifre performanslarına, bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına ve deşifre çalma tutumlarına etkisini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Özdüzenlemenin ve üstbilişin, aşamalı şekilde öğrenme durumlarına dahil edildiğinde öğrencilerin deşifre performanslarının artacağı ve deşifreye yönelik

tutumlarının olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırma;

- Deşifre çalmaya ilişkin strateji gelişimi temelli bir bakış açısı kazandıracak olması,
- Deşifre çalma ile bilişüstü özdüzenleme ilişkisini inceleyen bir çalışma olması,
- Deşifre çalma temelli deneysel bir çalışma niteliği taşıması,
- Bilişüstü özdüzenlemenin farkındalık, tutum ve performans üzerindeki etkilerine ilişkin veri sağlayacak olması,
- Geliştirilen tutum ölçeğinin, deşifre çalmaya ilişkin tutumların belirlenerek çalgı eğitimine katkı sağlayacak olması,
- Elde edilen bulguların gitar öğretimi ve diğer çalgılar için yapılacak çalışmalara ışık tutması ve kaynak olması bakımından önemlidir.

1.6. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada uygulanan ölçek ve formlar ile “Ders Sonu Kendini Değerlendirme Listesi”ni içtenlikle ve objektif şekilde yanıtladıkları,
2. Öğrencilerin mutlak işitme becerisine sahip olmadıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans 2. sınıfta öğrenim gören 5 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılının güz yarıyılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, deney sürecinde kullanılan “Jean Mourat Maurice” klasik gitar kitabından uzman görüşü ile belirlenmiş 20 eser ve öntest-sontest için araştırmacı tarafından yazılmış 2 eser ile sınırlıdır.
4. Araştırma, toplam 20 ders saatini kapsayan 10 haftalık süre ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Deşifre: Bir müzik yazısını veya eserini ilk defa çalma, söyleme, okuma (Çimen, 2001).

Deşifre Çalma Tutumu: Öğrencilerin deşifre çalmaya ilişkin olumlu ve olumsuz tutuma sahip olma durumları.

Tutum Puanı: Öğrencilerin deşifre çalmaya ilişkin tutumlarını yoklayan ölçme aracından aldıkları puan.

Deşifre Performans Puanı: Araştırmada öğrencilerin gitarda deşifre çalarken göstermeleri gereken davranışları yoklayan ölçme aracından aldıkları puan.

Özdüzenleme: Hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar (Zimmerman, 2001).

Üstbiliş: Bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi (Flavell, 1976).

II. BÖLÜM

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Üstbiliş

İnsanın bilgisini ve davranışlarını açıklamaya yönelik birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramların bazılarının bireyin beyinsel fonksiyonlarına, bazılarının ise davranışlarına odaklandığı ve özünü yine insandan alan bir takım yeniliklerle ve yaklaşımlarla biliş ve davranış birbirine bağlı olarak açıklama yollarına gittiği görülmektedir. Çünkü insan davranışı sadece bilişsel (cognitive) veya sadece davranışsal (motor) yollarla açıklanamamaktadır. Bu sebeple bireyin ne bildiği ve ne yaptığına ek olarak, bilgisinin farkında olması, bilgiyi kullanırken seçeceği yolu belirlemesi, bilgisini ve davranışını yönetmesi ve kendini değerlendirmesi gibi noktalara odaklanıldığı görülmektedir.

Üstbiliş kavramı, kaynağını çağdaş eğitim kuramcılarından Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramından almaktadır. Burada üstbiliş kavramı, içsel olgunlaşma hızı ve etkin ilgi ile bireyin kendi düşünme sürecinin farkına varması, onu denetleyebilmesi ve geliştirebilmesi süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Topses, 2003). Aynı zamanda bilgiyi işleme kuramının en son elemanı olarak da karşımıza çıkan üstbilişin, yapısal özellikleri ve basamakları ile adeta beynin bilgiyi kısa süreli bellekten çağırma, uzun süreli bellekte depolama ve gerektiğinde tekrar kullanabilme faaliyetlerine destek olan bir esas eleman görevi gördüğü ortaya çıkmaktadır.

Üstbilişe ait tanımlar incelendiğinde, son zamanlarda bu kavramın yalnızca “düşünme hakkında düşünme” olarak ele alınmadığını, kişinin ne bildiğine ilişkin bilgisi, buna ait süreçleri, bilişsel durumu ve bilgisini bilinçli olarak düzenleme ve

izleme yeteneğinden de bahsedildiği dikkat çekmektedir. Üstbiliş kavramının karşılığı olarak ülkemizde; “metabiliş” (Öztürk ve Dellal, 2005), “yürütücü biliş” (Çakıroğlu, 2007; Çalışkan, 2010 ve Senemoğlu, 2005) ve “bilişüstü” (Demirel, 2000) gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır.

Brown ve Flavell (1979) üstbilişi, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme sürecine yönelik farkındalık ve bu sürecin düzenlemesi olarak ele almakta; Forrest (1984), “bireyin bilişlerini kontrol yeteneğini ifade eden bir yapı” olarak görmektedir (Akt: Çakıroğlu, 2007, 10). Welton ve Mallan (1999)’a göre üstbiliş, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleridir. Bu süreçte öğrenci, “bilinçli seçimler yapmakta, ölçütlerini sınıflandırmakta, öğrenmeye ait durumu kendi sözcükleriyle anlatabilmekte, soruların cevabına ilişkin kaynağı düşünüp, problemlerin çözümlerini kişiselleştirebilmekte ve plan yapmaktadır” (Akt: Candan, 2005, 328). Buna ek olarak öğrenme stratejilerinin izlenmesine ve kullanılmasına yönelik bilinç olarak da açıklanan üstbilişin, bilinçli düşünmenin bir sonucu olduğunu görmekteyiz. Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere üstbiliş için, bireyin kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesi, bilişini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi gibi genel bir tanıma ulaşabilmekteyiz. Üstbilişe sahip ve bunun farkında olan bireylerden bilinçli davranma, kendini kontrol etme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme gibi davranışlar beklenir.

Genel olarak kişinin bilgisinin farkında olması, bilgisine ait süreci düzenlemesi ve bilinçli olarak bu süreçlere ilişkin etkili durumlar yaratmasını içeren üstbilişin, bilgi ve beceri arasındaki tartışmalara konu olduğu, “ne biliyoruz?”-“nasıl biliyoruz?” soruları ile bilgi-performans, diğer bir ifadeyle teori-pratik arasındaki bağı ve ayrımı güçlendirdiği görülmektedir.

Üstbiliş kavramı bir takım üstbiliş aktivitelerle ilişkili olarak da tanımlanmaktadır. Kluwe (1982), bu faaliyetleri bireyin bilgisi ve düşünmesini monitörize (izleme) etmesi, düzenlemesi ve bunlara göre harekete geçmesi süreci olarak

açıklamaktadır. Bu süreci ise, yürütücü işlem/yürütücü süreç olarak tanımlanan izleme ve düzenleme stratejilerinin kullanılması takip eder. Buna göre birey; “çalışmasına ilişkin görev tanımlaması yapar, izleme ve düzenleme için gerekli ayarlamaları yapar, çalışmasını kontrol eder, gelişimini değerlendirir ve sonuçlara ilişkin bazı tahminlerde bulunur” (Aktaran: Louca, 2003, 11).

2.1.1. Üstbilişin boyutları

Üstbiliş genel olarak, deneyimler, hedefler ve stratejilerden oluşmaktadır. (Flavell, 1985). Buna ek olarak, “süreci kontrol edebilme, düzenleme” (Brown, 1987), ne yapacağını, ne zaman yapacağını ve nasıl yapacağını bilme” (Woolfolk, 1993) gibi boyutları bulunmaktadır (Akt: Akpunar, 2011, 359). Burada, hangi tanıma ait olursa olsun tüm boyutların birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Deneyimler bilişsel yapıyı, hedefler öğrenmeye ilişkin amaçları ve stratejiler ise sürecin kontrol edilmesinden, yapacağı şeyi belirlemesine, nasıl yapacağına karar vermeden ne zaman yapacağına karar vermesine kadar bireyin bilinçli olarak uyguladığı yolları ifade etmektedir. Bu noktada öğrencinin; “ne biliyorum?”, “amaçlarım nelerdir?”, “öğrenmeyle ilgili hedeflerime nasıl ulaşırım?”, “hedefe ulaşmak için hangi stratejileri uygulamalıyım?” ve “kullandığım stratejiler hedeflerimi destekledi mi?” sorularına cevap araması gerekliliğinin, üstbilişin birbirinin ön koşulu niteliğindeki aşamalarından ileri geldiği açıkça belli olmaktadır. Bu sürecin düzenli şekilde ilerleyebilmesi için üstbilişe ait iki önemli aşamanın ve bu aşamalara ait alt boyutların öğretime dahil edilmesi gerekmektedir.

2.1.1.1. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol

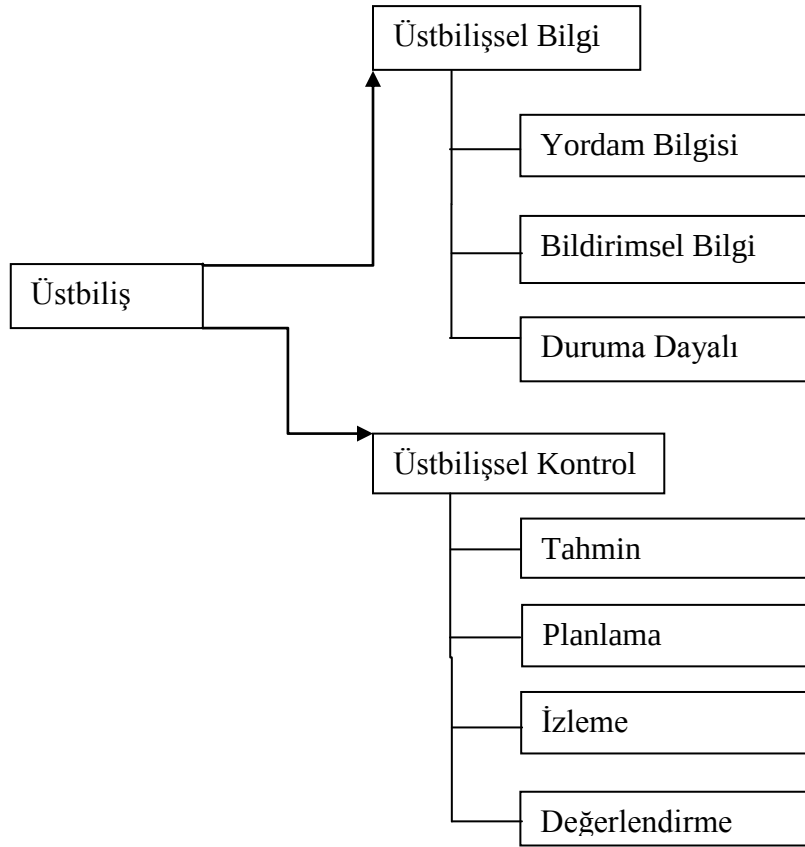
Üstbiliş, Flavell (1976) tarafından girdileri bilinçli şekilde yapılandırma, bilgileri tarama ve bilgilerin farkında olma şeklinde açıklanmaktadır. Üstbiliş kavramını, onunla ilgili olduğu düşünülen alt boyutlar ve süreçler bağlamında açıklamaya çalışan tanımlara bakıldığında, Flavell (1976) ve Brown (1980)’in belirlediği iki bileşen göze

çarpmaktadır. Bunlar; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontroldür. Üstbilişsel bilgi 3 bilgi türüne işaret etmektedir. Bunlar;

- A. Yordam Bilgisi: Bir işin ya da bir görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağına bilinmesidir. Yordam bilgisi bir işi yapmaya işaret etmemekte, sadece işin nasıl yapıldığını bilmek anlamına gelmektedir.
- B. Bildirimsel Bilgi: Bireyin, bir işi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesine işaret etmektedir. Yani bildirimsel bilgi, kişinin kendi yeterlilikleriyle ilgili bilgisidir.
- C. Duruma Dayalı Bilgi: Bu bilgi türü, belli bir durumda ne yapılacağını, işin nasıl yapılacağını bilmesi anlamına gelmektedir” (Özsoy, 2008, 719).

Bilgi, üstbiliş bileşenleri arasında öğrenmeye ilişkin planlar yapma, karar verme, mekanizmayı harekete geçirme, alternatifleri düşünme açısından üstbiliş sürecinde önemli bir görev üstlenmektedir (Mcalpine vd, 1998). Bu görevler ile üstbilişsel bilgiye ait boyutların farkında olmanın bireye öngörü sağlayacağı ve bilişi hakkında düzenlemeler yapma imkânı vereceği düşünülmektedir.

Veenman ve Elshout (1999), “bilgi türlerinin öğrenmeyi planlama, izleme, kontrol etme ve düşünmenin dışı vurulmasında etkisi olduğunu” vurgulamaktadır (Aktaran: Çakıroğlu, 2007: 15). Üstbilişsel beceriler, “bireyin belirli bir görevi yerine getirmesine yardımcı olan üstbilişsel süreçler tarafından yönetilmekte ve bu sayede birey, görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilmekte, uygun bir zihinsel tasarım sürecine girmekte, uygun stratejileri belirlemekte, ön bilgilerini harekete geçirebilmekte ve dikkatini işe odaklayabilmektedir” (Gourgey, 1998, Akt: Çakıroğlu, 1997, 16). (Şekil 1.1)



Şekil. 1.1. Flavell (1976) ve Brown (1980) tarafından uyarlanan üstbiliş öğeleri (Özsoy, 2008,716).

Şekil 1.1'e göre üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsamaktadır. Üstbilişsel beceriler ile ortaya çıkması beklenen davranışları Doğanay (1997) şu şekilde açıklamaktadır:

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması.
- Bilinçli davranma.
- Kendini kontrol-planlama.
- Nasıl öğrendiğini izleme.
- Kendini değerlendirme.

Kişinin kendi düşünceleri hakkında düşünme sürecine işaret eden üstbilişsel için Flavell (1976), bilişsel durumların belirli görevlerden oluştuğunu ve üstbilişsel bazı sonuçları bulunduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar, düşüncelerin amaçlı olarak

planlanması, manipüle edilmesi ve göreve yönelik hareket etme davranışlarıdır. Bu noktada “üstbilişin aktif izleme ve birbirini takip eden düzenleme ve uyarlamalar içerdiğine inanılmaktadır” (Akt: Guerrero, 2008: 92). Bunun yanında, öğrencilerin kendi bilişsel durumlarının farkında olması çok önemlidir. Ne bildiğini bilmesi için kendine sorular yöneltmesi ve kendisini değerlendirmesi gerekmektedir. “Öğrenci, ödevi veya kendine verilen öğrenme görevini çalışırken nasıl plan yapacağını, kendini nasıl değerlendireceğini bilememektedir. Öğretmen öğrenciye üstbilişsel becerisini kullanması için fırsat sağlayıp yardım ettiğinde öğrenmede ilerleme sağlanmaktadır” (Barry, 1992; Barry ve Mcarthur, 1994; Fry ve Lupart, 1987, akt: Guerrero, 2008, 93). Buradan anlaşılmaktadır ki, ders esnasında yapılacak üstbiliş odaklı çalışmalar öğrenciye tahmin etme, öngöründe bulunma, izleme, koordine etme, kendini deneme konularında yardımcı olacaktır.

Üstbilişsel kontrol, içerisinde bilişsel eylemler ile bu eylemleri gerçekleştirmeye yönelik stratejilerin kullanımına ağırlık veren dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Bilişsel süreçlerin uygulamadaki görünümünde ise stratejiler ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü “birey bir problemle veya bir görevle karşılaştığında bu stratejiler sayesinde başarılı olup olamayacağını değerlendirerek, nasıl bir yol izleyeceğine karar verir ve işlemlerin nasıl yürüdüğünü izleyerek sonraki iş veya problemler için bunları nasıl kullanabileceğini belirler” (Gorugey, 1998, Aktaran: Özsoy, 2008, 720). Bu süreç, “kişinin kendi bilişsel sisteminin aktivitelerini kontrol etmesi ile ilgilidir ve temel zihinsel işlemleri içermektedir” (Özsoy, 2008: 716). Brown (1987)’un, üstbilişin kavrama ve öğrenmenin farkında olunarak bu süreci kontrol etme ve düzenleme olarak iki boyuttan oluştuğunu vurgulamasının yanında, üst bilişsel kontrole ait dört beceri üzerinde durduğu dikkat çekmektedir: “tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme” (Schraw ve Moshman, 1995; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Deseote, Roeyers, Buysee, 2001; Deseote ve Roeyers, 2002. Akt: Özsoy, 2008, 720). Şimdi bunları inceleyelim:

A. Tahmin (Prediction): Lucangeli ve Cornoldi (1997)’ye göre, “bireyin öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağı ve sürecin sonuçları

hakkında düşünme sürecidir. Tahmin etme becerisi ile öğrenci öngöründe bulunabilme, aynı zamanda çalışma hızını ve çalışma biçimlerini ayarlama davranışına yönelmekte (Deseote ve Roeyers, 2002) ayrıca, “kişi yaşayacağı zorlukları önceden görebilmektedir. Desoete ve Roeyers (2002), bireylerin çalışma biçimlerini bu zorluklara göre değiştirip düzenleyebileceklerini vurgulamaktadır” (Akt: Özsoy, 2008, 720).

B. Planlama (Planning): Planlama, “bireyin bir görevi yapma sebebini düşündüğü, konuyla ilgili olarak öncelikle ihtiyacı olan bilginin ne olduğuna karar verdiği, ilk olarak yapması gerekenleri tasarladığı süreçtir. Üstbilişin gelişimi bilinçdışı bir durumda başlar ve bu durumu strateji kullanımı ile bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin bilinçli bir düzenleme ve öz-izleme takip eder” (Kumar, 1998. Akt: Çakıroğlu, 2007, 23). Planlama, konu ile ilgili hangi bilginin yardımcı olacağına karar vermeyi, ilk olarak ne yapılması gerektiğini ve neden yapıldığını anlamayı kapsamaktadır.

C. İzleme (Monitoring): Üstbilişte en önemli noktalardan biri bilişsel izleme, bilişsel monitorizasyon, bilişi izlemedir. Bilişi izleme, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, amaçlar-görevler ve hareket-strateji arasındaki etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. İşte tam bu noktada üstbilişsel bilgiye işaret eden (ne biliyorum) deklaratif bilgiler ve (nasıl biliyorum) prosedural bilgiler işleme sokulmaktadır (Louca, 2003). Bununla birlikte üstbilişsel deneyimlerin, biliş, amaçlar, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel aktiviteler ve stratejiler üzerindeki etkileri büyüktür. Üstbilişsel deneyimler kişinin bilgiyi organize etme, revize etme ve uyarlama süreçlerinde etkili olmaktadır. Mcalpine vd. (1999)’e göre kişi, performansı esnasında neler olduğuna bakarak bir takım ipuçlarına ulaşmaktadır.

D. Değerlendirme (Evaluation): Değerlendirme, “kişinin göreve ilişkin belirlediği stratejileri, ortaya çıkan ürünü ve kendi gelişimini değerlendirdiği süreçtir. Aynı zamanda, Schraw ve Moshman (1995), değerlendirmenin ortaya çıkan ürün ile sonraki öğrenmeler arasında köprü kurma niteliğine” dikkat çekmektedir (Aktaran:

Yokuş, 2009, 23). Değerlendirme, öğrencinin neyi doğru yaptığını ve ne öğrendiğine ilişkin farkında olma durumunu açıklamaktadır (Özsoy, 2008).

Bu becerilerin farkında olunmasının yanında, öğretime dahil edilmesi de önem taşımaktadır. Koutselini (1991, Akt: Louca, 2003, 17)'nin, üstbiliş gelişimi için eğitimcilerle sunduğu önerilere göre;

“Öğrenci yüksek sesle düşünmeye teşvik edilmelidir. Öğrencinin bir şeyi nasıl anladığına odaklanılmalı ve bunun için bir problemi nasıl çözdüğü belirlenmelidir. Öğrenciye sadece sonuca odaklı sorular sorulmamalı, aynı zamanda düşünme prosedürleri ve bunu takip eden stratejilerle ilgili sorular yöneltilmelidir. Ders içerisinde konular, bölümler ile ilgili yeni bağlantılar bulunarak ilişkilendirilmelidir. Öğrencinin zorlanacağını düşündüğü yerlere ilişkin stratejiler örneklendirilmelidir. Öğrenme görevinin veya performansı oluşturan yapılar arasında benzerlik ve farklılıkların bulunmasına yardım edilmelidir. Öğrencinin kendini değerlendirme ölçütleriyle ilgili farkında olması sağlanmalıdır”.

Üstbiliş öğretiminde, çeşitli yaklaşımların etkileşimli şekilde kullanılmasına ağırlık veren uygulamaları bakıldığında, öğrencinin aktif olarak kendini denetlemeye yönlendirildiği görülmektedir. Örneğin, Schoenfeld (1985)'in, üstbiliş geliştirmek için tasarladığı ve öğrencinin kendini izlemesi, öğrenimi düzenlemesi ve kendini değerlendirmesini öne çıkartan modeline baktığımızda, “öğrenciye kendini izleme ve öz denetimi artırmak için ne yaptığı, başka bir yol denenmesinin gerekli olup olmadığı, seçilen yolun ve stratejilerin işe yarayıp yaramadığı ile ilgili sorular yöneltildiğini ve öğrencinin aktif hale getirildiğini görmekteyiz” (Akt: Özsoy, 2008, 725).

Anlaşıldığı üzere, üstbiliş, aynı zamanda bir biliş düzenlemedir. Vrugt ve Oort (2008)'a göre bilişin düzenlenmesi ise bireyin öğrenmesini kontrol etmesine olanak tanıyan bir dizi aktiviteye işaret etmektedir. Bu aktiviteler yukarıda açıklandığı üzere;

planlama, izleme ve değerlendirmedir. NCREL (North Central Regional Education Laboratory) tarafından geliştirilen üstbiliş şemasına göre; öğrenci bir planı geliştirmeye başlamadan önce, önceki bilgilerinin ne kadarını kullanabileceğini, ilk olarak ne yapması gerektiğini, belirlediği stratejileri neden kullanması gerektiğini bilmelidir. Planın uygulanması sürecinde; nasıl yaptığını, doğru yolda olup olmadığını, nasıl devam etmesi gerektiğini, hangi bilgiye ihtiyaç duyduğunu, çalışma hızının doğru olup olmadığını fark etmelidir. Planın ve davranışın değerlendirilmesi aşamasında ise sonucun beklentilerinin altında veya üstünde olup olmadığını, farklı yollar denenmesinin gerekip gerekmediğini, düşünme biçiminin benzer veya farklı problemler için uygulanıp uygulanamayacağını ve düzeltilmesi gereken bir nokta olup olmadığını fark etmelidir (Candan, 2005).

Bu sürece benzer bir yaklaşım, Blakey ve Spence (1990)'in üstbiliş gelişimi için önerdiği öğretim modelinde bulunmaktadır. Bu öğretim modeline göre,

1. Öğrencinin sürecin başında ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlaması gerekmektedir.
2. Öğrenci, görev hakkında düşündüklerini düşündüklerini sesli şekilde ifade edebilmeli ve düşünme biçimini açıklamalıdır. Öğretmen öğrenciyi dinlemelidir.
3. Öğrenci düşüncelerini yazılı şekilde not almalıdır.
4. Plan yapma ve kendini izleme süresi için öğrenciye sorumluluk verilmelidir.
5. Ders sürecinde öğretmen öğrenciye düşünme işlemleri hakkında düşünme imkânı vermelidir. Öğrenci bu süreçte fikirlerini sınıflandırmalı, kullanacağı stratejileri belirlemeli, stratejilerini düzenlemeli ve alternatif yaklaşımları düşünmelidir.
6. Öğrenci kendini değerlendirme süreci için öğretmen rehberliğinde performansını, amaçlarını ve stratejilerini değerlendirmelidir.

2.1.1.2. Strateji kullanımı ve bilişüstü stratejiler

Vermunt ve Vermetten (2004) stratejileri, düzenleme stratejileri ve öğrenme stratejileri olarak iki bölümde incelemektedir. Düzenleme stratejileri bilişüstü stratejilerdir. Öğrenme stratejileri ise bilişsel stratejiler ile eş anlamlı olarak kullanılan öğrenme yaklaşımlarıdır. Vermunt ve Vermetten'in tanımlamasına göre düzenleme stratejileri ve açıklamaları tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2.1. Düzenleme stratejileri ve davranış olarak açıklamaları

<u>Stratejiler</u>	<u>Açıklamalar ve ilgili davranış</u>
İlişkilendirme ve yapılandırma	Bilginin mantıklı ve anlamlı bir bütün içerisinde yapılandırılması, diğer bilgilerle arasındaki ilişkilerin çözülmesi ve anlam çıkartılması.
Eleştirel işlem yapma	Bilgiye ilişkin kritikler yapılması, eleştirel düşünce geliştirme, bilgiyle ilişkili olarak öğretmen-öğrenci düşüncelerini kıyaslama.
Somut işlem yapma	Örnekler arama, bir başkasının deneyimini kişiselleştirmeye çalışma, öğrenme içeriği dışında kazanılmış bilgileri kullanmaya çalışma.
Bilinçli tekrarlar yoluyla ezberleme	Önemli noktaların ve tanımların tekrarlanarak bilinçli ve farkında olarak ezberleme yapma.
Analiz	Her ayrıntıya dikkat etme, bilgiye ait materyali adım adım inceleme.
Öz denetim yapma	Öğrenme sürecinde kendini kontrol etmeye çalışma, planlarını gözden geçirme, kendini uyarılma ve değerlendirmeye çalışma.

Bir öğrenme stratejisi, öğrenme materyalini anlamak için uygulanan öğrenim aktivitelerine işaret etmektedir. Örneğin, öğrenme materyalinin elemanları arasında ilişki aramak, örnekler üzerinde düşünmek, önemli noktaları tekrar etmek, tanımları ezberlemek bu davranışlar arasındadır. Bunun devamında ise öğrenmeye ilişkin kanıtlar arama, ilişkili diğer fikirleri düşünme gibi davranışlarla derin öğrenme stratejileri oluşmaya başlar (Ferla vd, 2009).

“Deneyim olmadan sadece bilgi sağlama, üstbiliş gelişimi için yeterli değildir. Bu sebeple öngörülen yaklaşım, öğrenciye hem bilişsel süreç ve strateji bilgisi hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejiler deneyimi ve pratiğinin verilmesi olmalıdır” (Livingston, 1996, akt: Çakıroğlu, 1997: 16). Bilginin stratejik bir şekilde amaçları yerine getirmek için aktif olarak kullanılmasında Gelen (2003), bireylerin üstbiliş stratejilerini zorunlu olarak kullandıklarını ve planlama, performans çevirme ve değerlendirme davranışlarının da bunun bir parçası olduğunu belirtmektedir. Üstbilişsel stratejik farkındalığı aynı zamanda not alma, soru sorma, bilgileri düzenleme, listeleme gibi bilişsel stratejilerin de kullanımını gerektirmekte ve bu stratejiler üstbilişsel stratejilere hizmet etmektedir. Yani, üstbiliş stratejileri bilişsel stratejileri kapsamakta aynı zamanda da bunlardan beslenmektedir (Akt: Çakıroğlu, 2007). Strateji gelişiminde önemli olan bir nokta vardır ki bu “tepki süreci” denilen ve geri bildirim olarak da bilinen süreçtir. Stokking, Van Der Scheaf vd. (2004)’ne göre, performans gelişimi için geribildirim sağlama, öğrenme performansı ile standartlar arasındaki ayrılıkları azaltmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte, “bilişsel aktiviteler arasında plan yapılmakta ve karar verilmektedir. Bu aktiviteler; kıyas yapma, analiz etme, değerlendirme, sorgulama, sonuca bağlama ve tasarlama davranışlarına işaret etmektedir ve bu aşamada hem geribildirim desteklenmesi hem de strateji gelişimine katkı sağlamak için öğrenme amaç ve standartlarının hiyerarşik şekilde düzenlenmesi gerekmektedir” (Akt: Stokking vd., 2011, 172).

2.2. Özdüzenleme

Özdüzenleme, temelini Bandura’nın sosyal Bilişsel Kuram’ından alan ve üstbiliş gibi zaman içerisinde farklı yaklaşım ve kuramlar tarafından geliştirilmiş ve eğitim araştırmalarına sıkça konu olmuş bir kavramdır. Kısaca özdüzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesi ve kendi ölçütleriyle karşılaştırarak düzenlemesi olarak tanımlanabilir. Özdüzenlemeye ilişkin çeşitli öğrenme kuramları ortaya konmuş ve bu kuramlar, bireyde var olduğu kabul edilen özdüzenleme potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

2.2.1. Özdüzenlemeye ilişkin öğrenme kuramları ve modelleri

Özdüzenlemeye dayalı öğrenme kuramları bilişsel, edimsel ve sosyal bilişsel temelli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilişsel modele göre özdüzenlemeyi inceleyen kuramcılar bilgiyi işleme kuramını temel almakta ve davranışın yerine getirilmesinde kendini gözleme ve değerlendirme gibi üstbiliş stratejilerin kullanımına odaklanmaktadır. Bu yönde çalışan kuramcılardan Winnie ve Hadwin (1998), bireyin kendisini gözlemleme sürecine ağırlık vererek bu süreç için dört evre tanımlamaktadır. Bu evreler sırasıyla, görev tanımı, hedef belirleme, plan yapma ve strateji kullanımıdır. Özdüzenlemeyi edimsel açıdan incelediğimizde karşımıza daha çok davranışsal boyutlar çıkmaktadır. Örneğin Wipp ve Chiarelli (2004)'nin modelinde, öğrencinin kendini sistematik olarak gözlemlemesi, kayıt tutması ve değerlendirmesi gibi güçlü stratejilere ağırlık verilmektedir. Sosyal bilişsel modeli temel alan kuramlarda ise öğrencilerin kendi kendilerine uyguladıkları öğrenme stratejilerine, hedefe yönelme ve öz yeterlik inançlarına, performans ve göreve ilişkin kaygılarına, sosyal fiziksel çevrelerine ve bunların arasındaki bağa odaklanılmaktadır.

Özdüzenleme kuramlarına paralel olarak bazı modeller üretilmiştir. Boakaerts, Borkowski, Pintrich, Winne ve Zimmerman'a ait bu modeller, özdüzenlemeye ilişkin temel noktalarda birleşmelerinin yanında, özdüzenleme sürecinde etkili olan öncelikli durumları açıklamaları açısından farklılık göstermektedir. Örneğin Boakaerts'in özdüzenlemeli öğrenme sürecinde temel olarak ele alınan etmenler çevresel faktörler ve değerlendirmedir. Burada öz sistem, üstbilişsel bilgi, öğrenme durumu, içsel çalışma modeli ve motivasyonel faktörler birlikte ele alınmaktadır. Modele göre değerlendirme aşaması, öğrencilerin sınıf içi davranışlarına yön veren en önemli işlemlerdir ve pozitif yönde yapılan değerlendirmeler öğrencinin bilgiye ulaşma isteğinde artış sağlamakta ve çabaya neden olmaktadır. Negatif yönde yapılan değerlendirmeler ise içsel ve dışsal kaynak kullanımında zorluklara sebep olmaktadır. Boakaerts, özdüzenlemeli öğrenmeyi bu iki durum arasında denge sağlanması olarak tanımlamakta, motivasyonel, duygusal ve üst bilişsel kontrol sistemleri arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Modelin odak

noktası amaç ve süreçlerdir. Öğrenme durum ve koşullarının tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi ile başlar ve içeriğe ait amaçların belirlenerek değerlendirilmesi ile devam eder. Bu süreçte öğrenim ürünleri, duygusal durum ve performansa ait görevler motivasyonel inançların temel üç sonucu olarak görülmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2010).

Beş yazarın modellerine göre öz düzenleme sürecinin aşamaları

	Hazırlık Aşaması	Performans Aşaması	Değerlendirme
Boekaerts	Tanımlama, yorumlama anlam çıkarma, birincil ve ikincil değerlendirme, amaçları ayarlama	Amaçlar doğrultusunda çaba gösterme	Performansa ilişkin geri bildirimler
Borkowski	Görev analizi, strateji seçimi	Strateji kullanma, stratejiyi düzenleme, stratejiyi izleme	Performansa ilişkin geri bildirimler
Pintrich/Winne	Öngörü, planlama, görev tanımlarının aktif edilmesi, amaçları ayarlama	İzleme, kontrol, taktik ve stratejilerin uygulanması	Tepki, yansıma, bilişüstü düşünmenin bilgi ile uyumlu hale getirilmesi
Zimmerman	Öngörü, görev analizi, kendini motive etme	Kendini izleme ve kontrol etme	Öz tepki, kendini değerlendirme, öz yansıma

Not: Puustinen ve Pulkkinen, 2010,281.

Özdüzenleme ile ilgili kuramlar, davranışı inceleme yönleri açısından farklılıklar gösterse de, belirledikleri aşamalar ortak noktalar içermektedir. Hedefleri belirleme, süreç içerisinde kendini izleme, değerlendirme ve strateji kullanımının ortak noktalarını oluşturduğu özdüzenleme kuramlarına ek olarak Pintrich (1999)'ın strateji kullanımı ve Zimmerman (1996)'ın akademik özdüzenleme modeli dikkat çekmektedir. Bu modelde, aşamalı döngüsel bir süreç ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri için kullandıkları bilişsel, üstbiliş ve özdüzenleme stratejileri bulunmaktadır. Bu model aynı zamanda Kirschenbaum (1987)'un performansa ilişkin sıkıntılı bölümlerin analize edilerek aksaklıkların giderilmesine odaklanan beş aşamalı strateji odaklı döngüsel formülüne benzemektedir. Burada, performansa ilişkin geri bildirimler kullanılmakta, amaçlar düzenlenmekte ve kullanılan yöntemler yenilenebilmektedir. Model aynı zamanda performansın stratejik olarak öz gözlenmesini ve performans esnasında kendini değerlendirme aşamalarını içermektedir.

Akademik özdüzenlemede öğrenci; ne?, neden?, ne zaman?, nasıl? ve nerede? sorularına cevap aramaktadır. Bu soruları takiben verilecek cevaplar, öğrencinin öğrenme için kendini motive etmesi, olumlu inanç geliştirmesi, planlama ve rutine bağlama davranışı gerçekleştirmesi, performansının farkına varması, zamanı yönetmesi ve çevresel yapılandırma yapmasına yardımcı olmaktadır (Zimmerman, 1998).

2.2.2. Döngüsel özdüzenleme modeli

Zimmerman (1989)'ın ön düşünme, performans, öztepki ve değerlendirme döngüsel süreçlerine ek olarak bu süreci hareket öncesi evre, hareket evresi ve hareket sonrası evre olarak tanımlayan Ryan ve Deci (2000)'ye göre “döngüsel olarak alt süreçlerin etkileşimi söz konusudur. Hareket evresinde belirlenen temel amaçlara göre strateji geliştirilmekte ve bunu performans ve öz gözlem davranışları takip etmektedir. Hareket sonrası evrede ise amaçlar gerçekliklerle kıyaslanmakta, öz tepki ile hem amaçlar hem de stratejiler yeniden uyarlanarak revize edilmektedir” (Akt: Perels, 2005, 125). Özdüzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin hepsinin genel özelliklerini kapsamı sebebiyle çalışmada, sosyal-bilişsel modellerden Pintrich ve Zimmerman'ın özdüzenleme modelleri temel alınmış, süreç, davranış ve özellikler bu modeller kapsamında detaylandırılmıştır.

Pintrich (2000), özdüzenlemenin öğrenci başarısına etki eden dört etkinliği kapsadığını belirtmektedir. Bunlar: biliş, hedef belirleme, bilişsel stratejileri gözleme ve harekete geçmedir. Zimmerman (1996) ise akademik özdüzenlemeyi öğrenenlerin zihinsel becerilerini, akademik başarısında kullanmak üzere bu sürece yöneltmesi olarak tanımlamaktadır. Zimmerman'a göre özdüzenleme döngüsel bir süreçtir ve tahmin/ön düşünme(forethought)/öngörü/planlama, performans kontrolü ve öz tepki (self reflection)/öz yansıtma/değerlendirme bu döngünün temel aşamalarıdır.

Öngörü/Planlama

Öngörü, bir çeşit hazırlıktır. Öğrencinin hedef veya performansına ilişkin olarak kendini değerlendirme, mevcut durumunu göz önüne alarak yapabileceklerini sıraya koyma ve hedef doğrultusunda planlar yapma sürecidir. “Bu süreç, derste not alma, ders çalışma, okul bağlantılı etkinlik süreçlerini, inançları ve davranışları içermektedir” Bu aşamada birey hem içeriğe hem de öğrenme görevlerine ilişkin tanımlamalar ve açıklamalar yaparak, birincil ve ikincil hedeflerini ve performansı için stratejilerini belirlemektedir” (Cabı, 2009, 15).

Bandura (2001)’ya göre, ileri aşamalar için plan yapma, kendini birçok yolla göstermektedir. Örneğin birey amaçlarını planlama, ileriye yönelik eylemlerini tahmin etme ve bunun için çeşitli koşullar yaratma veya mevcut koşullar arasından seçim yapma öngörü aşamasının vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu aşama, öğrenci tarafından birtakım hazırlıkların yapıldığı aşamadır. Öğrenci, kendi kendini kontrol ederek performans için yapabileceklerini planlar. Performansa ait yapılacak her nokta ayrıntılı şekilde düşünülerek, kullanılacak strateji(ler) belirlenir. Öğrenci (Clearly ve Zimmerman, 2004) bilişini, amaçları, önceki bilgileri ve bilişüstü bilgisi ile özdüzenleyebilmektedir. Burada amaçlar, belli bir göreve ilişkin belirli amaçlara işaret etmekte ve “konuyla ilgili ne biliyorum” sorusunun sorulması ile bilinçli ve planlı olarak bilginin aktif edilmesi söz konusu olmaktadır.

2.2.3. Özdüzenleme stratejileri

Winne (2005), öğrencilerin bilişsel olarak özdüzenleme sürecinde belli görevlere ilişkin davranışlarında strateji seçimi ve çeşitli verilerin/bilgilerin davranışlarını yargılama süreci ile nasıl bütünleştirdikleri ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin belirli öğrenme çıktılarıyla ilgili olarak, kendi performanslarına ilişkin beklentiye sahip olduklarını, performansla birlikte çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ve bu aşamada motive olmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Stratejiler, özdüzenleme süreci içerisinde hem evreler için hem de evreler arası bağlantının sağlıklı yürütülmesi

açısından çok önemlidir. Çünkü bireyde özdüzenleme gelişimi, öğrenme stratejisi kullanma düşüncesi geliştiğinde başlamaktadır. Strateji kullanımı ile kazanılan bilgiye dair aşamalı olarak bilgi sahibi olunurken, süreç içerisinde mevcut stratejiler yerini yeni stratejilere bırakmakta ve stratejiler belirli durumlar ve görevler için kullanılarak son aşamada kendi performansını gözlemede uygun stratejinin kullanılması ile devam etmektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2010).

“Akademik çalışmalardaki etkisi kanıtlanmış bu stratejiler genel olarak; tekrar, ayrıştırlandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve detaylandırma stratejileridir. Tekrar stratejisinde öğrenci, verilen bilgiyi aktif olarak ezberler ve kodlar” (Weinstein ve Meyer, 1986. Akt: Üstün, 2012, 13). Verilen bilginin listelenmesi, bu stratejiye bir örnektir. Ayrıştırlandırma stratejisinde, verilen bilginin sembolik olarak yapılandırılması, bütünün parçalara ayrılması söz konusudur. Örgütleme/gruplandırma stratejisinde ise bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek benzerliklerden faydalanma bulunmaktadır (Üstün, 2012). Özdüzenleme sürecinde strateji kullanımı en önemli basamaklardan biridir. Çünkü stratejiler, özdüzenlemenin davranış boyutunu oluşturmaktadır. Güvenç (2011) bunun önemini, süreç içinde öğrencinin bilgi ve beceriyi almak, anlamlandırmak, saklamak ve gerektiğinde kullanmak için strateji seçimi yapması ve etkili bir biçimde kullanması ile açıklamaktadır.

Pintrich (2000)’in özdüzenleme modeline göre kullanılan stratejiler üç grupta incelenmektedir. Bunlar:

1. Bilişsel öğrenme stratejileri: Bu stratejiler, bilgiyi hatırlama gibi hafızayla ilgili temel görevleri ve kavrama ile ilgili karmaşık görevleri yerine getirmek için kullanılmaktadır. Tekrar etme, ekleme, örgütleme bu stratejilere örnektir.
2. Özdüzenleme ve üstbiliş stratejileri: Bu stratejilere örnek olarak, kendi etkinliklerini planlama, kendini gözleme ve kendi stratejilerini düzenleme davranışları verilmektedir. Bir performansa başlamadan önce, performansla ilgili ayrıntıları düşünerek harcayacağı zamanı, çaba ile ilgili planı ve hedeflerini belirleme öğrencinin

özdüzenleme ve üstbiliş stratejileri kullanmaya başladığının bir göstergesidir. Kendini gözlem, davranışlarının özdüzenleme durumuna uygunluğunun kontrol edilmesidir.

3. Kaynak yönetimi stratejisi: Bu strateji, öğrencinin çevresini kontrol etmesi ve yönetmesi için kullandığı stratejidir. Zaman, çaba ve çalışma ortamının düzenlenmesi bu stratejiye örnektir (Cabı: 2009).

Bu stratejilere ek olarak Zimmerman, Martinez ve Pons (1986, Aktaran: Cabı, 2009), özdüzenleme stratejilerini şu şekilde gruplandırmaktadır:

1. Hedef belirleme ve plan yapma: Sıraya koyma, zamanı yönetme etkinliklerini tamamlamak için eğitimsel hedefler belirlemedir.
2. Bilgiyi arama: Öğrenme görevi ile ilgili olarak bilgi almayı ifade eden davranışlardır. Yazılı bir bilgiye ulaşmak için kaynaklara ulaşma, strateji içerisinde tanımlanmaktadır.
3. Organize etme ve dönüştürme: Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve geliştirmek için materyalin yeniden düzenlenmesi davranışlarını içermektedir.
4. Tekrar: Tekrar etme ve çeşitli alıştırma yaparak hafızayı güçlendirmeyi ifade eden davranışlardır. Bir görevi yerine getirmek için önemli yerleri tekrar çalışma, bu stratejiye örnek olan davranışlardır.
5. Örgütlenme ve transferi güçlendirme: Öğretim materyalini zihninde tasarladığına ilişkin açıkça ifade edilen davranışlardır. Bir göreve başlamadan önce taslak hazırlamak bu stratejinin kullanılmasına işaret eden davranıştır.
6. Değerlendirme: Öğrencinin, çalışma niteliğini kendi kendine değerlendirme davranışını ifade etmektedir. Görevin doğru yapıldığından emin olmak için çalışmanın kalitesinin ve ilerlemenin kontrol edilmesi buna örnektir.
7. Kaydetmek, kayıtları gözden geçirmek ve kişiselleştirmek: Olayları ve sonuçlarını kaydetmek için çabalama davranışını ifade eder. Öğrencinin belirlediği noktaları not alması ve yaptığı yanlışlıkları listelemesi bu stratejiye örnek olan davranışlardır.
8. Sonuç çıkartma: Öğrencinin, davranışın sonunda kendisini mutlu veya mutsuz edebilecek durumları, ödül veya ceza niteliğindeki unsurları belirlemek bu stratejinin bir parçasıdır.

Zimmerman, Banner ve Kovach (1996, Akt: Kitsantas ve Zimmerman, 2008, 223), “problemlı performans süreçleri için stratejiler yaratmanın başarıya ilişkin öz yeterlilik inancı geliştirilmesine de katkı sağladığını öne sürmekte ve strateji geliştirmenin önemini vurgulamaktadır”. Bununla birlikte, performansa ilişkin belirli unsurları geliştirmek için kullanılan kişisel metotlar yani öğrenme stratejilerinin karmaşık motor hareketler için zihinsel gerekliliğı azalttığı düşünülmekte (Mccormick ve Pressley, 1995) ve öğrenmeye katkı sağladığı belirtilmektedir.

Performans Kontrolü

Performans esnasında öğrenci, kendini sistematik olarak gözlemlemekte ve performansı hakkında düşünmektedir (Clearly ve Zimmerman, 2004). Kendini gözleme, performans açısından hayati önem taşımaktadır. Flavell (1976) tarafından açıklanan izleme, bilgi ve hareket arasında bir köprü görevi görmektedir. Gözlem/izleme, öğrenciye hem çevresi hem de davranışı ile ilgili ipuçları vermektedir. Bunun sonucu olarak öğrenci, öğrenmeye ilişkin planları ile hareketleri arasında kıyaslama yapabilmekte ve bilgiyi yapılandırarak bağlantılar kurmaktadır. Aynı zamanda, belirlenen stratejilerin uygulandığı bu aşama, öğrencinin kendine olan inancını ve davranışlarını gözlemlemesine ait ara yorumlarını sözel olarak ifade ettiği aşamadır (Pintrich ve Schunk, 2002, akt: Oruç, 2012). Zimmerman (2002), bu süreci kendini kontrol etme, dikkatini performansa odaklama ve görevine ilişkin stratejileri kullanma evresi olarak tanımlarken aynı zamanda zihinsel imajlar oluşturma, kendini gözleme ve deneyimlerini yazılı şekilde kayıt altına almanın da önemini vurgulamaktadır (Akt: Moseki ve Schulze, 2010).

Performans kontrolünde öğrenci, aynı zamanda hedeflerinin ayrıntılı analizini yapmakta, kendi kendine yönergeler vermekte, zihinsel bilgi haritaları oluşturmakta, dikkat ve odaklanmaya yoğunlaşmakta ve bunlara yönelik stratejiler geliştirmektedir (Zimmermann, 2000, akt: Puustinen ve Pulkkinen, 2010). Burada öğrenci, “öz öğretim yoluyla öğrenirken nasıl ilerleyeceğine karar vermekte ve izleme ile sürecin nasıl

gittiğine ilişkin kendi kendine geri bildirimler vermektedir” (Zimmerman, 1998, akt: Altun, 2005, 7).

Değerlendirme

Clearly ve Zimmerman (2004), süreci döngünün geri bildirimini oluşturan son aşaması olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada öğrenci, kendi kendini değerlendirerek bir sonraki öğrenme veya benzer durumlar için yapması gereken düzenleme veya değişikliklere karar vermektedir. Öğrenme sonucunda oluşan çıktıların tanımlandığı bu süreçte, öğrenme çıktılarına göre öğrenenin kendi öz değerlendirmesini yapması söz konusudur. Bu aşamada bireyden, performansına yönelik yargılarda bulunarak hem sürece hem performansa ilişkin doğru ve yanlışları fark etmesi beklenmektedir. Zimmerman (1998)’a göre, “bir öğrenme sonucu kendine öz tepki geliştiren ve bunu olumlu hale getirebilen bireyler, yeni bir öğrenme sürecini daha istekli ve daha başarılı şekilde geçirmektedir” (Akt: Altun, 2005, 8). Bu açıdan öz yansıma aşaması döngüsel sürecin bir sonraki öğrenme durumlarına uyarlanabilmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Değerlendirme aşamasında birey, davranışı için gerekli olan uygun yolu seçme, kendini motive etme ve davranışını düzenleme gibi çok yönlü bir kendini yönlendirme sürecine girmektedir (Bandura, 2001). Bu aşama, “öğrenme çıktısının süreç ile bağlantılı olarak yorumlandığı ve davranışın düzenlenme hatta tamamen değiştirilmesine karar verildiği aşamadır” (Zimmerman, 2002, akt: Moseki ve Schulze, 2010, 359).

Özdüzenleme sürecinin içeriği kadar nasıl uygulandığı da son derece önem taşımaktadır. Bu kavram sınıf içi uygulamalarda, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuş ve içeriğe eklenmeye başlanmıştır. Özdüzenleme ve strateji odaklı öğretime yönelik çalışmalar incelendiğinde; öğretim sürecinde ön bilgilerin harekete geçirme, strateji belirleme ve bunları tartışma, model olma, stratejiyi destekleme ve bağımsız performans aşamalarından oluşan etkinlikler dikkat çekmektedir. Graham ve Harris

(1994), öğrenme zorluğu çeken öğrencilerde yeni beceriler ve öz düzenleme stratejileri geliştirme amacı ile bir program hazırlamış ve uygulamışlardır. Program içerisinde sırası ile belirli bir işleniş takip edilmiştir. Program dahilinde öz düzenleme adımları şu sırayla açıklanmaktadır:

“Öğrenciye konu ile ilgili ölçüt bilgisi, konunun önemi ve uygun strateji kazanımı ve uygulanması için ön bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik açıklamalar yapılır. Öğrenci ve öğretmen, belirlenen stratejiyi inceleyip tartışmalıdır. Stratejinin önemi ve yararları da tartışmaya dahil edilir. Stratejilerin amacı, nerede ve nasıl kullanılacağı öğrenciye anlatılır. Öğretmen, stratejinin nasıl kullanılacağını uygun şekilde modellenir. Bu modelleme sürecinde, problemi tanıma, stratejinin kullanımı, öz değerlendirme ve hataları düzeltme durumları bütünlük içinde aktarılmalıdır. Öğrenci ve öğretmen stratejilerin etkililiğini arttırmak için işbirliği yaparak tartışır. Öğrenci, stratejiyi bağımsız şekilde kullanması konusunda teşvik edilir” (Akt: İsrail, 2007, 16).

Bu süreçte, ön bilgileri harekete geçirme aşamasında yeni edinilecek bilgi ve becerilerin yapılandırılması için gerekli stratejilerin belirlenmesinden önce çalışmanın bölümlere ayrılması gerekmektedir. Bundan sonraki adımda, strateji oluşturma ve stratejiyi tartışma gerçekleşmektedir. Strateji, öğretmen tarafından desteklenerek oluşturulmalı ve öğrencinin strateji kullanmanın faydasına inanması gerekmektedir. Bu noktada strateji kullanmanın faydaları açıklanarak, öğrencinin geçmişe ait performanslarında stratejik yapılandırma olup olmadığı ve bunun avantajları açıklanmaktadır. Bunu, stratejilerin açıklanarak tanıtılması takip etmektedir. Öğrencinin kendi hedefine ve öğrenme görevine uygun hedef belirlemesine yardımcı olunmalı ve bunu, öğretmenin öğrenme görevi için seçtiği stratejinin uygulanması konusunda model olması takip etmelidir. Strateji kullanımı konusunda deneyim kazanıldıkça öğretmen desteğini kademeli şekilde çekmelidir ve öğrenci performansı

gelişim göstererek tutarlılık kazandıkça süreç, öğrencinin bağımsız performans göstermesine doğru ilerlemektedir (Uygun, 2012).

2. 3. Bilişüstü/üstbiliş özdüzenleme

Davranış geliştirmede yalnızca biliş veya yalnızca davranış üzerine odaklanılmadığı bir gerçektir. Bu sebeple, davranışsal ve bilişsel süreçler birlikte ele alınmaktadır. Fakat davranışın ortaya çıkma sebebi bireyin öncelikle bir şeyleri “bilmesi” ise, birey önce bilişini düzenleyebilmeli ve bunu nasıl yaptığının farkında olmalıdır. Schunk (2008)’a göre bilişsel kontrol sürecinin iki önemli ögesi olan üstbiliş ve özdüzenleme birlikte ele alınması gereken ve çeşitli kuramlardan beslenerek çalışma alanı genişlemiş kavramlardır. Üstbilişsel özdüzenlemenin, Zimmerman (1996) tarafından oluşturulan döngüsel aşamalarında, örnek alma davranışının oluşturduğu performans, kendini kontrol etme becerisinin sergilendiği süreç standartlarına uygun sunum ve performans çıktılarının oluşması süreçleri doğrudan özdüzenleme ile birlikte gelişmekte, bilişüstü davranışlar ile de pekiştirilerek bilginin işlenmesi söz konusu olmaktadır.

“Bilişüstü özdüzenleme etkinliklerini ortaya çıkaran genel süreçler; planlama, gözlem ve düzenlemedir. Amaç kurma ve görev analizi gibi planlama etkinlikleri materyali daha kolay örgütleme ve anlama sağlayan önceki bilgilerle ilgili yönlerini etkinleştirmeye yardım eder. Üstbilişsel özdüzenlemede öğrencinin eğitimsel amaçlar oluşturması ve bu amaçlara ilişkin etkinlikleri sıralaması, zamanlaması ve planlaması gerekmektedir” (Pintrich vd, 1991, akt, Oruç, 2012, 47).

Özdüzenleme süreciyle gelişen davranışlarda bilişüstü davranışların devreye girdiği nokta, öğrencinin öğrenme görevine ait eksik ve yanlışlıkları fark ederek buna yönelik çözümler ürettiği durumlardır. Üstbilişte bilişin düzenlenmesi ise, öğrencilere öğrenmeyi kontrol etme imkânı vermektedir. Al Harty (2010)'e göre, öğretimde üstbilişe ait üç önemli beceri olan planlama, izleme ve değerlendirme ve sıralı şekilde uygun stratejilerin seçilmesi, görev/amaç ile performans arasındaki tutarlılığın farkında olma ve amaç-sonuç ilişkisi kurarak ölçütler çerçevesinde performans değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bilişüstü özdüzenlemede çeşitli bilişsel stratejilerin öğrenme için kontrol edilmesi söz konusudur. Üstbiliş ve özdüzenlemenin bir arada yürüdüğü bu süreçte, hem organize etme, detaylandırma, kritik düşünme hem de çaba, zaman ve diğer faktörlerin yönetilmesi gerekmektedir. Üstbilişin biliş ile ilgili tüm süreçlere işaret ettiğini vurgulayan Louca (2003)'ya göre üstbilişte bireyin kendi düşüncesi ve düşüncesine verdiği tepkiyi izlemesi ve düzenlemesi söz konusudur. Bu sebeple, strateji kullanımına karar vermek, göreve ve görevle ilgili performansa göre şekillenmektedir. Amaçlar ve performans için doğru stratejinin seçilmesi, üstbilişsel özdüzenleme yapabilen bireyin temel özelliğidir.

Bilişüstü özdüzenleme aşamalarına Zimmerman (2013) tarafından son şekli verilmiştir. Buna göre aşamalar ve ilgili davranışlar şu şekildedir.

1. Ön düşünme evresi (Görev analizi ve stratejik planlama): Bu aşama, üstbiliş ve özdüzenleme sürecindeki temel davranışlar ile aynı özellikte olup, ek olarak üst bilişsel bilginin aktif hale getirilmesi ile yani, deklaratif, prosedural ve durumsal bilginin bilinçli olarak kullanılması ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte davranışlar, zaman, çaba ve görev planlanması ile öz düzenlenebilmektedir (Pintrich, 2010, akt; Schunk, 2005).
2. Performans evresi (Kendini izleme, üstbilişsel denetim, stratejik planların uygulanması, kendini yönlendirme): Kişi bir davranışı gerçekleştirirken, öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeyi desteklemektedir. Her öğrenci, kendine uygun öğrenme stratejisini oluşturmakta ve bunu, çalışırken veya bir problemi çözerken

kullanmaktadır. Buna yönelik çalışma planları hazırlanması ve öğretim programı tasarlanması da ayrıca önem taşımaktadır (Akın, 2013). Öğrencinin çalışma sürecini kontrol etmesi önemlidir (Bilen, 2007). Performans evresinde öğrenci, amaçları doğrultusunda stratejiler geliştirerek kendini izlemeli ve denetlemelidir.

3. Kendini değerlendirme: Kendini değerlendirme aşaması, öğrenciye portfolyo, sesli düşünme, çalışma günlükleri oluşturma veya kendini değerlendirme kontrol listesi yolu ile; a) görev-performansa ait zor durumların neler olduğu, b) öğrencinin kendi seviyesinin süreç sonunda ne kadar geliştiği, c) akademik başarı için hangi kriterleri seçtiği, d) kendi gelişimine ait bakış açısı, e) öğretmenden alınan hangi dönütlerin başarılı olduğuna ilişkin bilgi vermektedir (Van Kraayenord ve Paris, 1997).

Üstbilişsel özdüzenlemede öğrenci, bir görevi nasıl gerçekleştireceğini, nasıl çalışacağını düşünerek organize etme, özetleme, detaylandırma, benzerlik kurma gibi stratejiler kullanarak bir dizi kritik düşünme davranışı gerçekleştirir (Al Harty, 2010). Vermunt (1998)'un görüşleri bunu destekler niteliktedir. Buna göre, özdüzenlemede üstbilişin var olması, düzenleme stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve bilişsel stratejileri ile aynı zamanda işleme/uygulama stratejileri gibi birbirinin yerine kullanılan öğrenme stratejilerinin olarak adlandırılan stratejilerin öğrenmeye dahil edilmesi sonucu oluşmaktadır (Akt: Ferla vd, 2009:186). Bir öğrenme stratejisi, öğrencinin ilgili materyale çalışmak için uyguladığı aktiviteleri tanımlamaktadır. Örneğin öğrenme materyalini oluşturan elementler arasındaki ilişkinin incelenmesi, önemli noktaların, ana düşüncenin, ana yapının seçilmesi, örneklerin düşünülmesi, özetleme ve hafızaya almak için yapılan çalışmalar öğrenme stratejileridir. Weinstein ve Meyer (1986)'e göre bu stratejiler, çalışma stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, örgütleme stratejileri ve izleme stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Akt: Paris ve Paris, 2010, 90). Gagne ve Driscoll (1988, akt: Senemoğlu, 2005, 558) ise “öğrenme stratejilerini öğrencinin kendi öğrenmesi için kullandığı işlemler” olarak açıklamaktadır.

Derry ve Murphy (1986)'ye göre, bilişüstü öz düzenleme yapabilen öğrencilerin strateji kullanımında belirli aşamaları uygulamaları gerekmektedir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Hedefi analiz etme ve tanımlama.
2. Stratejiyi planlama.
3. Stratejiyi uygulama.
4. Stratejinin sonuçlarını izleme.
5. Stratejiyi uygun hale getirme (Aktaran: Vrugt ve Oort, 2007).

Strateji kullanmaya karar verme, öğrenme amacı ve göreve ilişkin stratejiler belirleme ve bunları duruma uyarlama sürecidir. Johnston ve Afflerbach (1985), strateji kullanmanın öğrenmede giriş davranışları olarak önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, farklı öğrenim aşamalarında ise farklı stratejilerin uygulanması gerekliliği strateji uygulama ile ilgili önemli bir noktadır. Bu noktada stratejilere ve bunların kullanımlarına ilişkin olarak bilişsel ve biliş üstü olarak adlandırılan ve çalışma stratejileri olarak bilinen strateji taksonomisi karşımıza çıkmaktadır. “Bilişsel stratejiler, yüzeysel bilişsel stratejiler ve derin bilişsel stratejiler olarak iki grup halinde incelenmektedir. Yüzeysel stratejiler; tekrarlama gibi bilgiyi kısa süreli bellekte kodlayan ve ezberlemeyi sağlayan stratejilerdir. Derin bilişsel stratejiler ise detaylandırma, düzenleme ve eleştirel düşünme gibi, eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmaya yarayan ve hedef bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasına yarayan stratejilerdir” (Akt; Vrugt ve Oort, 2007, 128).

Bilişüstü öz düzenlemede uygulanan stratejik yaklaşımın anlaşılması için öncelikle genel öğrenme stratejilerinin neler olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Genel olarak bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve üstbilişsel süreç stratejileri Senemoğlu (2005) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

- Dikkat stratejileri: Hedef üzerinde yoğunlaşma sağlayan ve önemli bilgi ile önemsiz bilginin birbirinden ayırt edilmesine olanak veren stratejilerdir. Üretici not

alma, bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkların belirtilmesi, daha hızlı tekrar etme, hatırlamayı sağlama çalışma kâğıdı vb gibi görsel materyalin üzerine üretici notlar yazma ve performansa ilişkin önemli bölümlerin altını çizme, işaret koyma vb davranışlardır.

- Kısa süreli bellekte depolamayı artıran ve kodlamayı güçlendiren stratejiler: Bu stratejiler, bilginin bellekte kalma süresini artıran ve anlamayı kolaylaştıran stratejilerdir. Bunlardan biri zihinsel tekrar yapmadır. Bilginin aynen tekrar edilmesi anlamına gelen zihinsel tekrar, bilgiyi ileri seviye işlemler için hazır tutmayı sağlamaktadır. Bir diğer strateji ise gruplandırma stratejisidir. Burada, belirleyici noktalara göre bilginin detaylandırılması söz konusudur.

- Anlamayı kolaylaştıran stratejiler: Ekleme stratejisi de denilen bu strateji, benzetimlerden yararlanarak yeni bilgi ile eski bilgi arasında ilişki kurulmasına dayanmaktadır.

- Bilişüstü stratejiler: Yoğunlaşma, anlama, özümseme, genişletme ve gözden geçirme aşamalarını kapsayan bu strateji, özdüzenleme ve üstbilginin gerekliliği olarak kendine özgü çalışma planı gereğince çalışma planının izlenmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Kauchak (1992)'nin de öne sürdüğü şekliyle;

“Yoğunlaşma ve çalışma planı arasında bağlantı kurularak öğrenme biriminde yoğunlaşmakta ve bu sayede öğrenme birimindeki önemli ve zor basamaklar belirlenmektedir. Hatırlama aşamasında içerik, öğrenci tarafından özgün şekilde ifadelendirilmektedir. Özümseme ise öğrenilenlerin yansıtıldığı noktaların ve zorluk çekilen yerlerin yeniden çalışılarak sindirilmesidir. Genişletme aşamasında bilginin uygulanmasına ilişkin kendi kendine soru sorma davranışı geliştirmekte ve gözden geçirme yapılmaktadır. Bunun sonucunda ise hata analizi ve çalışma yöntemlerinin gözden

geçirilmesi, gerekiyorsa değişiklik yapılması sağlanmaktadır”
(Akt: Senemoğlu, 2005, 565).

Özdüzenleme ve bilişüstü etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda kullanımına bakıldığında, öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme davranışlarını sergilemelerini desteklemek için kendini gözlemlemeye olanak veren, strateji seçme ve kullanmayı destekleyici esnek ve birbiriyle bağlantılı bilişsel aktiviteler göze çarpmaktadır. Bu aktivitelerin ileri aşamasında öğrenci, akademik çalışması hakkındaki bilişüstü bilgisini ve görevlerini analiz etmek için strateji geliştirme ve kendini gözleme davranışlarına yöneltilmektedir. Buttlar ve Winne (1995) ile Harris ve Graham (1996)’a göre, buradaki önemli nokta, stratejilere ilişkin yönergelerin tek başına verilmemesidir. Öğrenciye, stratejiyi nasıl seçeceği ve görevlerle ilişkili olarak nasıl uygulayacağı örneklendirilmelidir. Bu yolla öğrenci kendini gözlemlediği, strateji kullandığı, görevleri analiz ettiği döngüsel sürecin içine alınmaktadır. Butler (2002: 87), öğretimsel hedeflerini, genel öğretimsel yönlendirmelerini bireyselleştirilmiş, küçük grup ve tüm sınıf için uyarlayarak biliş üstü ve özdüzenleme öğretimi açısından sınıflandırma yaptığı çalışmasında öğretmenin ders süresince uygulaması gereken destekleyici davranışları şu şekilde belirtmektedir:

Öğretimsel hedefler

- “Akademik çalışmalar ve üstbilişsel bilgi için görevlerin analiz edilir.
- Stratejiler hakkında kişiselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirilir ve gerekli üstbilişsel bilgi sağlanır.
- Kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendine ilişkin pozitif algı geliştirme yaklaşımları uygulanır.

Bireysel öğretim

- Öğrenci, ipuçlarını yakalamaya çalışır.
- Öğretmen öğrenciye ipuçlarını bulması ve performans kriterlerini tanımlaması

için rehberlik eder.

- Öğrenci performans kriterlerini, strateji seçimi ve kendini izlemek için listeler.
- Öğrenci, kişiselleştirdiği stratejileri ileri öğrenme durumlarını analiz etmede kullanmak amacıyla kendi kelimeleri ile kayıt altına alır, söyler veya yazar.
- Öğretmen öğrencideki başarı ve değişim durumlarını gözlemler.
- Öğrencinin bilişsel süreçlerine rehberlik etmek amacıyla sorular sorulur.
- Öğrenci, ders esnasında kullanılan yaklaşımlara yönelik tepkide bulunur.
- Öğrenci, ileri öğrenme durumları için kullanılabilecek benzer stratejileri kayıt altına alır.
- Öğrenci, öğretmenden bitirdiği göreve ait geribildirim alır.
- Öğretmen, öğrenciye çalışma kalitesini, verdiği geribildirimlerin etkili olduğu noktaları hatırlaması, problemleri bölümleri hatırlaması ve ihtiyacı olan çözümler ile ilgili sorular yöneltir.
- Öğrenci seçtiği stratejileri revize eder ve ileride kullanılmasına gerek duyulanları kayıt altına alır”.

2. 4. Çalgı eğitimi ve bilişüstü özdüzenleme ilişkisi

Karmaşık motor beceriler gösteren bireyler, öz disiplin sağlamak zorundadırlar. Son yıllarda motor öğrenmelere ilişkin süreçler ve bu süreçlerin işlevleri daha fazla araştırılmaktadır. Müzisyenler, sporcular gibi motor becerilerle uğraşanlar uzun sürelerle egzersiz yapmaya, kötü sonuçlarla karşılaşsalar bile motivasyonlarını sürdürmeye ve yüksek standartlara ulaşmaya kadar çaba sarf etmeye ihtiyacı olan bireylerdir.

Özdüzenlemeli öğrenme, amaç belirleme, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi bireyin kendi geliştirdiği bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlere işaret eder (Zimmerman, 1989. Akt: Kitsantas ve Zimmerman, 2008:220). Zimmerman (1998), çeşitli disiplinlere göre farklı özdüzenleme süreçleri bulunduğu ve bu süreçlerin bireyler tarafından karakterize edildiğini savunmaktadır. Zimmerman

tarafından sporcular, yazarlar vb meslek grupları için kategorize edilen öz düzenleme süreci içerisindeki basamaklar müzisyenler için şöyle açıklanmıştır:

<u>Özdüzenleme sürecinde görülen davranışlar</u>	<u>Müzisyenlerde görülen davranış karşılığı</u>
Amaç belirleme	Günlük, derslik egzersizlerde çalışma planları ve amaçları oluşturmak,
Görev stratejileri	Parçayı yumuşak ve yavaş çalmak,
İmgeleme ve betimleme	Karşısında kendini izleyen insanlar olduğunu hayal etmek,
Kendini yönlendirme	Başarısını sözlü olarak takdir etmek ve kendini desteklemek,
Zaman yönetimi	Aşırıya kaçmadan günlük çalışma takvimi oluşturmak,
Kendini izleme	Çalışma veya performansını kayıt altına almak veya çalma esnasında kendini gözlemlemek. Özellikle de zorlandığı yerler hakkında daha fazla öz gözlem yapmak,
Kendini değerlendirme	Performansına ilişkin kayıtları dinleme veya tuttuğu notları inceleme ve gerçekçi standartlar oluşturma ve sonuçlar ile standartları kıyaslamak,
Çevresel yapılandırma	Çevreyi düzenleme, özel veya belli bir çalgı ile çalışmak, metronom kullanmak vb.

İlk aşama olan amaç belirleme, performans ve çıktılarına ilişkin tanımlama ve belirleme aşamasıdır. Öğrenci, bu evrede performansına ilişkin belirlediği aktiviteleri planlamakta ve kendini değerlendirme standartlarını oluşturmaktadır. Araştırmalara göre bu evrede kısa amaçlar oluşturmak geri bildirim sağlanması açısından daha faydalıdır.

İkinci aşama olan görev/performans aşamasında öğrenci, öğrenme için gerekli olan yöntem, çalışma metodu ve stratejileri belirler ve çeşitli analizler yapar. Bu noktada strateji belirleme önemlidir. Öğrenme stratejisinden temel alınarak çeşitli özdüzenleme, üstbiliş ve öğrenme görevi alanına göre oluşturulacak stratejiler öğrenme ve performansta kolaylık sağlayacaktır. Lee, Lim ve Grabowski (2010)'ye göre öğrenme stratejisi kullanımı ve üstbilişsel geri bildirim, öğrenmenin düzenlenmesi ve buna bağlı olarak strateji kullanmayı geliştirmektedir. Bu sürecin devamında ise öğrenme esnasında aktif olarak anlamlandırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejisi ve bilişüstü geri bildirim sağlamanın öğrencilerin bilgiyi düzenleme yeteneğini, bilgiyi ve davranışını izlemesini ve strateji kullanımını geliştirdiği gözlenmiştir. Örneğin, strateji kullanımına yönelik olarak piyanistlerin çalışma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalarda aralıksız çalışma, kendi kendine rehberlik etme, notaları yüksek sesle okuma gibi kolaylaştırıcı noktalardan bahsedilmektedir. Çalışmalar esnasında öğrenme stratejilerinde çeşitlilikler görülmektedir. Öğrencilerin bir şey öğrendiklerinde ne yaptıkları, yeteneğin temel belirleyicisi olarak belirtilmekte kullanılan sistematik aktiviteler ise stratejilere işaret etmektedir. Bu aktivitelerin strateji olup olmaması ile ilgili olarak literatürde açıkça bir ifade bulunmamakla birlikte, aktivitelerin belirli bir amaca yönelik olması ile strateji niteliği kazandığı görüşünde birleştirilmektedir.

Kendini yönlendirme, kişinin performansına rehberlik etmesi için sözel bildirimler kullanmasıdır. Diğer bir süreç olan kendini izleme, bireyin performansına ilişkin gözlemlerini yazılı veya diğer yollarla kaydetmesidir. Son süreç ise kendini değerlendirmedir. Bu süreçte öğrenci, amacı, planı ve stratejileri dahilinde performansını değerlendirir.

Bu çalışmanın ve belirlemelerin sonucunda Zimmerman vd. (1996), bilişüstü özdüzenlemeyi:

1. Amaç belirleme
2. Strateji uygulama (performans) ve izleme
3. Çıktıların izlenmesi ve değerlendirilmesi alt süreçlerinden oluşan bir yapı olarak belirlemişlerdir.

Bilişüstü özdüzenleme eğitiminin performans başarısı üzerindeki olumlu etkileri, belki de en zorlanılan durum olan deşifre açısından ele alındığında deşifre çalma için özdüzenleme ve üstbiliş gelişiminin gerekliliği anlaşılmaktadır.

2.5. Deşifre çalma

Deşifre, kelime anlamı olarak “çözülmüş, açıklanmış; deşifre etmek ise bir şifreyi veya güç bir yazıyı çözmek, okuyup anlamaktır” (TDK, 2005, 511). Müzik terimi olarak deşifre, “bir müzik yapıtının notalarını ilk görüşte okuyuvermek ya da icra edebilmektir” (Sözer, 1998, 216). Deşifre çalma, “çalışma deşifresi” ve “çalma deşifresi” olarak iki bölümde incelenmektedir. Çalışma deşifresi, repertuara alınacak bir eserin incelenmesine, dikkatlice ve yavaşça okunmasına işaret etmektedir. Çalma deşifresi ise herhangi bir eserin karakterine uygun, temiz ve temposuna yakın bir hızda okunması” olarak tanımlanmaktadır (Türkmen, 2008, 7-8). Fourie (2004)’ye göre deşifre; aralık, akor, değiştirici işaretler, ölçü belirteçleri ve karmaşık ritim öğelerinin bütüncül şekilde okunup çalınması gereken bir beceridir. Bu gereklilikten dolayı, notadan motor harekete dönüşüm zorlaşmak ve öğrencide başarısızlık hissi oluşabilmektedir. Ayrıca, ilk kez görülen sözsüz bir müzik yazısını, ilk anda nota yükseklikleri ve ritmine uygun olarak okuma için “deşifre okuma” (sight reading) kavramı kullanılırken; bir müzik parçasını ses yüksekliğine ritmine uyarak sözleri ile ilk kez okuma için “deşifre şarkı söyleme” (sight singing) kavramları kullanılmaktadır (Nart, 2010, 31, 36).

Çimen (2001), deşifre çalmanın çalgı eğitiminin başlangıcından itibaren öğrenciye kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri olduğunu ve deşifrenin büyük ölçüde öğrencinin zekâsına, yeteneğine ve müzikal birikimine dayandığını, bununla birlikte öğretmen rehberliğinde hazırlanmış bir öğretim programı ve sistemli çalışma ile geliştirilebileceği belirtmektedir (Akt: Türkmen, 2008, 6). Gudmundsdottir (2010) ise deşifreyi, çalgıda kullanılan notaların dizek üzerindeki şekillerini çözmek olarak tanımlamakta ve perde ile perdeler arası ilişkinin kavranmasının önemini vurgulamaktadır. Deşifre gelişimi için çeşitli noktaların öneminden bahsedilmekte ve bu önem, genel olarak eser ve nota yapısı üzerinde çeşitlenmektedir. Deşifre eğitiminde öğretmene büyük görev düştüğünü belirten Tufan (2000)'a göre, dikkat gerektiren her aşama başlangıçta öğrenciye anlatılmalı ve öğrencinin davranışları bu doğrultuda gözlenmelidir. Deşifre çalışması başlangıcında öğrenci, parçanın ölçü değerini ve temposunu gözden geçirmeli, parmak numaralarını ve başlangıç pozisyonlarını doğru yerleştirmeye özen göstermeli, parçanın donanımına dikkat etmeli ve ellere bakmadan çalma konusunda bilgilendirilmelidir (Akt: Türkmen, 2008:8). Türkmen (2008), başlangıç düzeyindeki veya ileri seviyedeki bir eserde, deşifrenin doğru şekilde yapılmasını sağlamak için en önemli unsurlardan birinin müziksel yapı bilgisi olduğunu öne sürmektedir. Çünkü öğrencinin deşifre parçasının formunu tespit edebilmesinin eser içinde olacak değişimleri önceden tahmin etmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Esere ilişkin yapıların kavranması, nota okumada kolaylık sağlanması açısından önemlidir ve son yıllarda karmaşık motor becerileri konu alan araştırmalar, bu davranışları “öz-disiplin” kavramı içinde ele almaktadır (Zimmerman, 1998).

Wolf (1976), deşifreyi iki temel beceride incelemektedir. Bu beceriler; bilişsel bakış açısı ile notadaki görsel bilginin kodlanması ve motor tepkidir. Görsel ve motor tepkinin birbirlerini anlık olarak etkilemesinde nota okuma veya görsel sembollerin kodlamanın kendi içinde çok yönlü bir görev olduğunu savunmaktadır. Deşifre, bireyin görsel açıdan karışık girdilerin (nota) işlenmesi becerisine dayanmaktadır. Bu beceri her seviyedeki müzik öğrencisinin ihtiyacı olan beceridir. Nota okunmaya başlandığında, müziksel hafızaya yerleşmeye başlamakta ve daha sonra bu süreç işitsel yönden yapılandırılmaktadır (Kopiez ve Lee, 2008). Deşifre ile ilgili araştırmalar, deşifre sürecinde beceriyi etkileyen öğeler olduğunu göstermektedir. Bu öğeler; el-göz

koordinasyonu (Sloboda, 1974), kısa süreli bellek ve algı ilişkisi (Eaton, 1978; Waters, Townsend ve Underwood, 1998), psikomotor beceriler (Thompson, 1985), nota isimlendirme, nota ile perde arasında eşleştirme yapabilme (Waters, Townsend ve Underwood, 1998), algılama hızı, tepki verme hızı (Oswald ve Roth, 1997) ve işitsel imajlamadır (Waters vd, 1998: akt: Kopiez ve Lee, 2008, 43-44). Burada bahsedilen algısal ve davranışsal süreçler, görsel imajlar oluşturma, psikomotor beceriler, bilgiyi işleme hızı ve işitsel yetenek gerektiren süreçlerdir (Fourie, 2009). Deşifre yapmanın zorluğu tüm bu süreçlerin aynı zamanda yürütülmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, tüm bu süreçler ile kişinin çalışma alışkanlıkları ve yöntemleri bir arada düşünülmeli ve deşifre becerisini geliştirmek için gerekli olan elementler bütünlük içinde ele alınmalıdır.

Bilişüstü özdüzenlemenin çalgı performansına olumlu yönde etki ettiğini kanıtlamış araştırmalara bakıldığında, performansın hazırlayıcısı olan deşifrede özdüzenleme ve bilişüstü farkındalığını artırma gerekliliği göze çarpmaktadır. Öyle ki, deşifre ile ilgili yapılmış araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bu durumun daha gerekli bir hal aldığı düşünülmektedir. Demir (1984)'e göre, iyi olmayan bir deşifrede; sert el, ritim yetersizliği, tuş ile parmak teması yetersizliği, dikkat yetersizliği ve akor-arpej imgesinden yoksunluk vardır (Akt: Canbey vd, 2012, 136). Yapılan araştırmalara göre, öğretmenler deşifre esnasında öğrencilerin ritim, tempo, parmak numaraları, doğru nota basma, tonalite ve nüans ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Öğrencilere, deşifreyi geliştirmeleri için düzenli olarak solfej çalışması yapılması, kolaydan zora gidilmesi, temel müzik bilgilerindeki eksikliklerin giderilmesi, doğru teknik kazanımların sağlanması, gam ve etüt çalışmalarına yer verilmesi, motivasyon sağlanması önerilse de, bunun tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Deşifrede teknik, armonik, melodik ve form gibi pek çok müziksel yapının titizlikle çalışılmasını öngören Tufan (2000)'a göre;

- “Teknik çalışmalar içerisinde yer alan diziler, arpejler, kadanslar sürekli çalışılmalı,
- Parça içerisinde karşılaşılabilecek tonlar ve alterasyonlara önceden hazır olabilmek için yeterli düzeyde armoni bilgisi edinilmeli,

- Her iki elin rahat ve etkili bir biçimde kullanılması sağlanmalıdır” (Akt: Türkmen, 2008, 9).

Bunlara ek olarak çalgı eğitimcilerine göre deşifrede önemli olan bazı noktalar şunlardır:

- “Deşifre çalmaya başlamadan önce eser dikkatlice incelenmelidir.
- Parçanın gerçek hızını dikkate almadan ağır bir tempoda deşifre yapılmalı, hızlanmak ve ezberlemekten kaçınılmalıdır.
- Eser, yazılı olan ya da uygun şekilde düzenlenen parmak numaralarına göre çalınmalıdır.
- Ritim ve akıcılığı bozmamaya özen gösterilmelidir. Hata yapıldığında durulmamalı ve geriye dönülmemelidir.
- Gözler ellere bakmadan, çalınan notada/ölçüde ve hep bir sonraki notayı/ölçüyü takip edecek şekilde hareket etmelidir” (Haug vd. 1990; akt: Nart, 2010, 35).

Deşifre çalışmalarında bilişin düzenlenmesine ve bilişüstü aktivitelere olan ihtiyaç, çeşitli çalışmaların sonuçlarına göre eğitimciler tarafından sunulan bazı önerilerde kendini göstermektedir. Örneğin deşifrede yapılan hataların çoğunlukla ritim ile ilişkili olduğunu vurgulayan Mcpherson (1994)’un etkili deşifre için belirlediği noktalar, doğrudan bilişüstü özdüzenleme gerekliliğine işaret etmektedir. Müziksel performansın başlangıcından önce nota üzerindeki her ögenin incelenmesi, eserde karşılaşılabilecek olan engelleri tanımlamak ve kapsamını artırmak amacıyla eserin tamamının, tonalitenin ve ölçü sayısının gözden geçirilmesi, çalmaya başlamadan önce kısa süreli zihinsel provalar yapılması, performans süresince problemleri ve nüans-hız gibi ifadeleri önceden görebilmek için dikkati yönetmeye çalışma ve sürdürmek, hata oluştuğunda performansın düzeltilmesi için kendini dinleme ve değerlendirme (Aktaran: Dalkıran, 2011, 56) gibi davranışlar bilişüstü özdüzenleme basamaklarınca yürütülebilen davranışlardır. Buna ek olarak Altenmüller ve Schneider (2009), müziksel bir performansın planlama ve hazırlama süreçlerinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiğini ve bu süreçte birbiriyle bütünleşmiş duyuşsal ve devinişsel bilginin işitsel

geribildirim kontrolüne alındığını belirtmektedir (Akt: Uyan, 2012, 26). Çalgı çalışma esnasında iki tür bilginin öneminden bahseden Aiello (2003)'ya göre, bireyin teorik bilgisi ile esere ilişkin bilgisini birleştirmesi, sonrasında kinestetik becerisine odaklanması gerekmektedir.

Çalgı eğitiminde kullanılan stratejik yaklaşımlara bakıldığında karşımıza değişik çalışmalarla elde edilmiş veriler sonucu kategorize edilen stratejiler ve davranışlar çıkmaktadır. Guerrero (2008)'nin sözel raporlama yolu ile elde ettiği verilere dayanarak çalgı çalışmada kullanılabilecek stratejilere ilişkin yaptığı sınıflandırmasında, sürece ait kategoriler ve stratejiler şu şekildedir:

Kategoriler

Uygulanan Stratejik Davranışlar

Müzikal elementler

Doğru dinamikleri uygulama, doğru artikülasyon uygulama, doğru perdeye basma, tempoyu yavaşlatma, tempoyu hızlandırma

Tekrarlama

Baştan başlayarak çalma, ölçü tekrar etme, notaları kendi içinde gruplandırarak çalma, notaları önceki notalarla gruplandırma

Çalmadan yapılan çalışmalar

Perde numarası belirleme, el vuruşu yapma, göz gezdirme, kalem ile not alma

Genel olarak çalgı çalma esnasında kullanılan bilişsel ve davranışsal stratejiler bilişüstü özdüzenlemenin önemli boyutlarıdır. Gitar eğitiminde genel anlamda çalma becerisini geliştirme ve strateji kullanımı yoluyla deşifrede gelişim sağlamak için gerekli olan aşamalar özdüzenleme ve üstbiliş aşamalarının uygulanmasını öngörmektedir. Stratejik süreçler üst biliş, motivasyon, temel bilgiler gibi farklı alanların koordinasyonu ile yürütülebilmektedir. Öğrencinin uygun stratejiyi seçebilmesi için mevcut yapıda zorlandığı problemleri tanımlayabilmesi gereklidir (Nielsen, 1999). Bu davranışı geliştirebilmek için öğrencinin, süreç boyunca

farklı stratejiler geliştirmesi ve bunları duruma uyarlamasının bilişüstü özdüzenlemedeki yeri önemlidir. Bilişüstü özdüzenleme süreci gereklerince gitar eğitiminde planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarının uygulanması gerekmektedir ve bu süreç öğretmen-öğrenci işbirliği ile yürütölmelidir.

Gitar eğitimi süresince öğrenmeye ilişkin seçilip izlenecek yol-yöntem ve tüm öğrenme alanlarına yönelik uygulanabilecek stratejik çalışmaların performansa büyük etkisi vardır (Yokuş, 2009). Bilişüstü gelişim açasından ele alındığında ise yöntem ve stratejiler ön düşünme, performans öncesi evrede belirlenmeli, bunların uygulanması ise performans/performans denetimi evresinde gerçekteşmelidir.

Steadman (2002), klasik gitar eğitiminde izlenmesi gereken başlıca aşamaları; başlangıçta becerilerin bütünleştirilmesi, kavramayı geliştirmek için yapılacak işlemlerin öğrenciye örneklendirilmesi, materyallerin sıralı şekilde sunulması, önceden var olan bilgilerin kullanılması ve üst bilişin geliştirilmesi olarak sıralamaktadır. Tüm bunların yanında, öğrencinin nasıl öğrendiğini anlamaya ihtiyaçı olması sebebi ile öğrenmeye ilişkin planlama, izleme ve değerlendirmelere olanak sağlanmalı ve öğrenciye strateji geliştirme, uygulama hakkında bilgi verilmelidir (Akt: Yokuş, 2009, 25). Planlama/performans öncesi evre/ön düşünme aşamasında öğretmen kontrolündeki öğrenci, performansına ilişkin planlamalar yaparak, görevi analiz etmelidir. Bu amaçla öğrenme materyali en ince ayrıntısına kadar incelenmeli ve uygulanacak stratejilerin neler olduğuna karar verilmelidir. Performans evresine gelindiğinde, öğrenci belirlediği stratejileri uygulayarak kritik, stratejik ve bilinçli davranışlar sergiler. Performans aşamasının içinde barındığı izleme davranışı, bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, standartlarını ve stratejilerini ve doğru-yanlış noktalarının farkına varmasını sağlamaktadır. Öz izleme davranışına ait geri bildirimler, sözlü veya yazılı şekilde çoğu kez de öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı fikir aliş verişi şeklinde alınmaktadır. Sürecin son aşaması olan değerlendirme aşaması ise öğrencinin performansının genel ilerleyişini hem performansa ait çıktılarını hem de stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirdiği aşamadır. Parkening (1997, akt: Yokuş, 2009)'e göre, değerlendirme aşamasında gitar öğretimine ve çalmaya yönelik olarak öğrencinin periyodik olarak

kendine sorması gereken sorulara dikkat çekmektedir. Bu aşamada öğrenci; Doğru oturuyor muyum?, Ellerimin pozisyonu doğru mu?, Notaları ve ritmik değerleri doğru çalabiliyor muyum?, Çalarken güzel ton elde edebiliyor muyum?, Müzikaliteyi etkileyecek ne tür hatalar yapıyorum? Sorularını kendine yöneltmeli ve performansına ilişkin yargılara varmalıdır. Bu sorular biliş üstü özdüzenlemenin müziğe göre performans aşaması içerisinde, kendini gözleme/kendini izleme/monitorizasyon süreci içinde süregelmektedir.

Bilişüstü özdüzenleme ve çalgı eğitimi özellikleri düşünüldüğünde, bilişüstü özdüzenleme temel alınarak uygulanacak gitar dersinde, öğrencinin deşifre becerisini geliştirmek için performans öncesi, performans ve değerlendirme evrelerinin, öğrencinin bilgisi dahilinde ve öğretmen kontrolünde gerçekleşmesi gerekmektedir.

Deşifre için temel alınacak davranışlar için sırasıyla şu aşamalar izlenmelidir:

A. Performans öncesi evre/ön düşünme evresi: Ön bilgilerin harekete geçirildiği, performansa ait hazırlıkların yapıldığı ve öğrenme görevi ile ilgili materyalin en ince ayrıntısına kadar incelendiği bu aşama, öğrenci için performansa ait planın hem müzikal hem de davranışsal açıdan planlandığı bölümdür. Burada, deşifre yapılacak eser, öğrenci ve öğretmen işbirliği ile incelenerek, deşifre için yapılacak davranışlar ve öğrenciyi bu davranışa yönlendirecek stratejiler planlanır. Nielsen (1999)'e göre, davranış ve düşünceler, öğrenenin kodlama sürecinden etkilenmektedir. Böylece herhangi bir öğrenme stratejisinin amacı, motivasyonel durum veya öğrenenin yeni bilgiye ait seçimlerini, kazanımlarını düzenleme ve tamamlama durumlarını etkilemektir. Bir strateji, hem düşünce hem de davranış içermektedir. Bu, sadece bilişsel bir süreç değildir ve öğrenme materyallerinin farklı şekillerini kapsamaktadır. Bir problemin çözümü veya öğrenme sırasında kullanılan bilişsel stratejiler sözel hareketler ve bilgi süreci olarak tanımlanmaktadır. Çalgı çalma, fiziksel yönlendirmeler içermektedir. Bu durum çalışma esnasında kullanılacak stratejiler üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. Bu aşamada öğrencinin stratejiler üzerine düşünmesi deşifre için göstereceği performansı ve süreci olumlu etkileyecektir. Strateji seçimi; konuyla ilgili

bilgiyi edinmek, bilgiyi seçmek ve organize etmek, durumu mevcut bilgiye aktarmak için uygun yöntemi seçmek gibi bilişsel süreçlerden etkilenmektedir (Mayer, 1994). Demek ki, deşifre yapılacak esere ilişkin olarak, içerikte görülen bilgi belirlenmeli, zorlanılacak yerleri seçmek ve bunlara yönelik olarak stratejilerin kullanımına karar vermek öncelikle yapılması gereken iştir. Garcia ve pintrich (1994), öğrencilerin repertuarlarına ilişkin birincil öğrenme stratejilerinin; gözden geçirme, planlama ve izleme olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Nielsen, 1999). Görüldüğü üzere, üstbiliş ve özdüzenlemenin temel aşamaları olan, düşünme, planlama ve değerlendirme aynı zamanda birer stratejik davranış özelliği taşımaktadır.

B. Performans evresi: Bu aşamada öğrenci, deşifre çalışacağı esere ilişkin davranışları, planını ve stratejilerini uygulamaya başlamaktadır. Öncelikle deşifreye ilişkin genel amaçlar belirlenmeli, bunu deşifre yapılacak esere ilişkin özel amaçların tartışılması ve hatırlanması takip etmelidir. Eseri hangi aşama ile deşifre edeceğini belirlemiş olan öğrenci, öncelikle zor bölümleri çalışma için belirlemeler yaparak üretici notlar almalı, dikkat stratejisi kullanımı ile öncelikle temel belirlemelerini yapmalıdır. Birbirine benzeyen notaları veya ölçüleri gruplandırarak ayrı ayrı çalışmalıdır. Bunun yanında, zorlanacağını düşündüğü nota veya nota gruplarıyla ilgili olarak detaylandırma stratejisi yolu ile bu notaları en ince ayrıntısına kadar teknik anlamda incelemeli ve gerekiyorsa özel teknik çalışmalar üretmelidir. Ayrıca bu süreçte kullanılacak stratejiler arasında Garcia ve Pintrich (1994), eserin çalışma alanlarına bölünmesi ve bu bölümler üzerinde ayrı ayrı odaklanma, bölümleri farklı tempolarla çalma, iki elde ayrı ayrı çalışmalar yapma, bölümlerin ritmik yapısının sistematik olarak değiştirme, eserdeki parmak numaralarını inceleme, bağlantı noktalarını düşünme ve bunlara yönelik incelemeler yapma gibi birbirini izleyen strateji bileşimlerini kullanmayı önermektedir. Çoksesli yapıya ilişkin olarak akor temelli gösterimleri parti hareketlerinden izole etmek, bu yapıları bölerek çalışmak, eserdeki ezgi ve eşlik bölümlerini birbirinden ayırarak çalışıp sonradan birleştirmek gibi müziksel yapıya özgü stratejilerin gelişimi vurgulanmaktadır. Gruplandırma, detaylandırma, dikkat ve tekrar stratejilerine benzer olarak, çalgıda kullanılan stratejileri tanımlayan çalışmalara göre;

1. Seçme/eleme stratejileri; eserin görsel olarak incelenmesi, final temposuna yakın bir tempoyla çalmaya çalışma,
2. Organize etme stratejileri; öğrenme materyalindeki yapılarla ilgili ilişki kurma, parçaları farklı şekillerde tekrar etme, bölümleri farklı tempolarla tekrar etme, iki eli ayrı ayrı çalıştırma, bölümleri sistematik şekilde farklı ritmik yapılarda çalma,
3. Öğrenme materyalini sınıflandırma/ayırma stratejileri; parçada, bölümleri geliştirici egzersizler oluşturma, benzerlik ve farklılıkları tanımlama ve belirleme gibi stratejiler de kullanılmaktadır (Garcia ve Pintrich, 1994). Performans aşamasının vazgeçilmez unsuru olan kendini izleme, bu şekilde devreye girmekte ve öğrenci davranışı otomatikleştirinceye kadar öğretmen denetimi devam etmelidir. Kendini izleme, deşifre çalışması sürecinde performansa kısa süre ara verilerek, öğrenciye kullanılan stratejiler ve performansın ve sürecin ilerleyişi ile ilgili olan sorular yönlendirilerek öğrencinin farkındalığı artırılabilir.

C. Değerlendirme evresi: Bu evre, özdüzenleme ve üstbilgin son evresini oluşturmakta, hem deşifre sürecinin genel olarak değerlendirildiği, hem de performansa ait planın, performansa ait amaçların, standartların, kullanılan stratejilerin, performans çıktılarının öğrenci tarafından değerlendirilip birbiri ile kıyaslandığı davranışları içermektedir.

Birbiriyle etkileşim halindeki bu döngüsel süreçte, özdüzenleme, üstbilgi, bilgi edinme süreci, kişinin ne yaptığı ve bunları hangi sıra ile yaptığına ilişkin farkında olma durumu söz konusudur. Burada birey, bilgiyi alma, edinme yolları, bilgiyi hangi aşamalarla kendine daha faydalı halde işleyip kullandığı ve bilgiye ait becerileri nasıl yaptığına ilişkin farkındalığa sahip olmaktadır (Çakıroğlu, 2007).

Birçok araştırma, öğrencilerin aktif olarak rol aldığı ve strateji gelişimini destekleyen çalışmaların daha etkili olduğunu göstermektedir. Bundan yola çıkarak,

öğrencilerin strateji geliştirebildiği, seçebildiği ve bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve öz-sorgulamayı destekleyen yani, üstbiliş eğitime yönelik becerilerin doğrudan öğretildiği, buna yönelik aktivitelerin yapılandırılarak ders içerisine alındığı öğretimler tavsiye edilmektedir (Paris ve Winograd, 1999, akt: Çakıroğlu, 2007).

Hem genel müzik eğitimi hem de çalgı eğitimi içerisinde bilgiyi işleme kuramına ve bilişüstü özdüzenleme davranışlarına işaret eden ders yapılandırmasında Tarman (2006) ;

1. Öğrencinin, öğrenme ait bilgisini kendi cümleleriyle özetlemesi gerektiğini,
2. Bilgi içerisindeki önemli yerlerin vurgulanması ve yazılması gerektiğini,
3. Konunun, ana hatları ile yazılması, örgütleme stratejilerinin ve öğrenme stratejilerinin işe koşulması için şekil ve grafiklerle desteklenmesi gerektiğini,
4. Öğrencinin kendini izlemesine olanak veren yürütücü biliş (üstbiliş) şemaları oluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Deşifre çalmada bilişüstü özdüzenleme becerilerin kullanılması çalma sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme, öngörude bulunabilme, plan yapma, stratejiler geliştirme ve kullanma, kendini izleme, hatalarını fark edebilme ve düzeltebilmeyi becerebilmektir.

Bilişüstü özdüzenleme becerileri, öğrenmenin hem bilişsel hem davranışsal hem de tutumları da kapsayan duyuşsal unsurları ele almaktadır. Bu unsurların karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu bilinmektedir. Çalgı eğitiminde “ne yaptığının farkında olmak” önemlidir. Gallwey ve green (1986), farkındalığın avantajlarını kullanmanın performansı olumlu etkileyeceğini belirtmektedir. Duyduklarımıza ve gördüklerimize verilen dikkat farkındalığı artırmaktadır. Farkındalık için gerekli olan; listeleme, süreç ve sonuçlar hakkında düşünme, odaklanma ve kendine sorular sorma gibi davranışlar (Akt: Tecimer, 2015, 48, 91), bilişüstü özdüzenleme davranışlarının da temelinde bulunmaktadır. Bu sebeple, bilişüstü özdüzenleme aşamalarına ilişkin yaklaşımın çalgıda deşifre yapma ile ilgili tutuma, farkındalığa ve çeşitli duyuşsal özelliklere de

etki etmesi kaçınılmazdır. Bunun için, tutum, farkındalık, çalgı çalma ve bilişüstü özdüzenleme kavramları arasındaki ilişkinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir.

2.6. Tutum

“Bir kimsenin herhangi bir eşya, olay, insan ve davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum denir” (Turgut ve Baykul, 2013:324). Tutumun, zaman içerisinde geliştiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Senemoğlu (2005)’nin “birçok tutumun eğitim hedefleri arasında yer aldığı ve bireylerin seçimlerini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olduğu” görüşü bu düşünciyi desteklemektedir.

Tutuma ilişkin açıklamalara bakıldığında bu kavramın öğrenmedeki önemi daha da göze çarpmaktadır. Enç (1980), tutumu bireyin belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelten davranış eğilimleri olarak tanımlarken, Özer (1998)’e göre tutum, aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları önemli duyuşsal stratejiler arasında yer almaktadır. Özçelik (1989)’e göre öğrenme sürecinde tutum, bir derse veya konuya ilgi duyma, ondan haberdar olma, ondan kaçınmama, dikkatini yöneltme gibi davranışları kapsamaktadır (Akt: Duman, 2011). Bu sebeple tutum, öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Tutumun, bireyi belli durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten eğilimler (Demirel, 2005) olarak tanımlanmasından yola çıkarak, olumlu tutum oluşturmak için öğretim sürecinin buna yönelik hazırlanması gerektiğini düşünebiliriz. Çünkü tutum, “var olan bir durum değil, yaşantılarla öğrenilen bir durumdur. Öğrenme sürecinde aşamalı olarak şekillenmekte ve birey ile nesne arasında bir düzen oluşmasına sebep olmaktadır” (Tavşancıl, 2006, İnceoğlu, 2004, akt: Uygun, 2012, 23).

Tutum ile ilgili özellikler ve açıklamalar incelendiğinde; deşifre çalmaya yönelik tutumun, öğrencinin deşifre çalma davranışını etkileyeceği düşünülmektedir. Yani, olumlu tutum sergileyen öğrenci daha sık deşifre çalışma ve deşifreyi daha doğru

şekilde yapmaya çalışacaktır. Bununla birlikte deşifre çalma davranışını doğru sergilemek, deşifre çalmaya olan tutumu olumlu yönde etkileyecektir. Burada önemli nokta, tutum-davranış-tutum arasındaki etkileşimdir. Deşifre çalmak bir eseri ilk defa okumak, çalgıda teknik gereklilikler de göze alındığında bireyler için çekinilen bir durum olabilmektedir. Bu noktada deşifre çalışmalarının aşamalı, öğrencilerin bilgiyi ve davranışını düzenlemesine olanak veren, öngörülebilir bulunabildiği bir içerikle sunulması ve teşvik edici özellik taşıması son derece önemlidir. Tutumun bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir yapısı olduğunu ve bireyin dış dünyaya ilişkin duygusunu içerdiğini belirten Sherif ve Sherif (1996, akt: Tosun, 2011), tutumu psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla şekillenmiş bir nesne veya duruma ilişkin olumlu veya olumsuz tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekli bir hazır olma durumu olarak tanımlarken, aynı zamanda tutumun davranış şekillendirme sürecindeki etkisini vurgulamaktadır. “Tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir ve bireyin ilgili nesne veya kavrama ait duyguları ona yönelik davranışlarını etkilemekte, davranışa devamlılık ve düzenlilik katmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 1999, akt: Tosun, 2011, 26). Bu sebeple, öğrencinin deşifre çalmaya ilişkin tutumu olumlu yönde değişirse, deşifre davranışında da olumlu etkiler olacağı düşünülmektedir. Başka bir önemli nokta ise, tutum ile davranış arasındaki etkileşimdir (Üstüner, 2006). Bu etkileşimde, özdüzenleme ve üstbiliş içeriğinde sıklıkla adı geçen “farkındalık” önemli role sahiptir. Kişinin tutumuna ve davranışlarına ilişkin farkındalığı, bilişsel ve davranışsal anlamda başarı getirmenin yanında, bir uyarana karşı tepkisinin ne olacağı konusunda öğretmene tahmin etme olanağı sağlamaktadır. Tutum, bir etkinlik için hazırbulunuşluk koşulu ise (Ülgen, 1994, akt: Canakay), öğrencilerin deşifre çalmaya ilişkin olumlu tutum sergilemeleri, deşifre çalma davranışına ait hazırbulunuşluk durumunu etkileyecektir. Bunun için öğrencilerin deşifreye ilişkin bakış açılarını olumlu hale getirmek, hedeflenen davranışa doğru atılmış önemli bir adım olacaktır.

2.7. İlgili araştırmalar

2.7.1. Üstbiliş-müzik ilişkisi ve özdüzenleme-müzik ilişkisiyle ilgili yurt dışı araştırmaları

Nielsen (1999b), “Çalışmalarda Öğrenme Stratejilerinin Düzenlenmesi” adlı makalesinde, konser performansları için karmaşık eserler çalışan ve kilise orgu çalan müzisyenlerin hazırlık süreçlerinde kullandıkları stratejilere odaklanmıştır. Araştırmada, gözlenen çalışma davranışları olarak adlandırılan bilişsel aktivitelerin tekrarlarına ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenciler için başarıya ulaşmak amacıyla bilişsel aktiviteleri artırıcı ve düzenleyici yapılanmalara gitmesi önerisinde bulunulmuştur.

Nielsen (2001), “Çalgısal Müzikte Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri” adlı makalesinde, konservatuar öğrencilerinin çalışmalarında özdüzenleme stratejilerini nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Süreçte, doğal çalışma aktiviteleri ve sözel raporlar kullanılmıştır. Çalışma süreçleri video kaydına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel, içeriksel ve kişiler arası bağlamda özdüzenleme becerisine sahip olduklarını, öz yönlendirme kullanarak her aşamada detayları izledikleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin kendi kriterleri ile performanslarını değerlendirdikleri ve yüksek seviyede özdüzenleme becerisi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular sonucunda, öğrencilere bu stratejileri kullanabilecekleri ve kendilerini yönlendirebilecekleri sosyal destek ve çevresel fırsatların sağlanması önerisi getirilmiştir.

Aiello (2003), “Üstbilişsel Araştırmanın Önemi” adlı makalesinde, müzikte bilişüstü çalışmanın önemini tartışmaktadır. Konuyla ilgili yapılmış araştırma sonuçlarından yola çıkarak ve bunları karşılaştırarak, başlangıç seviyesi ve orta seviyedeki öğrencilerin tanımlama, çalgıda nasıl çalışılacağı ve açık planlar yapma

konularında zayıf oldukları belirtilmiştir. Öğrencilere, üst bilişsel farkındalık ve strateji gelişimi için her öğrencinin bireysel ders programında ve ders içeriğinde üstbiliş stratejilerinin bulunması önerisi getirilmiştir.

Nielsen (2004), “Bireysel Ses ve Çalgı Çalışmalarında Stratejiler ve Özyeterlik İnançları: Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adlı makalesinde, öğrencilerin çalışma stratejileri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğrencilerinin bilişsel ve üstbilişsel davranıştan çok, özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Özyeterlik konusunda, yaş ve okunulan programın önemli ölçüde etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin stratejik öğrenme potansiyellerini geliştirecek aktiviteler yaratılması ve öz düzenleme stratejilerine teşvik edilmeleri için programsal yaklaşımlar geliştirilmesi önerilmiştir.

Guerrero (2008), “Müzik Öğrencilerinin Çalışmaları Sırasında Kullandıkları Özdüzenleme Stratejileri” adlı çalışmasında, çalgı öğrencilerinin hangi özdüzenleme stratejilerini kullandıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrenci çalışmaları video ile kaydedilmiş ve izlenmiştir. Aynı zamanda sözel raporların kullanıldığı çalışmada Devey’in tepkisel düşünme modelinden yola çıkılmış, her öğrenci ile yapılan 12 dakikalık çalışma süreçleri kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlar kodlanarak verilere dönüştürülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerden gelen geçmişe dönük raporlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda %28 oranında müzikal çalışma esnasında bölümlerin tekrarlı çalışıldığı, %12 oranında bir ölçünün birden fazla kez tekrar edildiği ortaya çıkmıştır. Süreç sonunda, öğretmenlerin öğrenci gelişimlerinin nasıl olduğunu tanımlayarak süreci planlaması önerilmiştir.

Nielsen (2008), “Amaca Ulaşma, Öğrenme Stratejileri ve Enstrüman Performansı” adlı makalesinde, amaçlarla ilgili olarak öğrencilerin kullandığı stratejileri ve amaçlara ulaşma durumları araştırılmıştır. Çalışma, 6 farklı müzik akademisi ve konservatuar öğrencilerinden oluşan 130 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda amaca ilişkin görevler ve öğrenme stratejileri ile yetenek, beceri ve öğrenme stratejileri

arasında düşük korelasyon ortaya çıkmıştır. Amaca ulaşmaya yönelik değişkenler ile çalgısal başarı arasında korelasyon bulunmuştur. Konuyla ilgili ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak, çalgısal performans ile amaca ulaşma başarısı arasındaki değişiklikleri ve ilişkileri konu alan çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Nielsen (2011), “Müzik Öğrencilerinde Özdüzenlemeli Öğrenme ve Bilgi İnançları” adlı makalesinde, bilgi inancı ile çalgı çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. 71 kız, 59 erkek öğrenci ile yürütülen çalışmada, strateji kullanımı bilgi inancı ölçeği kullanılmıştır. Bilgide kesinlik, bilgiyi kontrol, bilgide belirsizlik ve bilginin basitliği alt boyutlarından oluşan ölçekte, bilgiyi kontrol etme ve bilgide basitlik boyutlarının, stratejilerle en fazla ilişkili olan boyutlar olduğu ortaya çıkarken, aynı zamanda yaş ve sınıf düzeyinin bilgiye olan inançla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçta, bireysel çalgı derslerinde öğretmenin öğretme stiliyle öğrencinin bilgiye olan inancı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Miksza (2011), “Çalgı Eğitimi Alan Başlangıç ve Orta Seviyedeki Öğrenciler İçin Özdüzenlemeli Çalışma Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı makalesinde, kuramcılar tarafından oluşturulmuş özdüzenleme, motivasyon, yöntem, davranış, zaman yönetimi ve sosyal faktörler gibi alt başlıklar içeren bir ölçeğin uygulama sonuçlarını aktarmaktadır. 302 öğrenci ile yapılan çalışmada, özdüzenleme alt boyutlarıyla, öz raporlama, zaman yönetimi ve günlük çalışma yeterliliği davranışları arasında önemli ölçüde ilişki bulunmuştur.

Burwell ve Shipton (2011), “Pratikte Performans Çalışmaları: Üniversite Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalışma Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma” adlı makalede, öğrencilerin bireysel karakteristikleri, bağımsız çalışma alışkanlıkları ve yaklaşımlarının çalışmalarına olan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere süreç içerisinde bir ölçek uygulanmış ve bu yolla planlama ve çalışmayı organize etme, repertuar çalışmaları, hazırlık, çalışma stratejilerini öğrenmeye yönelik etkili bakış açıları hakkında geri bildirim sağlanmıştır. Değerlendirme sonucunda, yaşı büyük öğrencilerin

performans sürecini daha stresli geçirdikleri, çalışmanın yavaş yapılması gerektiği, çalışma için özgür zamanların haftalık programda belirtilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin performanslarının, çalışma alışkanlıklarının ve yaklaşımlarının çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Santos ve Capparelli (2011), “Özdüzenleyerek Öğrenen Kişilerin Müziksel Performanslarındaki Benzerlik ve Farklılıklar” adlı makalede, 15 öğrenci ile yapılan ve öğrencilerin yöntem, süre, davranış, sosyokültürel özellikleri gibi özdüzenleme becerilerinde etkili olan davranışları aktarmaktadırlar. Hazırlık aşaması öğretmen yardımı olmaksızın gerçekleştirilen çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve performans kayıtları ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en fazla oranla yöntem açısından açıklamalarda bulunduğu ve bunu sırasıyla davranışlar ve sosyokültürel açıklamaların izlediği görülmüştür. En iyi performansların incelenmesi sonucu 9 önemli parametre dikkat çekmiştir. Bunlar; temel nota okuma, cümle belirleme, boğumlanma, tempo, zamanlama, hız, gürlük, söz ve karakterde tutarlılıktır. Araştırmanın sonucunda, özdüzenleme becerisinin performans yeterliliği ve anlatıma etki ettiği ortaya çıkmış, tempo ve zaman kavramıyla ilgili gelişmeler ise öğrencilerin algısal süreçleriyle ilişkili olarak yorumlanmıştır. Süreç sonunda, öğretmenlerin performans kalitesi açısından repertuar çalışmalarında öğrencilere daha uyarıcı ve farkındalık yaratacak sorumluluklar vermeleri, nota okuma, müziği kavrama ve yorumlama ile ilgili daha ayrıntılı çalışmalar yapılması önerileri getirilmiştir.

Mikszta, Prichard ve Sorbo (2012), “Bando Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Gözlemsel Bir Çalışma” adlı makalelerinde, öğrencilerin özdüzenlemeli çalışma davranışlarını araştırmayı amaçlamışlardır. 30 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonunda, 234 çalışma oturumu ve 600 dakikalık video kayıtları elde edilmiştir. Çalışma sonunda özdüzenleme oranları ile tempo çeşitleme ve ölçü tekrarlama davranışları arasında önemli ilişkiler olduğu görülmüştür.

Sikes (2013), “Üniversitede Yaylı Çalgı Çalan Öğrencilerin Belirli Çalışma Stratejileri Kullanımının Performansa Etkileri” adlı makalesinde, yaylı çalgı çalan bireylerde çalışma stratejilerinin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 40 öğrenci ile yapılan çalışmalarda ön test son test modeli uygulanmış, serbest çalışma, yavaştan hızlıya doğru çalışma, küçük bölüm tekrarları ve deşifre çalmayla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, egzersizler esnasında kullanılan stratejilerin performansı önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, ritimleri, ölçüleri çalmada farklılıklar görülürken, katılımcıların düzeylerinin, çalışma ve egzersiz sürelerinin de sonuçları etkilediği görülmüştür. Konuyla ilgili olarak daha hassas ve geniş kapsamlı ölçme araçlarının geliştirilmesi ve benzer araştırmaların farklı çalgılar için de yapılması önerilmiştir.

2.7.2. Üstbiliş-müzik ilişkisi ve özdüzenleme-müzik ilişkisiyle ilgili yurt içi araştırmaları

Bilen (2007), “Özdüzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi” adlı doktora tezinde, özdüzenlemeli öğrenim stratejilerinin öğrenciler tarafından ne derece kullanıldığını ve bu stratejileri kullananlar arasında farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çalışmalarda kullandıkları kesitsel çalışmalar enstrüman başarısı ve çalgıya başlama yaşları açısından incelenmiştir. Verileri elde etmek için görüşme formu ve sınav performansı değerlendirme formu kullanılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin çalışma stratejilerini üst düzeyde kullandıkları, zorlandıklarında çalışmayı bıraktıkları, yapılan çalışmaların başarıyı artırdığı, çalgıya başlama yaşının başarıda önemli bir etken olmadığı fakat bazı stratejilerin uygulanması ve kesitsel kullanım açısından yaşa göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda ders içi ve dışı ünite etkinliklerine yer verilmesi, nota üzerindeki uyarıcı ve işaretlerin öğrenciler tarafından yazılmasında sınırlama olmaması, özdüzenleme etkinliklerinin saptanmasına yönelik çalışmalar yapılması, çalışma kalitesini belirleyici durum çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Özmenteş (2008), “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme” adlı makalesinde, özdüzenlemeli öğrenmeyi kuramsal temellere dayandırarak, çalgı çalışma sürecindeki alt boyutları tanımlamış ve konuyu kuramsal çerçevede analiz etmiştir. Öz düzenlemeli beceri gelişiminde etkili olan noktalar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, özdüzenlemeli öğrenme becerilerine yoğunlaşılması, çalgı pedagogu yetiştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Yokuş (2009), “Gitar Eğitiminde Üst Bilişsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinde, bu etkinliklerin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, gitar performans başarıları ve gitar dersi bilgi düzeylerindeki etkilerinin saptanmasını amaçlanmıştır. Çalışmada, dizgeli eğitim modeline göre 14 hafta ve 14 üniteyi kapsayan gitar dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Çalışma grubunu 10 kişinin oluşturduğu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu, üst bilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini, gitar performans becerilerini ve gitar dersi bilgi düzeylerini artırmada etkili ve geliştirici olduğunu saptamıştır. Çalışma sonunda, öğretim süreçleri içerisinde üst bilişsel becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, ders dışı öğrenme etkinlikleri ile öğrencinin öğrenmesini planlaması, izleme ve değerlendirme sonuçlarını kapsayan kontrol listeleri ile kontrol edilmesi, düşünme güncelerinden yararlanılması önerilerinde bulunulmuştur.

Yokuş (2009), “Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi” adlı doktora tezinde, piyano öğrencilerinin öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmalarını sağlamak ve öğrenmedeki farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla, programlandırılmış eğitim modeline göre öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik etkinlikleri içeren 14 haftalık ve 14 ünitelik piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Araştırma, 20 kişi üzerinde uygulanmış, veri toplama araçları olarak deneysel süreç içerisinde başarı testi, gözlem formu ve üst bilişsel farkındalık envanteri kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak strateji kullanımına yönelik

eğitim modelinin piyano eğitiminde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonunda, problem çözme ve hatırlama ilkelerini geliştirmeye yönelik öğretim programları hazırlanması, öğrenim stratejilerinin nasıl kullanıldığına yönelik rehberlik edilmesi, stratejilerle ilgili çalışmaların üst bilişi geliştirmeye yönelik uygulamalar ile ilişkilendirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Topoğlu (2010), “Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezinde, öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştığı entonasyon sorunlarını ve kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini saptama ve eşlikli parmak açma çalışmalarının öz düzenleme stratejilerine ve görüşlere etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, beş çello öğrencisi üzerinde yapılmış ve bir dönem boyunca iki saatlik günlük çalışma sürelerinde etüt çalışmaları gözlenmiştir. Çalışmada veriler iki haftada bir yapılan 6 kayıt sonuçları ile dönem başı ve sonunda gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerle saptanmıştır. Analizler sonucunda, entonasyon hatalarında azalma, analiz, öz gözlem, öz yargı ve öz tepki basamaklarında gelişme, çalışma süresinde artma gözlenmiştir. Sonuçta, eşlik derslerinin saatlerinin artırılması, eşlikli parmak açma ve çalışma metotlarının oluşturulması, öğrencilerin öz tepki davranışlarının gözlenmesi önerilmiştir.

Akın (2013), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (Pamukkale Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını ve bunun akademik başarıdaki rolünü araştırmıştır. Araştırma grubu 131 öğrenciden oluşmaktadır. Grupta 69 kız ve 62 erkek öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak 12 bilişsel, 11 bilişüstü maddeden oluşan öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucu, akademik ortalamanın cinsiyet açısından anlamlı bir değişiklik göstermediği ayrıca, yüzeysel bilişsel öğrenme stratejileri, derin bilişsel stratejiler ve biliş üstü stratejileri kullanma durumlarının kızlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından 1-2. ve 1-3. sınıflar arasında akademik başarı açısından sınıf değişkeninin strateji kullanımına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, derin

bilişsel stratejilerin müzik öğretmeni adaylarının akademik başarılarını anlamlı şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ışığında, müziksel zekâsı olan kişilerde strateji kullanımının desteklenmesi üzerine bir ölçek uyarlama veya geliştirme çalışmasının yapılması önerilmiştir.

2.7.3. Deşifre ile ilgili yurt dışı araştırmaları

Banton (1995), “Deşifre Sırasında Görsel ve İşitsel Geribildirim Rolü” adlı makalesinde farklı seviyelerdeki piyanistlerin deşifre düzeylerini kıyaslayarak deşifre sonunda yapılan geri bildirimsel hataları tanımlamayı amaçlamıştır. Çalışmada test, normal deşifre, geribildirim olmadan deşifre durumlarına göre yapılmış, öğrencilerin deşifre esnasında yaptığı yanlışlar 10 alt başlık altında incelenmiştir. Bunlar, değiştirici işaret hatası, adım hatası, aralık hatası, çalınmayan notalar, önceki hatayı düzeltmek için geri dönme, yanlış hareket, vuruş hatası, yanlış başlama, yanlış karşı tekrar ve ritmik hatalar başlıklarıdır. Çalışma sonunda, piyanistlerin önemli ölçüde ritmik hatalar yaptıkları, deşifre konusunda zayıf olan öğrencilerin perde ve ses hatalarını sıklıkla yaptıkları ve değiştirici işaretlerde hatalar yapıldığı görülmüştür.

Fourie (2004), “Müziği İşleme Süreci, Piyanoda Deşifre İçin Bazı Çıkarımlar” adlı makalesinde, piyanoda deşifre çalmanın zorluklarından hareketle müzikal sesler ve notasyon sürecinde beynin dört kortikal lobunu etkileyen sinir sistemine ilişkin bilişsel araştırmaları da dikkate alarak analitik ve bütüncül stratejiler gelişiminden bahsetmektedir. Konuyla ilgili yapılmış araştırmaların sonuçlarından hareketle, piyanoda deşifreyi zihinsel süreç, genel müziksel gelişim, tonal (perde) ve süre, ölçü, ritim bileşkesinden oluşan temporal süreçleri, iki elin kullanımını gerektiren bimanual motor tepkiler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda konuya ilişkin bilişsel çalışmalar genel hatlarıyla özetlenmiş, piyanoda deşifreye ait becerilerin tümünün düşünülüp öğrenilebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, deşifre çalışmalarında zihin haritaları yaratılması önerisinde bulunulmuştur.

Kopiez ve Lee (2008), “Müziksel Deşifreyi Kapsayan Genel Beceri Modelleri” adlı çalışmada, deşifre becerisini açıklayan becerileri üç kategoride incelemektedir. Bunlar, genel bilişsel beceriler, başlangıç/temel bilişsel beceriler ve çalışmayla ilgili becerilerdir. Araştırmada, 52 piyano öğrencisi ile çalışılmış ve ön kayıtlarda, çalışılacak eserin yalnızca zaman ve tempo ile ilgili bilgilerine göz gezdirilmiştir. Birbirine benzer iki çalışma parçasının laboratuvar ortamında çalışılması sonucunda söz konusu temel becerilere ilişkin analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, temel bilişsel beceriler, görsel ve işitsel tepki zamanı, trıl hızı, vuruş hızı incelenmiş aynı zamanda geçmişe dönük araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, temel bilişsel becerilerin ve çalışma değişkenlerinin deşifre yeteneği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış, aynı zamanda çalışmayla ilgili olmayan durumların da düşünülmesine dikkat çekilmiştir.

Gudmundsdottir (2010), ”Müzik Deşifre Araştırmalarında Gelişim” başlığıyla nota okumaya ilişkin kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada temel olarak müzikte algı, müziksel biliş, müzik eğitimi ve müzik nörolojisi konuları ele alınmıştır. Müziksel okumanın ne olduğu, müziksel okuma yeteneği, deşifrenin zorlukları, müziksel okumayla zamansal yapılar, müziksel okuma ve perde yapısı, bilişsel gelişim ve deşifre becerisi arasındaki ilişkiler, önceki çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda müziksel okumayı geliştirmenin bilinçli çaba, yönetimsel stratejiler ve erken yaşta yapılacak çalışmalarla desteklenmesi önerilmiştir.

Zhukov (2013), ”İleri seviyedeki Piyanistlerde Deşifre Okumayı Geliştirmek İçin Yeni Yaklaşımların Değerlendirilmesi” adlı makalesinde 3 öğretim yaklaşımını değerlendirmektedir. 100 piyanist, 4 eşit gruba bölünmüş ve yeni bir programa katılmışlardır. Eşlik, ritim, müzikal stil ve kontrol öğelerinden oluşan bu programın uygulanması sonucunda çalışma gruplarının deşifrenin birçok aşaması ve boyutunda gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sonuçta deşifre gelişimi için sunulan yaklaşımların diğer çalgılar için kullanılması önerisinde bulunulmuştur.

2.7.4. Deşifre ile ilgili yurt içi araştırmaları

Türkmen (2008), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanoda Deşifre Çalabilme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde adayların piyanoda deşifre çalma düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, “ABRSM GRADE 4 deşifre kitabının kullanıldığı çalışmada 16 öğrenci ile çalışılmış, nitel verilere kaynak tarama, nicel verilere anket ve uzman görüşüyle ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin piyano çalmada deşifre yapabilme düzeyleri belirlenmiş, lisans programında ve piyano derslerinde deşifre çalışmalarının ne düzeyde yer aldığı saptanmıştır. Bulgular ışığında, deşifre çalışmalarında form bilgilerine büyük ölçüde yer verildiği, ders dışı deşifre çalışmalarının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin deşifre çalma durumlarına yönelik olarak ise toplamda parmak numaraları açısından %98, müzikalitede %74, değiştirici işaretlerde %98, tempoda %76, parça bütünlüğünde %80, doğru nota çalmada %78, ritimde %85 oranında başarı gösterildiği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, piyano eğitmenlerinin yeterlik durumlarının yeniden gözden geçirilmesi, deşifre çalmada bilgi bütünlüğünün ne derecede yansıtıldığının belirlenmesi, deşifre çalınacak eserlerin form bilgisine yönelik çalışmaların yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Nart (2010), “Deşifre Şarkı Söyleme Eğitime Yönelik Deneysel Bir Öğretim Metodu” adlı doktora tezinde, deşifre becerilerini geliştirmek için özgün bir metot geliştirmiş ve buna yönelik yeni düşünceler sunmayı amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada 42 öğrenci ile çalışılmış, deney grubu ile 12 haftalık ders yapılmıştır. Deşifreyle ilgili 9 metot ayrıntılarıyla açıklanmış ve bunlardan hareketle oluşturulan yeni metodun kazanımları, materyaller ve program öğretim sistemi açıklanmıştır. Süreç sonunda ilgili metotla ders işlenen gruptaki öğrencilerin deşifre şarkı söylemeye ilişkin davranışlarında yüksek oranda gelişme saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim programlarında deşifre şarkı söylemeye yer verilmesi, uygulamaya dönük deşifre şarkı söyleme metotları geliştirilmesi, konuyla ilgili farklı deneysel çalışmaların yapılması önerileri getirilmiştir.

Dalkıran (2011), “Keman Eğitiminde Deşifre Becerisi” adlı makalesinde, öğrencilerin deşifre esnasında yaptıkları hataları sınıflandırmış ve uygulanan deşifre çalışma programının deşifre becerisine etkilerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, 12 keman öğrencisiyle çalışılmış ve farnum yaylı çalgılar ölçeği kullanılarak test yapılmıştır. Deşifre programının uygulanması sonunda son test yapılmış ve sonuç olarak öğrencilerin en çok ritimsel hatalar yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya ilişkin olarak deşifrenin sürekli ve programlı bir çalışmayla geliştirilmesi önerilmiştir.

Özer ve Yiğit (2011), “Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması” adlı makalede, deşifre için yazılmış parçalarla düzenli olarak yapılan çalışmaların piyanoda deşifre çalma becerisine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende yürütülen çalışmada 12 öğrenci ile çalışılmış, 13 hafta boyunca düzenli deşifre çalışmaları ve üç kez ara gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin deşifre becerisi kazanma konusunda olumlu yönde gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Süreç sonunda, öğrencilere düzenli olarak deşifre çalışması yaptırılması, deşifre ödevlerinin verilmesi, müziksel işitme okuma derslerinin deşifre becerisini destekleyecek şekilde yapılandırılması ve piyano sınavlarında deşifre çalmaya yer verilmesi önerileri getirilmiştir.

Uyan (2012), “Lisans Düzeyindeki Gitar Öğrencilerinde Ön Dinlemenin Deşifre Performansına Etkisi” adlı doktora tezinde, kayıtlı bir eseri dinlemenin, gitarda deşifre performansını hangi düzeyde etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada, ön test son test modeli uygulanmış ve ön testte iki eserden rastgele biri çalınmış, son test aşamasında ikinci eser deşifre edilmiştir. İkinci eserin çalınmasından önce denekler eseri modelden dinlemişlerdir. Performansların değerlendirilmesinde beceriler, teknik, bütünlük ve müzikalite başlıklarını kapsayan rubrik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, doğru parmak numarası hariç, ön dinlemenin deşifrede anlamlı bir etkisi olmadığı, bunun yanında öğrencilerin nota çalabilme boyutunda anlamlı ve olumlu yönde geliştiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, ön dinlemenin sayısının artırılarak tekrar edilmesi, farklı çalgılar için kontrol gruplu modellere benzer çalışmalar

yapılması, dinlemenin demografik özellikler ve diğer özelliklere göre değişip değişmediğinin araştırılması önerileri getirilmiştir.

Canbey, Çevik, Güven ve Snapper (2012), “Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Piyano Eğitiminde Deşifrenin Öneme Yönelik Düşünceleri” adlı makalede piyano eğitiminde deşifrenin önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmış ve 6 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışma gurubunu oluşturan öğretmen adaylarına veri toplama araçları uygulanmıştır. Sonuç olarak adayların ders dışı deşifre çalışmasına zaman ayırmadıkları, en zorlanılan ögenin ritim olduğu, deşifre konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Süreç sonunda deşifre çalışmalarına ayrıca zaman ayrılması, bu çalışmaların dersin bir parçası olması gelmesi, solfej ve bona çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Küpana (2012), “Piyanoda Deşifre Öğretimi Programının Müzik Öğretimi Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı makalede, müzik öğretmeni adaylarına yönelik geliştirilen piyano deşifre öğretim programının piyano dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Program hazırlanmasında 10 haftalık konu seçimi, deşifreyle ilgili kavramlar ve ilkeler, aralık çalışmaları, armoni çalışmaları, müzikal çalışmalar, ritim çalışmaları, teknik çalışmalar, müzikal yapı çalışmaları, solo eser çalışmaları ve eşlik ile ilgili çalışma konuları işlenmiştir. Ölçme aracı olarak “piyano dersi tutum ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçta geliştirilen programın deney gurubunda ki öğrencilerin davranış deneyimini olumlu yönde etkilediği, tutumlarına olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, işlevsel piyano becerilerinin derslere ve eşlik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin araştırılması önerilmiştir.

2.7.5. Müzik eğitiminde tutum ile ilgili araştırmalar

Tenkoğlu (2005)'nin, “Farklı Müzik Algılarına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Müzik Tutumlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 1. kademedan mezun olabilecek seviyedeki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını tespit etmek ve tutumların sınıf öğretmenlerinin müzik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, 40 sınıf öğretmeni ve 5. sınıfa kayıtlı 800 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, müziğe ilişkin tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kişisel özelliklere göre kız ve erkek öğrencilerin tutum oranlarında farklılık olduğu, öğretmenin müzik algısına göre öğrencilerde müzik tutumlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri için müzik dersine yönelik hizmet içi öğretim programları düzenlenmesi, öğrencilerin yeteneklerine göre ayrılmaması, gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi, derslere mutlaka nefes çalışmasıyla başlanması ve konuyla ilgili olarak kılavuz kitap hazırlanması önerilmiştir.

Canakay (2006), “Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme” adlı çalışmasında öğrenci başarısını etkileyen tutumların ölçülmesi için bir ölçeğe aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma için beş kategorili likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiş, 56 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuş ve bu maddeler incelemeler sonucunda 45'e indirilmiştir. Ölçeğin son hali 225 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. 45 maddelik ön deneme ölçeğinde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmış ve madde ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için yapılan madde test korelasyon tekniğinde .44 ve üstü maddeler dikkate alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi yapılmış, ölçek maddelerinin büyük bölümünün tek faktörde toplandığı gözlenmiştir. Bu analizler sonucunda ölçeğe son şekli verilmiş ve ölçekte 37 madde kalmıştır. Ölçek üzerinde tekrar yapılan test sonuçlarına göre ilgili maddelerin öğrencinin müzik teorisi dersine yönelik tutumunu ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde elde edilen verilere dayanılarak müzik teorisi gibi teorik derslerin haftalık saatlerinin artırılması ve bu konularda ölçek geliştirme çalışmalarının olmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tufan ve Güdek (2008), “Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada, eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirdikleri bir aracın aşamaları açıklanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 316 öğrenci ile yapılmıştır. Analiz aşamasında, faktör analizi kapsamında Varimax dönüşümlü temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmış ve iç güvenirlik hesaplaması amacıyla cronbach alpha ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin 0.60 ile 0.79 arasında değiştiği, KMO değerinin alpha: .097, güvenirlik çalışması için cronbach alpha değerinin .97 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, iki yarım test güvenirliği için ölçeğin iki eş yarısından elde alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılmış ve değeri .86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin piyano dersine yönelik tutumları ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2008)’ın, “Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı makalesinde, ilgili öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 110 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Yapılan analizlerde tutumların, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mesleği tercih sebebine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ayrıca kızlarda mesleğe yönelik daha olumlu tutumlar bulunduğu ve sınıf düzeyine göre tutum düzeyinin de yükseldiği görülmüştür.

Kurtuldu (2009), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı makalesinde, ilköğretim birinci kademe müzik dersini yürütecek olan sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimlerinde gördükleri Müzik Öğretimi Dersine yönelik görüşleri değerlendirilmektedir. Çalışma grubu 144 kişiden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, hem yüzde dağılımı hem de ortalama anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Kullanılan ölçeğin geçerliğinde yapılan faktör analizi sonucu 3 faktör ortaya çıkmış ve bu faktörlerin yük değerinin .530 ile .841 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğe ait cronbach alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi

dersinde kullanılan materyal ve ölçütler hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ve müzik dersine yönelik tutumlarının büyük oranda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özmenteş (2009), “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme” adlı makalesinde, müzik dersine ilişkin tutumları belirlemeyi amaçlamıştır. 245 kişilik öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Geliştirilen ölçeğe ait içerik analizi ve iç tutarlık katsayısı hesaplamaları sonucu, maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüş (alfa: .86) ve madde sayısı 20 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, ölçme aracının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Otacıoğlu (2010), “İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adlı makalesinde, ilgili sınıflardaki öğrencilerin müzik dersiyle ilgili tutumlarını belirlemeyi ve tutum puanlarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. 133 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler öğrenci bilgi formu ve müzik dersi tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutum düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulut (2011), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı makalesinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını tespit etmeyi ve bu tutumların üniversite, sınıf, lise türü ve cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenmiş çalışmada, veriler kaynak tarama yoluyla ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .874, Gutmann Split Half ise .798 olarak hesaplanmıştır. Adayların tutumlarının belirlenmesinde frekanstan yararlanılırken, okul ve sınıf değişkenleri açısından tutum farklılıklarının belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve One-Way ANOVA ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır. Tutumun cinsiyete göre değişmesine yönelik belirlemeler bağımsız örneklem t testi ile elde edilmiştir. Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, tutumların genellikle olumlu

olduğu, ayrıca tutumların mezun olunan lise türü ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çevik ve Güven (2011), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı makalede, adayların piyano dersine yönelik tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 93 öğrenci ile yürütülmüştür. Verileri elde etmek için kişisel bilgi formu ve daha önce geliştirilmiş olan piyano dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, t testi, anova ve Kruskall Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumları zayıf düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte cinsiyet, özel piyano dersi alıp almama ve piyano dersini tekrar almanın, sınıf düzeyi ve yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özmenteş (2012), “İlköğretim Öğrencilerinin Evdeki Müziksel Ortamları, Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Kişisel Değişkenleri Arasındaki İlişkiler” adlı makalesinde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin müzikse ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim okullarından toplam 246 öğrenci üzerinden kişisel bilgi formu, evdeki müziksel ortam ölçeği, müzik dersine yönelik tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Evdeki müziksel ortam ölçeği; evde müzik üretme, evde müzik tüketme ve anne-babanın konser tutumu olarak boyutlandırılmış ve ölçeğe ait alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş, ölçeğe ilişkin KMO ve Barlett testleri anlamlı bulunmuştur. Toplam varyansın % 60.107 olduğu ölçekte maddelerin üç alt faktöre nasıl dağıldığı ise Varimax yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin evlerindeki müziksel ortamlarının özellikle müzik tüketme ve üretme boyutları ile müzik dersine yönelik tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2012), “Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı makalesinde, bireysel ses eğitimi dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, likert tipi tutum ölçeği model alınarak uzman görüşlerine dayalı geliştirilen ve 48 maddeden oluşan ölçek, son hali ile 271 öğrenciye

uygulanmıştır. Elde edilen verilere madde analizi yapılmış ve cronbach alfa .95 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, geliştirilen ölçeğin yeterli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Şeker (2014), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri İle Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı makalesinde, adayların akademik öz yeterlik düzeyleri ile çalgı çalışma tutum düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Söz konusu değişkenler, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, okudukları okul ve sınıf düzeyleridir. Bu amaçla, çalışmada 240 öğretmen adaylarına çalgı çalışmaya ilişkin tutum ölçeği, daha önce geliştirilen öz yeterlik ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik ile çalgı çalışma tutumu arasında pozitif yönde korelasyon saptanmış, ayrıca yaş ve sınıf düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum arasında anlamlı fark bulunmuştur.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli, araştırma grubunun tesadüfi olarak seçilmediği yarı deneysel modeldir. Deneysel yöntem, “dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın meydana gelebileceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir” (Karasar, 1995: 96). Yarı deneysel modeller ise deneysel modeldeki gibi, “neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modeldir” (Kaptan, 1998: 74).

Araştırmada, “Tek-Grup Öntest-Sontest Deneysel Deseni” kullanılmıştır. Tablo 3.1’de araştırma deseninin genel görünümüne yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma modelinin genel görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	Bilişüstü öz düzenleme basamaklarıyla yürütülen gitar öğretimi	O2

Tablo 3.1’deki **G** deney grubunu, , **O1** öntesti (deşifre çalma tutum ölçeği, bilişüstü öz düzenleme farkındalık görüşme formu, deşifre performansı rubriği), **O2** sontesti (deşifre çalma tutum ölçeği, bilişüstü öz düzenleme farkındalık görüşme formu, deşifre performans rubriği) göstermektedir.

Araştırmanın işlem süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması hazırlıkların yapıldığı, veri toplama araçlarının geliştirildiği aşamadır. Daha sonra “Deşifre Performans Rubriği”, “Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. İkinci aşamada, öğrenciler ile bilişüstü özdüzenleme basamaklarına uygun olarak gitar öğretimi yapılmıştır. Deneysel işlemin bitiminde ise sontest olarak “Deşifre Performans Rubriği”, “Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deşifre performansları video ile kayıt altına alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’na kayıtlı ve Bireysel Çalgı III (Gitar) dersini alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin sebebi, gitarda temel bilgilere ve tekniğe sahip fakat çalgıda deşifre konusunda tam yetkinleşmemiş bir öğrenci grubuna olan ihtiyaçtır. Çalışmaya 6 öğrenci ile başlanmış, ancak 1 öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı çalışmadan ayrılmıştır. Bu nedenle çalışma verileri 5 öğrenciden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Deşifre Performansı Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Deşifre çalma tutum ölçeği (DÇTÖ)

Tutum maddelerini oluşturma aşaması

Bu aşamada öncelikle ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklar ve ölçekler incelenmiştir. Farklı sınıf ve seviyelerden oluşan 50 kişilik öğrenci grubuna deşifre çalmayla ilgili düşüncelerini belirten kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar incelenerek tutum belirten ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuş, belirlenen 60 tutum maddesi üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gereksiz görülen 22 madde havuzdan çıkartılmıştır. Kalan 38 madde, 5’li likert tipinde bir taslak ölçek haline getirilmiştir. Deneme ölçeği olarak düzenlenen ölçekte yer alan 38 tutum ifadesinin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiştir. Seçenekler 5’ten 1’e doğru sıralanmıştır. “Bir puan” olumsuz uçtaki tutumun derecesini, “üç puan“ orta düzeyde katılımı, , “beş puan” ise olumlu uçtaki tutumun puan derecesini temsil etmiştir. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Cevap seçenekleri ölçeğin baş tarafında yer almış, ilgili madde ve cevap seçeneğinin kesişim yerine boş parantez () işareti konulmuştur.

Ön uygulama aşaması

38 maddeden oluşan taslak ölçek, gerekli izinler alındıktan sonra (ek?yaz) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programları’na kayıtlı 400 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamanın ardından ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmacı açısından ölçek puanlarının ilişkili olduğu yapının ortaya konması ya da ölçek puanlarının ilişkili olduğu düşünülen yapının varlığına ilişkin kanıtlar,

ölçme aracının ölçme amacı doğrultusunda çalıştığını göstermek açısından önem taşımaktadır.

Yapı geçerliği aşaması

Bu aşamada öncelikle ön uygulaması yapılan taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği, bir ölçme aracının teorik bir yapıyı destekleme veya ölçtüğü düşünülen özellikleri gerçekte ölçme düzeyinin belirlenmesidir.

Faktör analizi, kullanılan ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan bir istatistiksel tekniktir. Bu araştırmada da yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi ile “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Barlett küresellik testi ana kütledeki değişkenlerin birbiriyle ilişkili olup olmadığı hipotezini test etmektedir (Eker, 2006: 83). Bu amaçla öncelikle toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacı ile Kaiser- Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri uygulanmış, daha sonra veriler üzerinde faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi ile ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax Dik Döndürme yöntemi uygulanmıştır. Kaiser- Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testlerinin sonuçları tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. KMO Barlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Örneklem Uyum Ölçüsü		,896
Barlett Küresellik Testi	χ^2	6155,135
	s	703
	p	,000

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO değeri 0.896 dır. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0.701’in üzerindedir. Barlett testi 6155, 135 olup 0.001 düzeyinde manidardır. Bu değerler, deneme uygulamasında elde edilmiş verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Barlett testine ilişkin p değeri $0.000 < 0.05$ olduğu için kullanılan veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Taslak ölçekte yer alan 38 madde ile faktör analizine başlanmış, öz değeri 1.00 dan büyük olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Bulunan dört faktöre ilişkin toplam öz değerlerin varyans oranları ve toplam varyans yüzdeleri tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Faktör analizi sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen bulgular

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary%	Küm%	Toplam	Vary%	Küm%
1	7,834	31,337	31,337	7,834	31,337	31,337
2	2,520	10,079	41,417	2,520	10,079	41,417
3	1,544	6,177	47,594	1,544	6,177	47,594
4	1,119	4,478	52,071	1,119	4,478	52,071

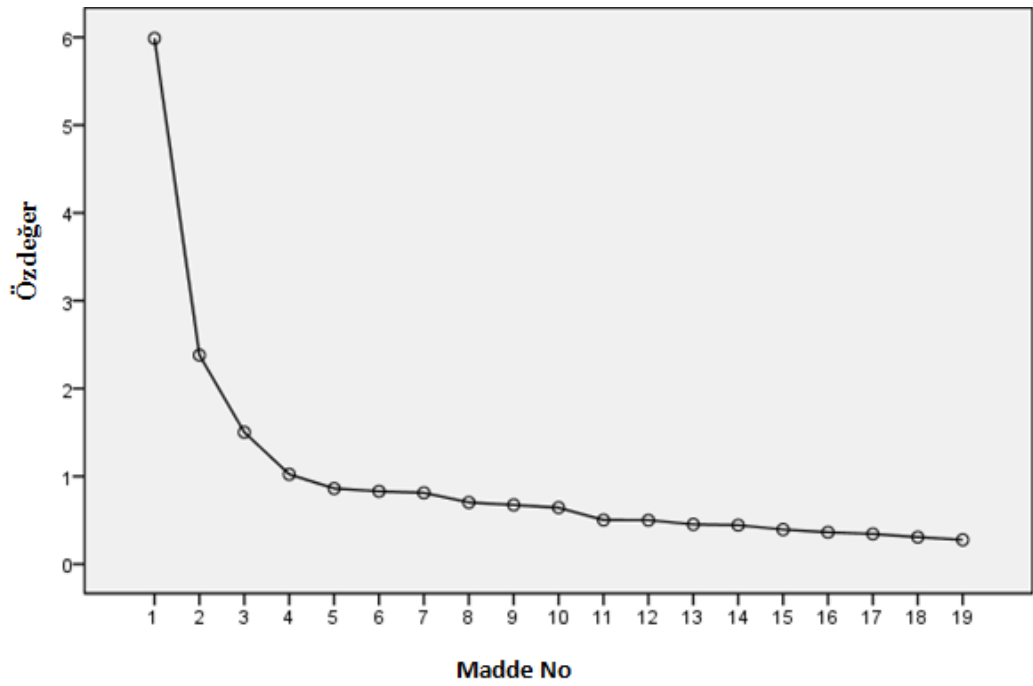
Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün tümü toplam varyansın % 52,07’sini açıklamaktadır. Kline (1994), “herhangi bir faktör analizinde kabul edilebilir toplam varyansın %41’in üzerinde olması gerektiğini” belirtmektedir.

Döndürme işlemleri sonucunda kalan 19 maddeye ilişkin özdeğer bilgileri tablo 3.4’de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Faktör analizi sonucunda maddelere ilişkin özdeğer bilgileri

Madde	Özdeğer		
	Top	Vary%	Küm%
1	5,988	31,516	31,516
2	2,380	12,526	44,043
3	1,502	7,905	51,948
4	1,023	5,386	57,334
5	,862	4,534	61,868
6	,829	4,365	66,233
7	,812	4,272	70,505
8	,703	3,700	74,204
9	,674	3,548	77,752
10	,643	3,386	81,138
11	,503	2,646	83,783
12	,501	2,635	86,419
13	,452	2,380	88,799
14	,444	2,335	91,134
15	,394	2,073	93,207
16	,363	1,912	95,119
17	,343	1,807	96,926
18	,307	1,617	98,543
19	,277	1,457	100,000

Çizelge incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük olan dört adet madde görüldüğünden kullanılan ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuç, şekil 3-1'de yer alan ölçeğe ilişkin özdeğer çizgi grafiği (Scree Plot) ile teyit edilmiştir.



Şekil 3-1. Özdeğer Çizgi Grafiği

Şekil 3-1 incelendiğinde, özdeğer çizgisinin eğiminde belirgin bir azalma görülüp, özdeğerlerin kararlı bir duruma geçtikleri (daha yavaş azaldıkları) nokta 4 olarak görülmektedir. Bu durum da faktör sayısının dört olduğunu göstermektedir. Döndürme işlemi sonucunda kullanılan ölçeğin 4 faktörlü olduğu, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört temel yapıyı (çaba gösterme, korkma/çekinme, mutlu olma ve bilgiyi kullanma) yansıttığı görülmüştür.

Tablo 3.5. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ve tutum öğeleri

Madde no	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	F1 Deşifre İçin Çaba Gösterme	F2 Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	F3 Deşifre Çalmaktan Mutlu Olma	F4 Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma
13	,579	,733			
18	,610	,729			
19	,708	,707			
17	,603	,646			
9	,530	,635			
15	,558	,595			
7	,493	,557			
4	-,363		,809		
5	-,358		,753		
11	-,645		,738		
6	-,477		,727		
10	,616			,732	
3	,624			,726	
2	,464			,633	
14	,531			,620	
16	,468				,702
12	,460				,685
1	,473				,583
8	,553				,538

Güvenirlilik analizi aşaması

Bu aşamada taslak ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Ölçeğe ait içsel tutarlılığın belirlenmesi amacı ile alfa katsayısı hesaplanmıştır. İçsel tutarlılık, ölçme aracında yer alan soruların kendi içlerinde ne kadar ilişkili olduklarını, ne kadar homojen bir yapı oluşturduklarını tespit etmek amacı ile kullanılmaktadır. Bunun belirlenmesinde kullanılan alfa katsayısı (Cronbach Alpha), ölçme aracındaki farklı

soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit etmeye yardımcı olmaktadır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde, katsayının 0.40 ile 0.60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlikte olduğu, 0.60 ile 0.80 arasında olması halinde oldukça güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999).

Dört faktörlü olarak saptanan “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör analizi sonucunda elde edilen varyansı açıklama oranları tablo 3.6’da gösterilmektedir. Deşifre çalma tutum ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (7 madde) açıkladığı varyans oranının %31.51, ikinci faktörün (4 madde) %12.55, üçüncü faktörün (4 madde) %7.88, dördüncü faktörün (4 madde) %5.39 görülmektedir. Söz konusu faktörleri toplam açıkladıkları varyans orasını ise % 57.33 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının 0.831, ikinci faktörün 0.786, üçüncü faktörün 0.759 ve dördüncü faktörün 0.693 olduğu görülmektedir. Ayrıca, deşifre çalma tutum ölçeğinin genel alfa katsayısı, .761 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.6. Deşifre çalma tutum ölçeği alt boyutlarına göre güvenirlik katsayıları, öz değer ve açıklanan varyans oranları

Alt Boyutlar/Faktörler	İşleyen Maddeler	Faktörlerin Güvenirlik (Alfa) Katsayıları	Faktörlerin Öz Değerleri	Faktörlerin Açıklanan Varyans Oranları
1. Deşifre İçin Çaba Gösterme	7, 9, 13, 15, 17, 18, 19	0,831	5,98	31,51
2. Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	4, 5, 6, 11	0,786	2,38	12,55
3. Deşifre Çalmaktan Mutlu Olma	2, 3, 10, 14	0,759	1,50	7,88
4. Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma	1, 8, 12, 16	0,693	1,02	5,39
Toplam		-		57,33

Yapılan analiz sonucunda “Deşifre Çalma Tutum Ölçeğinin” alfa katsayısı 0.761 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur.

3.3.2 Bilişüstü öz düzenleme farkındalığı görüşme formu (BÖFGF)

Deney grubundaki öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasında deşifrede kullanılan bilişüstü öz düzenleme davranışları hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan görüşme formu, bilişüstü öz düzenlemenin deney desenine de konu olan üç temel basamağı ile ilişkili olarak hazırlanmıştır. Öncelikle konu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, öğrencilerin çalgı çalma esnasında gösterdikleri üstbiliş ve öz düzenleme davranışları belirlenmiştir. Bir dilbilgisi ve bir alan uzmanının görüşlerine sunulan görüşme formu, seçmeli yanıtlı ve kapalı uçlu maddelerden oluşturulmuştur. Görüşme formunu oluşturan temel aşama ve davranışlar aşağıdaki gibidir:

A. Deşifre öncesinde:

1. Eseri okuma ve amaç oluşturma.
2. Planlama yapma.
3. Önceki bilgiyi düşünme.
4. Hedef belirleme.
5. Eseri analiz etme.
6. Belirlemeler yapma.
7. Strateji oluşturma.
8. Teknik çalışma analizi yapma.

B. Deşifre esnasında:

1. Stratejileri uygulama.
2. Kendini izleme.
3. İşaretler koyma.
4. Benzerlikler kurma.
5. Teknik çalışmalar oluşturma.
6. Değişiklik yapma.
7. Hataları bulma.
8. Parmak numarası yazma.

C. Deşifre sonrasında:

1. Performans-hedef-strateji değerlendirme.
2. Stratejiyi tek başına değerlendirme.
3. Stratejiyi düzenleme.
4. Stratejiyi değiştirme.
5. Memnuniyet-memnuniyetsizliğini belirtme.
6. Başarılı olduğu noktaları belirleme.
7. Öğrenme veya performans çıktısını değerlendirme.

3.3.3 Deşifre performans rubriği (DPR)

Deney grubundaki öğrencilerin işlem öncesi ve sonrasında deşifre performanslarını ölçmek amacıyla DPR kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarının geliştirilme aşamasında, çalgı eğitiminde deşifre ile ilgili çalışmalar incelenerek öncelikle deşifre çalmaya ilişkin kriterler araştırılmıştır. Bu amaçla, temel davranışlara, çalma tekniğine ve eser yapısına ait davranışlardan oluşan 25 maddelik bir kriter maddeleri havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen yanıtlara göre en gerekli görülen deşifre kriterlerinden

oluşan bir taslak oluşturularak bu taslak üzerindeki maddelere kapsam geçerliği için kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplaması yapılmıştır.

Kapsam geçerlik oranları ve indeksleri ölçme aracının geçerliğine ilişkin kavramlardır. Kapsam geçerlik oranları, Lawsche (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle “Lawsche Tekniği” olarak da bilinmektedir.

Lawsche Tekniği’nde:

- a. “Alan uzman grubunun oluşturulması.
- b. Aday ölçek formunun hazırlanması.
- c. Uzman görüşlerinin alınması.
- d. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması.
- e. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması.
- f. Kapsam geçerlik oranı/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması olmak üzere 6 aşama bulunmaktadır” (Aktaran; Yurdağül, 2005:2).

Bu teknikte en az 5, en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç bulunmaktadır. Maddeler, uzmanlar tarafından anlaşılabilirlik, hedef konuya uygunluk, kitleye uygunluk, gereklilik yönünden derecelendirilebilmektedir. Araştırmada deşifre kriteri belirlemek için oluşturulan maddeler uzmanlar tarafından gereklilik yönünden derecelendirilmiştir.

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir.

KGO, herhangi bir maddeye ilişkin uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği ile elde edilir.

KGO: $\frac{NG}{N} - 1$

$N/2$

Burada; NG, maddeye “gerekli” cevabı veren uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Uzmanların yarısı maddeye ilişkin “gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO:0, yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO ≥ 0 ve uzmanların yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO < 0 olacaktır. KGO değerleri negatif veya sıfır değer içerirse bu maddeler ilk elenen maddeler olmaktadır. Hesaplamada α : 0.05 anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Bu değerler, Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. 0.05 Anlamlılık düzeyinde KGO’lar için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40 +	0.29

Kaynak: Yurdagül, 2005.

Kapsam geçerlik indeksi ise α : 0.05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir. Uzman görüşüne sunulan maddelerle ilgili cevaplanma oranları KGO ve KGİ oranları Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

Tablo 3.8 Uzman grubu özellikleri ve maddelerin cevaplanma oranları

Uzman Grubu Özellikleri				
Cinsiyet		Sayı		
Kadın		1		
Erkek		9		
Eğitim Düzeyi				
Yüksek lisans		0		
Doktora		7		
Sanatta yeterlilik		3		
Uzman sayısı: 10				

Maddeler	Gerekli	Gerekli ama düzeltilebilir	Gereksiz	KGO
1. Doğru vücut duruşu sergileme	9	0	1	0,80
2. Sol eli doğru yerleştirme	9	0	1	0,80
3. Sağ eli doğru şekilde yerleştirme	9	0	1	0,80
4. Ses dolgunluğuna dikkat etme	4	2	4	-0,20
5. Sol ele bakmadan çalma	5	3	2	0
6. Sağ ele bakmadan çalma	4	3	3	-0,20
7. Farklı pozisyonlarda çalma	7	3	0	0,40
8. Bağ, vurgu ifadelerini uygulama	3	7	0	-0,40
9. İki elde koordinasyon kurma	10	0	0	1,00
10. Akor seslerini sol elde bütün halinde basma	3	5	2	-0,40
11. Arpej seslerini sol elde bütün halinde basma	3	6	1	-0,40
12. Sağ ve sol el için uygun parmak numarasını seçme	9	0	1	0,80
13. Ezgiyi kuvvetli çalma	9	1	0	0,80
14. Pozisyon geçişlerini doğru şekilde yapma	9	1	0	0,80
15. Cümleme yapma	2	7	1	-0,60
16. Tona ait değiştirici işaretleri doğru şekilde uygulama	9	1	0	0,80
17. Nota ve sus değerlerini doğru şekilde çalma	9	1	0	0,80
Uzman sayısı: 10				

Alfa: 0.05 anlamlılık düzeyi için en küçük KGO: 0.62'dir.

Havuzda: 1, 2, 3, 9, 12, 13, 14, 16 ve 17. maddeler kalmıştır. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması ise 0.62'den daha fazla puanlanan maddeler toplamının bu maddelerin toplam sayısına bölünmesiyle bulunmuştur. Maddelerin sorulma sıra numaraları () ile belirtilmiştir.

$$(1)0.80+(2)0.80+(3)0.80+(9)1.00+(12)0.80+(13)0.80+(14)0.80+(16)0.80+(17)0.80/9: 0.71, KGİ: 0.71$$

Kapsam geçerlik indeksi en küçük kapsam geçerlik oranından büyük olduğu için ölçek istatistiksel açıdan anlamlıdır. Kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplamalarından sonra belirlenen maddeler ile oluşturulan dereceli puanlama anahtarı deşifre performanslarını puanlamak için hazır hale getirilmiştir (Ek-3).

Deşifre performansını puanlamada gözlenecek davranışlar aşağıdaki şekildedir.

1. Temel davranışlara ait beceriler ve puanları.

a. Doğru vücut duruşu sergileyebilme:

Doğru vücut duruşu sergileme	4 puan.
Vücut duruşunda nadiren hata yapma	3 puan.
Vücut duruşunda çok sık hata yapma	2 puan.
Çalma esnasında vücut duruşunu kabul edilemeyecek derecede bozma	1 puan.

b. Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme:

Çalma esnasında sol eli doğru şekilde yerleştirme	4 puan.
Çalma esnasında sol elin konumlandırılmasında nadiren hata yapma	3 puan.
Sol elin konumlandırılmasında çok sık hata yapma	2 puan.
Çalma esnasında sol elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapma	1 puan.

c. Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme:

Çalma esnasında sağ eli doğru şekilde yerleştirme	4 puan.
Çalma esnasında sağ elin konumlandırılmasında nadiren hata yapma	3 puan.
Sağ elin konumlandırılmasında çok sık hata yapma	2 puan.
Çalma esnasında sağ elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapma	1 puan.

d. Sağ ve sol el koordinasyonunu kurabilme:

Sağ ve sol eli tam uyum içinde çalıştırma	4 puan.
Sağ ve sol eli birlikte çalıştırırken nadiren aksama	3 puan.
Sağ ve sol eli birlikte çalıştırırken çok sık aksama	2 puan.
Sağ ve sol el koordinasyonu kabul edilemeyecek az kurma	1 puan.

2. Eserin yapısına göre uygulanacak beceriler ve puanları:

a. Tona ait değiştirici işaretleri uygulayabilme:

Çalma esnasında eserin tonuna ait değiştirici işaretleri tamamen doğru şekilde uygulama	4 puan
Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında nadiren hata yapma	3 puan.
Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında çok sık hata yapma	2 puan.
Esere ait değiştirici işaretlerin uygulanmasına kabul edilemeyecek derecede hata yapma	1 puan.

b. Nota ve sus değerlerini çalabilme:

Esere ait nota ve sus değerleri tamamen doğru şekilde çalma	4 puan.
Nota ve sus değerlerinin çalımında nadiren hata yapma	3 puan.
Nota ve sus değerlerinin çalımında çok sık hata yapma	2 puan.
Nota ve sus değerlerinin çalımında kabul edilemeyecek oranda hata yapma	1 puan.

c. Pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme:

Esere ait pozisyon geçişleri tamamen doğru şekilde çalma	4 puan.
Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında nadiren hata yapma	3 puan.
Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında çok sık hatalar vardır	2 puan.
Pozisyon geçişleri kabul edilemeyecek oranda yanlış yapılmıştır	1 puan.

d. Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçebilme:

Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını tamamen doğru olarak seşebme	4 puan.
Sağ el ve sol el parmak numarası belirlemede nadiren hata yapma	3 puan.
Sağ ve sol el parmak numaralarının seşebilmesinde çok sık hatalar vardır	2 puan.
Parmak numarası seşebiminde kabul edilemeyecek derecede yanlışlıklar vardır	1 puan.

e. Ezgiyi kuvvetli çalabilme:

Ezgi tamamen eşliğin önünde çalma	4 puan.
Eşlik nadiren ezginin önünde duyurarak çalma	3 puan.
Deşifre esnasında eşliği çok sık olarak ezginin önünde duyurma	2 puan.
Eşliği tamamen ezginin önünde duyurarak çalma	1 puan

Değerlendirme, puanlama anahtarında yer alan 9 kritere 1'den 4'e kadar puan verilerek yapılmıştır. Öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan 36'dır. Buradan öğrencinin, 100 üzerinden düzeyi bulunabilmektedir. Örneğin; öğrenci 20 puan aldı ise 100 üzerinden puanı (20/36): 55,5 yani 56 olacaktır. Burada, alınan puan yükseldikçe deşifre çalma performans düzeyinde gelişme olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Deneyisel süreçte yapılan deşifre eğitimine ilişkin haftalık ders planları, lisans 2. sınıf seviyesinde gitar öğretim programı için Merkezi Müzik Öğretmenliği Programı Bireysel Çalgı III (Gitar) dersi içeriğine göre hazırlanmıştır. Deney süresinde çalıştırılacak her eser için uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.5. Deney Süreci

Deney süresinde sırasıyla aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir.

1. Lisans 2. sınıf güz dönemi bireysel çalgı (gitar) ders içeriği incelenmiş, öğrencilerin deney süreci içerisinde deşifre olarak çalışacakları parçalar uzman görüşüne sunulularak belirlenmiştir (Ek-6).

2. Üstbiliş ve özdüzenlemeli öğrenmenin özellikleri ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek bilişüstü özdüzenleme basamaklarını temel alan ders planları hazırlanmıştır.
3. Deney sürecinde kullanılacak ders planları, her ders çalışılacak eserler ve diğer materyaller, süreç başında hazır hale getirilmiştir.
4. Çalışma grubu çalgı çalmaya yönelik temel davranışları kazanmış, deşifre çalma becerisi için önkoşul niteliğinde olabilecek (Armoni-Kontrpuan-Eşlik I ve Müziksel İşitme Okuma Yazma III) dersleri görmüş olmalarından dolayı lisans 2. sınıftan tercih edilmiştir.
5. Çalışma grubuna, öntestler (deşifre performans rubriği, bilişüstü özdüzenleme farkındalık formu ve deşifre çalma tutum ölçeği) aynı gün içerisinde farklı saatlerde uygulanmıştır.
6. Uygulama, her öğrenci ile haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta boyunca yürütülmüştür.
7. Deney süreci başında deney grubundaki her öğrenciye üstbiliş ve özdüzenleme kavramları tanıtılmış, kavramların özellikleri ve işleyişleri ile ilgili bilgi verilmiştir.
8. Süreç sonunda, çalışma grubuna, sontestler (deşifre performans rubriği, bilişüstü özdüzenleme farkındalık formu ve deşifre çalma tutum ölçeği) aynı gün içerisinde farklı saatlerde uygulanmıştır.

3.5.1. Derslerin İşlenişi

Araştırmada deneysel işlem, deney grubu öğrencileri ile yapılan bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yapılandırılmış öğretim planlarının uygulanması ile yürütülmüş bireysel derslerden oluşmaktadır (ek.?). İşlem sürecinde öğrenciler, her derste önceden belirlenmiş yeni bir eserin deşifresini yapmak üzere ve bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre hazırlık, performans ve değerlendirme işlemlerinden oluşan döngüsel aşamalara tabi tutulmuştur.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan hipotez testlerinde, kategorik ve sürekli değişkenler için üç farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ilk teknik, sürekli değişkenlere ilişkin bağımlı gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan Paired-t testidir. Söz konusu test, deneysel işlemin “öğrencilerin deşifre performanslarına” ve “öğrencilerin deşifre çalma tutumlarına” etkisi olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci teknik, iki kategorik değişken arasında anlamlı ilişki olup olmadığını sınamak amacı ile kullanılan Fisher kesin ki-kare (Fisher’s exact test) testidir. Fisher kesin ki-kare testi, dört gözlü düzenlerde gözlerin herhangi birisindeki beklenen değerin 5’ten küçük olduğu ve örnek sayısının 20’den küçük olduğu durumlarda ki-kare analizinin yerine kullanılmaktadır. Söz konusu teknik, deney grubu “bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına” ilişkin öntest-sontest sonuçları için yapılan karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan son teknik ise, sürekli değişkenlere ilişkin üç veya daha fazla sayıda grubun karşılaştırılması amacı ile kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testidir. Söz konusu test, deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların verdikleri puanlara ilişkin yapılan karşılaştırmada kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçları tablo 3.9’da görülmektedir.

Tablo 3.9. Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi homojen varyans varsayım test sonuçları

	F	sd1	sd2	P
Levene Testi (ön test)	1,313	2	12	,305
Levene Testi (son test)	2,839	2	12	,098

Tablo 3.9’da yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların öntest-sontest değerleri için grup varyansları arasında anlamlı fark olmadığı (p değerleri > 0,05) görülmüştür.

Ayrıca, Paired-t ve tek yönlü varyans analizinin varsayımlarını sınamak amacı ile; normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi ve grup varyanslarının homojenliği varsayımı için Levene testi kullanılmıştır. Uygulanan tüm testlerde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Uygulamada kullanılacak değişkenlerin tamamı için, yapılacak testlerin varsayımlarında bulunan normallik varsayımını sağlayıp sağlamadıklarını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılımı uygunluk testi yapılmıştır. Tablo 3.10’da yer alan test sonuçlarına göre uygulamada kullanılacak tüm değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği (p değerleri > 0,05) tespit edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk test sonuçları tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Normal dağılıma uygunluk test sonuçları

Değişkenler	P
Temel davranış öntest	0,996
Temel davranış sontest	0,835
Esere ilişkin kriter öntest	0,938
Esere ilişkin kriter sontest	0,982
Deşifre çalma genel performans öntest	0,999
Deşifre çalma genel performans sontest	0,918
Deşifre için çaba gösterme öntest	0,992
Deşifre için çaba gösterme sontest	0,586
Deşifre çalmaktan korkma/çekinme öntest	0,667
Deşifre çalmaktan korkma/çekinme sontest	0,895
Deşifre çalmaktan mutlu olma öntest	0,977
Deşifre çalmaktan mutlu olma sontest	0,953
Deşifre çalmada bilgiyi kullanma öntest	0,987
Deşifre çalmada bilgiyi kullanma sontest	0,967
Tutum ölçeği (toplam) öntest	0,959
Tutum ölçeği (toplam) sontest	0,972
Uzman değerlendirme puanları öntest	0,465
Uzman değerlendirme puanları sontest	0,946

IV. BÖLÜM

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, deşifre çalma performansı değerlendirme rubriği, bilişüstü özdüzenleme farkındalığı görüşme formu ve deşifre çalma tutum ölçeği ile elde edilen veriler ve yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, çalışma grubunun öntest-sontest deşifre performans puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamaya yöneliktir.

4.1.1. Birinci alt problem kapsamında, “öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında temel davranışları uygulama boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin, deşifre çalma performans maddelerine ait betimsel istatistikler tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Çalışmada yer alan öğrencilerin deşifre çalma performans maddelerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt boyutlar	Madde	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Temel Davranışlar	Doğru vücut duruşu sergileyebilme	3,87	0,35	4,00	0,00
	Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme	2,93	1,16	3,60	0,63
	Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme	2,67	1,11	3,60	0,64
	Sağ ve sol el koordinasyonunu kurabilme	1,93	0,96	3,53	0,64
Eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme	Tona ait değiştirici işaretleri uygulayabilme	1,93	0,80	3,07	0,45
	Nota ve sus değerlerini çalabilme	2,53	0,83	3,53	0,52
	Pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme	1,47	0,64	3,00	0,53
	Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçebilme	2,13	0,64	3,33	0,62
	Ezgiyi kuvvetli çalabilme	2,20	1,08	3,47	0,64

Tablo 4.1 incelendiğinde; en yüksek sontest ortalamasına sahip beceri maddesinin 4,00 ortalama ile temel davranışlar alt boyutuna ait olan "doğru vücut duruşu sergileyebilme" ve en düşük sontest ortalamasına sahip beceri maddesinin 3,00 ortalama ile esere ilişkin kriterleri uygulama alt boyutuna ait olan "pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alt boyutlara ait puanların kendi içinde öntest-sontest ortalamaları arasındaki farka baktığımızda; temel davranışlar alt boyutu için öntest-sontest puanları arasındaki farkın en fazla "sağ el ve sol el koordinasyonu kurma" maddesinde olduğunu, eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme alt boyutu içerisinde ise öntest-sontest puanları arasındaki farkın en fazla "pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalma" maddesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelere genel olarak baktığımızda tablo 4.2'deki sırası ile; temel davranışlar için öntest-sontest ortalamaları arasındaki farkların: 0,13; 0,67; 0,93 ve 1,6 olduğu görülmektedir. Eser yapısına ait kriterleri uygulama alt boyutunu oluşturan

maddeler için öntest-sontest ortalamaları arasındaki farkların tablo 4.1'deki sırası ile: 1,14; 1,0; 1,53; 1,2 ve 1,27 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, yürütülen çalışmanın deşifre çalmada öğrencilerin eser yapısına ait kriterleri uygulama boyutu performans puanlarına daha fazla etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Deşifre çalma performansına ait beceri maddeleri için öğrencilere üç uzman tarafından verilen puanların ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Uzman	$\bar{X}$	SS	F	P
Ön test	Uzman 1	18,60	3,78	1,410	0,282
	Uzman 2	24,20	5,35		
	Uzman 3	22,20	6,53		
Son test	Uzman 1	32,20	3,19	0,831	0,459
	Uzman 2	30,00	3,31		
	Uzman 3	31,20	0,83		

Yapılan analiz sonucunda, öntest ve sontest değerlendirmeleri için üç farklı uzmanın verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p değerleri > 0,05). Yani, deşifre performanslarının puanlanması için yapılan değerlendirmelerin uzmandan uzmana farklılaşmadığı görülmektedir.

Deşifre performans puanlarının temel davranışlar alt boyutuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için temel davranışlar boyutuna ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	$\bar{X}$	SS	Paired t	P
Temel Davranış	Ön test	34,20	7,463	-4,663	0,010
	Son test	44,20	3,899		

Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin temel davranış öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,010<\alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen temel davranış puan ortalamasının (44,20) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (34,20) yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.2. Birinci alt problem kapsamında, “öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında esere yapısına ait kriterleri uygulayabilme boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deşifre performans puanlarının Esere yapısına ait kriterleri uygulayabilme boyutu için tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için eser yapısına ait kriterleri uygulama boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	$\bar{X}$	SS	Paired t	P
Esere Yapısına Ait Kriterleri Uygulayabilme	Ön test	30,80	7,791	-6,441	0,003
	Son test	49,20	3,421		

Esere yapısına ait kriterleri uygulayabilme alt boyutu öntest-sontest karşılaştırması için yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen esere ilişkin kriter öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğu görülmüştür ($p=0,003<\alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen eser yapısına ait kriterleri uygulama puan ortalamasının (49,20) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (30,80) yüksek olduğu görülmüştür.

Deşifre performans puanlarının genel değerlendirilmesine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deşifre performans puanlarının genel değerlendirilmesine ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	$\bar{X}$	SS	Paired t	P
Deşifre Çalma Genel	Ön test	65,00	14,765	-5,731	0,005
	Son test	93,40	6,841		

Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalma genel öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,005<\alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen deşifre çalma genel puan ortalamasının (93,40) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (65,00) yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonuçları, hem çalgı eğitiminde hem de farklı disiplinlerde yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer bir çalışmada Sikes (2013), üstbiliş ve özdüzenleme basamaklarının ön planda olmasının, özellikle kendini gözleme ve strateji kullanılmasının performans gelişimi sağladığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise Miksza (2012), yüksek seviyede özdüzenleme yapabilen öğrencilerin gözlem davranışlarında artış olduğunu ($r=.44$, $p<.05$) ve çalma esnasında 4 ya da daha fazla ölçüyü tekrar edebildiklerini ($r=.42$, $p<.05$) belirlemiştir. Bu

öğrencilerin gözlemsel analiz yaptığını ve strateji yaklaşımı ile çalışmasının da performans açısından olumlu sonuçları olduğunu belirtmiştir. Yokuş (2009)'un dizgeli eğitim yolu ile üstbiliş gelişimini amaçladığı çalışmasının sonuçlarında da; üstbiliş gelişimi sağlanan öğrencilerin başarı puanlarında ($.009; p < .05$) artış olduğu belirlenmiştir. Bilen (2007)'nin araştırmasında, özdüzenleme ile piyano çalışmanın sınav performansına etkileri araştırılmış ve başarı puanı yüksek olan öğrencilerin; dikkat, kendini gözlemleme, kayıt tutma gibi özdüzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar dersi, hem özdüzenleme hem de üstbiliş stratejilerini içeren bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Benzer çalışmalar, özdüzenlemeye ve üstbilişe ait strateji kullanımı açısından bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Araştırmaların sonuçları, bilişüstü özdüzenleme basamakları temelinde yürütülen gitar eğitiminin deşifre çalma performans puanlarına olumlu etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, çalışma grubunun bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınımaya yöneliktir.

4.2.1. İkinci alt problem kapsamında, “öğrencilerin, bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında deşifre öncesi evre açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin deşifre öncesi evreye ilişkin farkında olma durumlarına ait test sonuçları tablo 4.6’de yer almaktadır.

Tablo 4.6. Deşifre öncesi evreye ilişkin ki-kare analizi test sonuçları

Bir Eseri Deşifre Etmeden Önce		Ön test		Son test		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
Eseri okurum ve çeşitli amaçlar oluştururum.	Evet	1	20	5	100	6	60	0,048
	Hayır	4	80	0	0	4	40	
Önceki bilgilerimi ve bana hangi bilginin yardımcı olacağını düşünürüm.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Kısa hedefler belirlerim ve ilk olarak ne yapmam gerektiğine karar veririm.	Evet	4	80	5	100	9	90	1,000
	Hayır	1	20	0	0	1	10	
Biçimsel ve armonik analiz yaparım.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Zor ölçü veya bölümleri belirlerim.	Evet	2	40	4	80	6	60	0,524
	Hayır	3	60	1	20	4	40	
Eserle ilgili bazı stratejiler oluştururum.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Teknik çalışma analizi yaparım.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	

Yapılan analiz sonucunda, "eseri okurum ve çeşitli amaçlar oluştururum" maddesine verilen cevaplar ile öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p=0,048 < 0,05$ olduğu için). Yani, araştırmaya katılanların "eseri okurum ve çeşitli amaçlar oluştururum" maddesine öntest ve sontestte verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu maddeye öntestte 1 kişi "evet" cevabı vermişken, bu sayı son testte 5'e çıkmıştır.

Örnek sayısı az olduğu için, öntest ve sontestte verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunamadığı maddeler olan; "önceki bilgilerimi ve bana hangi bilginin yardımcı olacağını düşünürüm", "biçimsel ve armonik analiz yaparım", "eserle ilgili bazı stratejiler oluştururum" ve "teknik çalışma analizi yaparım" maddelerinde de öntestte 2 kişi "evet" cevabı vermişken, bu sayı son testte 5'e çıkmıştır.

4.2.3. İkinci alt problem kapsamında, "öğrencilerin, bilişüstü öz düzenleme farkındalık puanları arasında deşifre evresi açısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin, deşifre evresine ilişkin farkında olma durumlarını gösteren test sonuçları tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Bir eseri deşifre çalma esnasındaki kriterlere ilişkin ki-kare analizi test sonuçları

Bir Eseri Deşifre Çalma Esnasında		Ön test		Son test		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
Belirlediğim stratejileri uyguladım.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Kendimi izlerim.	Evet	1	20	5	100	6	60	0,048
	Hayır	4	80	0	0	4	40	
Yanlış yaptığım ölçü veya bölümlere işaretler koyarım.	Evet	1	20	5	100	6	60	0,048
	Hayır	4	80	0	0	4	40	
Ölçüler veya bölümler arasında benzerlikler kurarım.	Evet	4	80	5	100	9	90	1,000
	Hayır	1	20	0	0	1	10	
Zor ölçü veya bölümler için teknik çalışmalar yaparım.	Evet	4	80	5	100	9	90	1,000
	Hayır	1	20	0	0	1	10	
Zorlandığım bölümlere üretici işaretler koyarım.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Ritmik değişiklikler yaparım.	Evet	1	20	3	60	4	40	0,524
	Hayır	4	80	2	40	6	60	
Parmak numaralarını yazarım/değiştiririm.	Evet	1	20	5	100	6	60	0,048
	Hayır	4	80	0	0	4	40	
Deşifre performansına ilişkin hatalı yerleri işaretlerim	Evet	3	60	5	100	8	80	0,444
	Hayır	2	40	0	0	2	20	

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere; "Kendimi izlerim" maddesine verilen cevaplar ile öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=0,048 < 0,05$ olduğu için). Yani, araştırmaya katılanların "Kendimi izlerim" maddesine ön test ve son testte verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu maddeye ön testte 1 kişi "evet" cevabı vermişken bu sayı son testte 5'e çıkmıştır.

"Yanlış yaptığım ölçü veya bölümlere işaretler koyarım" maddesine verilen cevaplar ile öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p=0,048 < 0,05$ olduğu için). Yani, araştırmaya katılanların "yanlış yaptığım ölçü veya bölümlere işaretler koyarım" maddesine öntest ve sontestte verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu maddeye ön testte 1 kişi "evet" cevabı vermişken bu sayı son testte 5'e çıkmıştır.

"Parmak numaralarını yazarım/değiştiririm" maddesine verilen cevaplar ile öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür ($p=0,048 < 0,05$ olduğu için). Yani, araştırmaya katılanların "parmak numaralarını yazarım/değiştiririm" maddesine öntest ve sontestte verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu maddeye öntestte 1 kişi "evet" cevabı vermişken bu sayı sontestte 5'e çıkmıştır.

Örnek sayısı az olduğu için öntest ve sontestte verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunamadığı "Belirlediğim stratejileri uygulayım" ve "zorlandığım bölümlere üretici işaretler koyarım" maddelerinde de öntestte 2 kişi "evet" cevabı vermişken bu sayı sontestte 5'e çıkmıştır.

4.2.3. İkinci alt problem kapsamında, "öğrencilerin, bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanları arasında deşifre sonrası evre ačíısından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öđrencilerin, deşifre sonrası evresine ilişkin farkında olma durumlarını gösteren test sonuçları tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Bir eseri deşifre çaldıktan sonraki kriterlere ilişkin ki-kare analizi test sonuçları

Bir Eseri Deşifre Çaldıktan Sonra		Ön test		Son test		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
Deşifre performansımı hedeflerim ve kullandığım stratejiler açısından değerlendiririm.	Evet	0	0	5	100	5	50	0,008
	Hayır	5	100	0	0	5	50	
Kullandığım strateji veya stratejilerin faydalı olup olmadığını değerlendiririm.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Kullandığım strateji veya stratejileri düzenlerim.	Evet	2	40	5	0	7	70	0,167
	Hayır	3	60	0	0	3	30	
Stratejileri tamamen değiştiririm.	Evet	1	20	0	0	1	10	1,000
	Hayır	4	80	5	100	9	90	
Deşifre performansına ilişkin memnuniyetimi veya memnuniyetsizliğimi değerlendiririm.	Evet	5	100	5	100	10	100	-
	Hayır	0	0	0	0	0	0	
Performansına ilişkin başarılı olduğum bölümleri tespit ederim.	Evet	5	100	5	100	10	100	-
	Hayır	0	0	0	0	0	0	
Bundan sonraki çalışmalarım için neleri farklı yapmam gerektiğini değerlendiririm.	Evet	3	60	5	100	8	80	0,444
	Hayır	2	40	0	0	2	20	
Ne öğrendiğimi değerlendiririm.	Evet	4	80	5	100	9	90	1,000
	Hayır	1	20	0	0	1	10	

Tablo 4.8'e baktığımızda, "deşifre performansımı hedeflerim ve kullandığım stratejiler açısından değerlendiririm" maddesine verilen cevaplar ile öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,008 < 0,05$ olduğu için). Yani, araştırmaya katılanların "Deşifre performansımı hedeflerim ve kullandığım stratejiler açısından değerlendiririm" maddesine ön test ve son testte verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu maddeye öntestte hiç kimse "evet" cevabı vermemişken sontestte 5 kişi "evet" cevabı vermiştir.

Örnek sayısı az olduğu için öntest ve sontestte verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunamadığı "kullandığım strateji veya stratejilerin faydalı olup olmadığını değerlendiririm" ve "kullandığım strateji veya stratejileri düzenlerim" maddelerinde de öntestte 2 kişi "evet" cevabı vermişken bu sayı sontestte 5'e çıkmıştır.

Üstbilişsel bilgi ve beceri artırmayı hedeflemiş araştırmalara bakıldığında, üstbilişsel çalışmaların farkındalığa olumlu etkileri olduğuna ilişkin sonuçlar olduğu görülmektedir. Demircioğlu (2008) araştırmasında, üstbiliş becerisini geliştirmek için oluşturulmuş öğretim ortamının matematik öğretmeni adaylarının farkındalıklarına ve üstbilişsel davranışlarına katkısı olduğunu belirlemiştir. Yokuş (2010), öğrenmede strateji kullanımının öğrenci başarısı ve üstbilişsel farkındalığa etkilerini konu alan araştırmasında, strateji kullanan grubun başarı puanlarında ($p < .001$) ve üstbilişsel farkındalıklarında ($p < .05$) artış olduğunu tespit etmiştir. Katrancı ve Yangın (2013)'ın araştırmasında ise bu araştırmalara paralel nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Üstbiliş strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya ilişkin farkındalık puanlarında ($t: 5,43, p < .05$) artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Farkındalık puanlarındaki artışa ek olarak aynı araştırmada; üstbiliş strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ($t: 3,76, p < .05$) artış olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar, bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar eğitimi içerisinde yer alan stratejik yaklaşımlar ve grubun farkındalık puanlarında son test ölçümündeki artış yönünden paralellik göstermektedir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, deney grubu öğrencilerinin deşifre çalma tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınılamaya yöneliktir. Üçüncü alt problem kapsamında;

4.3.1. “Öğrencilerin deşifre çalma tutum puanlarında ölçeğe ait alt boyutlar açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tutum ölçeği alt boyutları açısından öğrenci puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin test sonuçları tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Çalışmada yer alan öğrencilerin tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Grup	$\bar{X}$	SS	Paired t	P
Deşifre İçin Çaba Gösterme	Ön test	27,20	4,659	-3,302	0,030
	Son test	30,60	5,129		
Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	Ön test	10,20	3,194	-2,395	0,075
	Son test	13,80	4,439		
Deşifre Çalmaktan Mutlu Olma	Ön test	17,60	1,817	-2,138	0,099
	Son test	19,20	0,837		
Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma	Ön test	18,60	1,673	-0,343	0,749
	Son test	18,80	1,304		
Tutum Ölçeği (Genel)	Ön test	73,60	7,403	-2,849	0,046
	Son test	82,40	10,597		

Deşifre için çaba gösterme boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, çalışmaya katılan öğrencilerin verilen deşifre için çaba gösterme öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,030<\alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen deşifre için çaba gösterme puan ortalamasının (30,60) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (27,20) yüksek olduğu görülmüştür.

Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırması: Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalmaktan korkma/çekinme öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,075>\alpha=0,05$).

Deşifre çalmaktan mutlu olma boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, çalışmaya katılan öğrencilerin verilen deşifre çalmaktan mutlu olma öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,099>\alpha=0,05$).

Deşifre çalmada bilgiyi kullanma boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında: çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalmada bilgiyi kullanma öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,749>\alpha=0,05$).

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deşifre çalmaya yönelik tutumun bilişüstü özdüzenleme gelişimi ve farkındalığının yanı sıra cinsiyet, çalışma saati ve özyeterlik gibi etmenler tarafından şekillendirildiği düşünülmektedir. Deniz vd. (2014)'nin araştırması bunu doğrular niteliktedir. Araştırmada çalgı çalmaya yönelik tutumun; sınıf düzeyi, günlük çalışma saatleri ve özyeterlik düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre tutumda etkili olan faktörlerin; çalgıda seviye (103, 41; $p<.05$), sınıf düzeyi (107, 90; birinci sınıf, $p<.05$), 97,73; dördüncü sınıf, $p<.05$) ve günlük çalışma süreleri (üç saat ve üstü için; 119,25; $p<.01$) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, özyeterlik (kendini oldukça yeterli gören öğrencilerde, 116, 36; $p<.01$) düzeyinin çalgı çalma tutumu üzerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir araştırma, Özmenteş ve Özmenteş (2009), tarafından gerçekleştirilmiş; yaş ($p:.008<.05$) ve günlük çalışma sürelerinin ($p:.000<.001$) çalgı çalma tutumuna etkili olduğu belirlenmiştir.

Tutum Ölçeği (Genel) öntest-sontest karşılaştırmasında: çalışmaya katılan öğrencilerin “deşifre çalma tutum ölçeği” öntest ve sontest genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,046<\alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen tutum ölçeği puan ortalamasının (82,40) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (73,60) yüksek olduğu görülmüştür.

Üstbiliş ve özdüzenleme gelişimi ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalara baktığımızda, öğrencilerin deşifre çalma genel tutum puanlarındaki artış ile benzerlik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Katrancı ve Yangın (2013), üstbiliş strateji öğretimini amaçlayan bir öğretim ortamı oluşturdıkları araştırmada, üstbiliş strateji gelişiminin, dinlemeye yönelik tutum puanlarında artışa neden olduğunu tespit etmişlerdir ($t: 3,14, p<.05$).

Benzer bir araştırma, Pehlivan (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ve üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin matematik dersinde problem çözme başarısına ve tutumlarına etkisi belirlenmiştir. 75 öğrenciden oluşan grup ile çalışılmış ve deney grubundaki öğrencilerle üstbiliş stratejileri odaklı dersler yapılmıştır. Süreç sonunda, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarında artış tespit edilmiştir. Buna ek olarak, üstbiliş stratejilerine göre ders işlenen grupta yer alan öğrencilerde; planlı çalışma, süreci kontrol etme ve yaptığıının farkında olma becerileri geliştiği gözlenmiştir. Araştırma, problem çözmenin üstbilişsel yapısında bulunan; uygulama, izleme ve değerlendirme süreçleri ile bilişüstü özdüzenlemeye yönelik gitar eğitiminin içeriğinde bulunan; performans öncesi evre, performans evresi ve değerlendirme aşamaları yönünden paralellik göstermektedir. Aynı zamanda sürecin performansa etkileri açısından birbirini destekler niteliktedir.

V. BÖLÜM

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bilişüstü özdüzenlemeye göre gitar eğitimi verilen öğrencilerin deşifre performans puanlarına etkilerine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Bilişüstü özdüzenlemeye göre gitar eğitimi verilen öğrencilerin “temel davranış kriterleri”ne ilişkin performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi verilen grubun, “esere ilişkin kriterleri” uygulamalarına yönelik performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi verilen grubun deşifre çalma genel performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu bağlamda, bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi sonucunda;

- Temel davranışlar açısından; doğru vücut duruşu sergileme, sağ ve sol eli doğru şekilde yerleştirme, sağ ve sol el koordinasyonunu kurma davranışında artış meydana gelmiştir.
- Esere ilişkin kriterleri yerine getirme açısından deney sürecinin daha etkili olduğu ve tona ait değiştirici işaretleri doğru uygulama, nota ve sus değerlerini doğru şekilde çalma, pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalma, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme davranışlarında gelişme sağlanmıştır. Bununla birlikte, bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar eğitiminin, deşifre esnasında esere ilişkin kriterleri doğru şekilde uygulamaya temel davranışlardan daha fazla etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin, öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına etkilerine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi, öğrencilerin deşifre öncesinde; eseri okuma ve çeşitli amaçlar oluşturma, önceki bilgileri düşünerek seçme, biçimsel ve armonik analiz yapma, zor ölçüleri veya bölümleri belirleme, eser ile ilgili strateji geliştirme ve teknik çalışma analizi yapma gerekliliklerini hatırlamalarında etkili olmuştur.

Deşifre esnasında bilişüstü özdüzenleme davranışı geliştirme ve bunun farkında olma açısından; öğrencilerin kendini izlemeye başladıkları ve yanlış yaptıkları yerlere işaretler koymayı fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Esere ilişkin parmak numarasına dikkat etme/yazma veya değiştirme, deşifre öncesinde belirlenen stratejileri uygulama ve ritmik değişiklikler yapma farkındalığında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar eğitiminin, öğrencilerin deşifre sonrasında kendi performansını ve stratejilerini değerlendirme davranışına

olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Deşifre performansını hedefler ve kullandığı stratejiler açısından değerlendirme, kullandığım strateji veya stratejilerin faydalı olup olmadığını değerlendirme ve stratejileri düzenlemeye yönelik farkındalığın arttığı görülmüştür.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin, öğrencilerin deşifre çalma tutum puanlarına etkileri ile ilgili sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi alan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin yapıldığı öğrenci grubunun genel tutum puanlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda tutumu oluşturan alt boyutlar açısından bakıldığında ise bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin;

- Öğrencilerin deşifre çalma için “çaba gösterme” tutum boyutu üzerinde etkili olduğu,
- Öğrencilerin deşifre çalmaktan “korkma/çekinme” tutumunda değişiklik olmadığı,
- Öğrencilerin deşifre çalmaktan mutlu olma tutum boyutuna etkili olduğu,
- Deşifre çalmada bilgiyi kullanma alt boyutuna ise etki etmediği görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin, kendilerinde var olan üstbiliş ve özdüzenleme potansiyellerinin farkına varmaları amacı ile bireysel çalgı derslerinin bu iki özelliği ortaya çıkartacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.
2. Üstbiliş ve özdüzenleme yaklaşımları yalnızca ders içi ve deşifre çalma için yapılandırılmamalı, öğrenciler için bireysel çalışma ve üstbilişsel egzersiz saatleri düzenlenmeli ve bu çalışmalar öğretmen yönetiminde yapılandırılmalıdır.
3. Üstbiliş ve özdüzenleme ve çalgı eğitimi ilişkisini temel alacak araştırmalarda, öz yeterlilik algısının da incelenmesi gerekmektedir.
4. Özellikle bireysel çalışma programlarının uygulanması esnasında, öğrencilerin kendini değerlendirmesinde kullanılan “düşünme günceleri” ve “çalışma sonu kontrol listeleri” kullanılmalıdır.
5. Üstbiliş ve özdüzenlemeli öğrenmenin gitar ve diğer çalgılar için kullanılacak uygulamalı araştırmalarda daha verimli kullanılması için kesitsel araştırmalar ile incelenmesi, çalgı eğitiminde beceri gelişiminin ölçülmesi ve etken olan öğelerle arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılması açısından yararlı olacaktır.
6. Benzer çalışmalar, çalgı eğitiminde verimliliği arttırmak amacı ile hem özdüzenleme hem de üstbiliş becerilerini ayrıntılarıyla ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmesine odaklanmalı ve bu kavramlar ile davranışın duyuşsal-bilişsel-motor özellikleri arasındaki bağlantının çok boyutlu şekilde ortaya konmasını amaçlanmalıdır.
7. Gitar eğitiminin boyutları ayrıntılı şekilde ele alınmalı ve dersler, gösterip-yaptırma yönteminden ziyade öğrencinin ne yaptığını, nasıl yaptığını düşünerek kendine uygun stratejiyi belirlediği ve kendini değerlendirdiği bir yaklaşımla sürdürülmelidir.

8. Üstbiliş ve özdüzenlemenin çalgı çalma ve deşifre çalma üzerindeki etkilerini araştırarak ileri çalışmaların, daha büyük öğrenci grupları ile yapılması önerilmektedir.
9. Çalgısal deşifre yapmayı etkileyen faktörler ile bilişüstü özdüzenleme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
10. Deşifre çalma tutumuna olumlu etkileri olan öğeler araştırılarak, daha geniş boyutlu bir tutum ölçeği geliştirilebilir.
11. Çalgıda teknik yeterlilikleri geliştirmek için egzersiz ve eser arasındaki bağı kuvvetlendirecek çalışma yöntemleri araştırılmalı ve bu bağlamda üst biliş ve öz düzenlemeli öğretimin etkisi araştırılmalıdır.
12. Öğrencilerin çalgılarına ait yapı bilgisi ve müzikal temeller kuvvetlendirilmeli, buna yönelik çalışmalara ek olarak ders sürecine deşifre çalma çalışmaları için hem örnekler hem de ek süre ilave edilmelidir.
13. Öğrencilerin strateji gelişimi için çalışılan eser temelinde kendini gözlemlemesine ve bağımsız olarak strateji oluşturup bunları teknik çalışmalarla birleştirmesine olanak veren öğretim ortamı yaratılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aiello, R. (2003, September). *The importance of metacognition research*. Proceedings of The 5th Triennial ESCOM Conference, Germany.
- Akın, Ö. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri kullanma durumları* (Pamukkale üniversitesi örneği). YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(1), 1-10.
- Akpınar, B. (2011). *Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 6(4), 353-365.
- Al-Harthy, I. S. ve Was, C. A., (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation a path analysis. *International Journal of Education*. 2(1), 1-20.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*. 52(1), 26.
- Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology Of Music*. 23, 3-16.
- Bilen, O. (2007). *Özdüzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. (Eric Reproduction Services No. ED327218)
- Bulut, D. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3),651-674.
- Burwell, K. ve Shipton, M. (2011). Performance studies in practice: an investigation of students' approaches to practice in a university music department. *Music Education Research*. 13(3), 255-271.
- Butler, D. L., Jarvis, S., Beckingham, B., Novak, H. ve Elashuk, C. L. (2001, April). *Teachers as facilitators of students' strategic performance: Promoting academic success by secondary students with learning difficulties*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Butler, D. L. (2002a). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational Psychologist*. 37(1), 59-63.
- (2002b). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*. 41(2), 81-92.
- Cabı, E. (2009). *Özdüzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canakay, U. E. (2006, Nisan). *Müzik teorisine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Sözlü bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Canbey, E. G., Çevik, B. D., Güven, E. ve Snapper, E. K. (2012). Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Piyano Eğitiminde Deşifrenin Önemine Yönelik Düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 134-142.
- Candan, A. S. (2005). *Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 13(2), 327-332.
- Clearly, T. J. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school- based program to enhance self-regulated and self motivated cycles of student learning. *Psychology In The Schools*. 41(5), 537-550.
- Çakıroğlu, A. (2007a). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama ve Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- (2007b). *Üstbiliş*. TSA. 11, 2.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çevik, D. B. ve Güven, E. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 103-120.
- Çimen, G. (2001). *Piyanoda deşifre öğretimine yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 14(2), 445-452.
- Dalkıran, E. (2011). *Keman eğitiminde deşifre becerisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(4), 54-63.

- Demir, G. Ö. (2000). *A Model To Investigate Probability and Mathematics Achievement In Terms Of Cognitive, And Effective Variables*, Unpublished B. S. Thesis, Boğaziçi University The Institute Of Science And Engineering, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş. (Dördüncü baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, L., Atalay, B., Yungul, O. ve Özder, Z. (2014). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışmaya yönelik tutumları: Marmara Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 413-422.
- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition—a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Doğanay, A. (1997). *Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(11), 34-42.
- Duman, B. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri. (2. Baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Efklides, A. (2011). *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model*. Educational Psychologist. 46(1), 6-25.
- Ekici, T. (2012). *Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3), 557-569.
- Ferla, J., Valcke, M. ve Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies In Higher Education*. 34(2), 185-202.

- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. The Nature Of Intelligence, 12, 231-235.
- Fourie, E. (2004). *The processing of music notation: some implications for piano sight-reading*. Journal Of The Musical Arts In Africa. 1(1), 1-23.
- Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, (pp. 127-153). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Graham, S., ve Harris, K. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In C. Levy and S. Ransdell (Eds.), (pp. 347–360). *The Science Of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, And Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Green, B. ve Gallwey, T. (1986). *The Inner Game Of Music*. New York: Doubleday Publishing Company. Çeviri Kitap: Tecimer, B. (2015). *Müziğin İçsel Oyunları: Sahne Başarısını Artırmanın Yolları*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). *Advances in music-reading research*. Music Education Research. 12(4), 331-338.
- Guerrero, A. L. (2008). *Self-regulation strategies used by student musicians during music practice*. Music Education Research. 10(1), 91-106.
- Güvenç, H. (2011). *Çalışma günlüklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenmeleri üzerindeki etkileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 41, 206-218.

- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık Basımevi.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Alkım Basımevi.
- Kirschenbaum, D. S. (1987). *Self-regulation of sport performance*. Medicine and Science in Sports & Exercise, 19(5), 106-113.
- Kitsantas, A. ve Zimmerman, B. J. (2008). Self-regulation of motoric learning: a strategic cycle view. *Journal Of Applied Psychology*. 10(2), 220-239.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. New York, NY: Routledge.
- Kopiez, R. ve Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*. 10(1), 41-62.
- Kurtuldu, M. K. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, 8(2). 5 Haziran 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Küpana, M. N. (2012). *Piyanoda deşifre öğretim programının müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11(41), 7 Mayıs 2014 tarihinde www.esosder.org adresinden alınmıştır.
- Lee, H. W., Lim, K. Y. ve Grobowski, B. L. (2010). Improving Self-Regulation, Learning Strategy Use, and Achievement With Metacognitive Feedback. *Education Technology Research And Development*. 58, 629-648.
- Louca, E. P. (2003). *The concept and construction of metacognition*. Teacher Development. 7(1), 9-30.

- Mayer, R. E. (1994) Problem Solving. In M. W. Eysenck (Ed.), 284. *Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Mcalpine, L., Weston, C., Beauchamp, J. Wiseman, C. ve Beauchamp, C. (1999). Building A Metacognitive Model Of Reflection. *Higher Education*. 37, 105–131.
- Mccormick. J. ve Mcpherson. G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology Of Music*. 31(1), 37-51.
- Meinart, F. E. ve Kluwe, R. H. (Eds.). (1987). *Metacognition, executed control, self regulation and other more mesures mechanisms, metacognition, motivation and understanding*. Newjersey: Hillsdale Lawrence Erlbaum Association.
- Miksza, P. (2011). *The development of measurement of self-regulated practice behaviour for beginning and intermediate instrumental music students*. *Journal Of Research In Music Education*. 59(4), 321-338.
- Miksza, P., Prichard. S. ve Sorbo. D. (2012). An observational study of intermediate band students' self-regulated practice behaviors. *Journal Of Research In Music Education*. 60(3), 254-266.
- Moseki, M. ve Schulze, S. (2010). Promoting self-regulated learning to improve achievement: a case study in higher education. *Africa Education Review*. 7(2), 356-375.
- Nart, S. D. (2010). *Deşifre Şarkı Söyleme Eğitime Yönelik Deneysel Bir Öğretim Metodu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Nart, S. D. (2013). *Deşifre şarkı söyleme eğitime yönelik öğretim metodu önerisi*. Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic. 8(3), 413-425.
- Nielsen, S. G. (1999a). *Learning strategies in instrumental music practice*. British Journal Of Music Education. 16(3), 275-291.
- (1999b). *Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance*. Psychology Of Music. 27, 218-229.
- Nielsen, S. G. (2001). *Self-regulated learning strategies in instrumental music practice*. Music Education Research. 3(2), 155-167.
- Nielsen, S. G. (2004). *Strategies and self efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher education*. Psychology Of Music. Music and Psychology Research. 32(4), 418-431.
- Nielsen, S. G. (2008). *Achievement goals, learning strategies and instrumental performance*. Music Education Research. 10(2), 235-247.
- Nielsen, S. G. (2011). *Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students*. Psychology Of Music. 40(3), 324-338.
- Otacıoğlu, S. G. (2010). *İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 134-139.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özer, B. ve Yiğit. N. (2011). Pişano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 39-49.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2008). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme*. Milli Eğitim. 179, 124-137.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 353-360.
- Özsoy, G. (2008). *Üstbiliş*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6 (4), 713-740.
- Öztürk, A. O. ve Dellal, N. A. (2005). Çeviri eğitimi: kuram ve uygulama, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*,1 (1-2), 46-47.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Washington, D. C., U.S. Department of Education*. 4 mayıs 2014 tarihinde <http://www.ciera.org> adresinden alınmıştır.
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2010). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101.
- Perels, F., Gürtler. T. ve Schmitz. B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning And Instruction*. 15, 123-139.
- Pintrich, P. R. (2000). *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*. Journal Of Educational Psychology, 92(3), 544.

- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407
- Puustinen, M. ve Pulkkinen, L. (2010). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal Of Educational Research*. 45(3), 269-286.
- Sağlam, A. Ç. (2008). *Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1).
- Santos, R. A. T. ve Capparelli, C. (2011). (Dis)Similarities in music performance among self-regulated learners: an exploratory study. *Music Education Research*. 13(4), 431-446.
- Schunk, D. (2005). *Self-regulated learning: the aducational legacy of Paul R. Pintrich*. Educational Psychologist. 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2008). *Metacognition, Self-Regulation, And Self- Regulated Learning: Research Recommendations*. Educational Psychology Review. 20,463-467.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan Uygulamaya. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sikes, P. L. (2013). *The effects of specific practice strategy use on university string players performance*. Journal Of Research In Music Education. 61(3), 318-333.
- Sözer, V. (1996). Müzik ansiklopedik sözlük. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Stokking, K. M. Duijnhouwer, H. ve Prins, F. J. (2012). Feedback Providing Improvement Strategies and Reflection On Feedback Use: Effects On Students' Writing Motivation Process And Performance, *Learning And Instruction*. 22, 171-184.
- Şeker, S. S. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. E-Journal of New World Sciences-Academy. NWSA-FineArts, 9 (3),135-149. 13 Nisan 2015 tarihinde dergipark.ulakbim.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodunun Hedef, Hedef Davranış ve Konu Kapsamı Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tenkoğlu, T. (2005). *Farklı Müzik Algılarına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Müzik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Topoğlu, O. (2010). *Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerinde Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, Z. D. (2011). *Biyoloji Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 25-40.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, N. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanoda Deşifre Çalabilme Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyan, M. O. (2012). *Lisans Düzeyindeki Gitar Öğrencilerinde Ön Dinlemenin Deşifre Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. (2012). *Özdüzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Özdüzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstüner, M. (2006). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 45, 109-127.
- Van Kraayenord C. E. ve Paris, S. G. (1997). Children's self-appraisal of their worksamples and academic progress. *Elementary School Journal*, 97. 523-537.

- Vermunt, J. D. ve Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16(4), 359–84.
- Vrugt, A. ve Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition*. 30, 123-146.
- Ward, V. (2004). *Good performance, music analysis and enstrumental teaching: towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers*. Music Education Research. 6(2), 191-215.
- Whipp, J. L. ve Chiarelli, S. (2004). Self regulation in a web-based course: A case study. *Educational Resources Information*. 52, 5-22.
- Winne, P. H. (2005). Key issues in modeling and applying research on self-regulated learning. *Applied Pshcology: An International Review*. 54(2), 232-139.
- Wolf, T. (1976). *A cognitive model of musical sight-reading*. Journal Of Psycholinguistical Research. 5,143-72.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejileri Kullanımına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar Eğitiminde Üstbilişsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdağül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Sözlü Bildiri, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Zhukov, K. (2013). *Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists*. Music Education Research, 16(1), 70-87.
- Zimmerman, B. J., Banner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing Self Regulating Learners: Beyond Achievement To Self Efficiency*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Academic Studing and The Development Of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective*. Educational Psychologist. 33(2), 73-86.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2001). Reflection theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives Handbook*. 289.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis in B. J. Zimmerman and D. H. Schunk, (Ed.) *Self Regulated Learning And Academic Achievement* (2nd. Ed) pp.1-39. Newyork Lawrence Erlbaum Association.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. Theory Into Practice. 41(2), 64-70.
- Zimmerman. B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects*. America Educational Research. 45,166.
- Zimmerman, B. J. (2013). *From cognitive modeling to self Regulation: a social cognitive career path*. Educational Pschologist. 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J. ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

EKLER

EK-1. Deşifre çalma tutum ölçeği

EK-2. Deşifre performansı değerlendirme ölçüt ve açıklamaları

EK-3. Deşifre performans rubriği

EK-4. Bilişüstü özdüzenleme farkındalığı görüşme formu

EK-5. İzin yazıları

EK-6. Ders planı örneği

EK- 7. Ders sonu kontrol listesi

EK-1.

Deşifre Çalma Tutum Ölçeği Uygulama Yönergesi

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, Deşifre çalmaya ilişkin tutumlarınızı ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte tutum belirten 19 madde bulunmaktadır. Ölçekte size uygun gelen tutum ifadesinin altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak cevaplandırmanız gerekmektedir.

Ölçeğe vereceğiniz içten yanıtlar, araştırmanın sağlıklı yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için teşekkürler

Araştırmacı

Elçin ERGİN

Ölçek maddelerinin yanıtlanmasına ilişkin örnek

DEŞİFRE ÇALMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.		(x)			

DEŞİFRE ÇALMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Deşifreyi doğru şekilde yaptığımı hissetmek beni mutlu eder					
2. Bir eserin deşifresini bitirdiğimde o eseri tamamen çalmış gibi mutlu olurum					
3. Deşifre esnasında karşılaştığım zorlukları aştığımda kendimi başarılı hissederim					
4. Deşifreye başlamadan önce başarısız olmaktan korkarım					
5. Deşifre esnasında zorlanmak beni korkutur					
6. Deşifre yaparken sürekli yardıma ihtiyaç duyarım					
7. Deşifre yaparken zorlansam da deşifre yapmaktan keyif alırım					
8. Deşifre esnasında kolaylaştırıcı bazı stratejiler kullanmak beni mutlu eder					
9. İyi seviyede deşifre yapabilmek için ayrıca bir çaba ve zaman harcamaktan mutluluk duyarım					
10. Deşifre yapmak çalgıda ilerlemek için bir gelişim aracıdır					
11. Deşifre çalarken kendime olan güvenim azalır					
12. İyi bir deşifre yapmak için tüm dikkatimi toplamaya çalışırım					
13. Ders dışında da deşifre çalışmaları yapmaktan hoşlanırım					
14. Deşifreyi iyi bir şekilde yapabildiğim zamanlar daha çok çalışmak isterim					
15. Deşifre esnasında güçlük yaşasam da bu beni eserden uzaklaştırmaz					
16. Çalabileceğime inandığım ve sevdiğim eserleri daha rahat deşifre edebilirim					
17. Deşifre çalmamı geliştirmek için farklı çalışmalar yapmaktan hoşlanırım					
18. Deşifre çalmaya ilişkin farklı yaklaşımları denemek beni mutlu eder					
19. Ders içeriğinde olmasa bile farklı seviye ve türdeki eserleri deşifre yapmaktan zevk alırım					

Ek-2. Deşifre performansı değerlendirme formu

DEŞİFRE PERFORMANS DEĞERLENDİRME RUBRİĞİNDE (DPDR) YER ALAN
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ ve AÇILIMLARI

Temel davranışlara ait kriterler

- Doğru vücut duruşu sergileyebilme.
- Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme.
- Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme.
- Sağ ve sol el koordinasyonu sağlama.

Eser yapısına ait beceriler

- Tona ait işaretleri doğru şekilde uygulayabilme.
- Nota ve sus değerlerini doğru çalabilme.
- Pozisyon geçişlerini doğru şekilde uygulayabilme.
- Sağ ve sol elde doğru parmak numarasını seçebilme/uygulayabilme.
- Ezgiyi kuvvetli çalabilme.

NOT:Değerlendirme, DPDR’de yer alan kriterlere 1’den 4’ kadar puan verilerek yapılacaktır.

Beceriler	4 Puan Çok gelişmiş	3 Puan Gelişmiş	2 Puan Gelişmekte olan	1 Puan Zayıf	1. Deşifre	2. Deşifre
Doğru vücut duruşu sergileyebilme	Doğru vücut duruşu sergilemektedir.	Vücut duruşunda nadiren hatalar vardır.	Vücut duruşu çalma esnasında çok sık bozulmaktadır.	Çalma esnasında vücut duruşu kabul edilemeyecek derecede bozulmaktadır.		
Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme	Çalma esnasında sol eli doğru şekilde yerleştirmektedir.	Çalma esnasında sol elin konumlandırıl masında nadiren hatalar vardır.	Sol elin konumlandırıl masında çok sık hata yapılmaktadır.	Çalma esnasında sol elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapılmaktadır.		
Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme	Çalma esnasında sağ eli doğru şekilde yerleştirmektedir.	Çalma esnasında sağ elin konumlandırıl masında nadiren hatalar vardır.	Sağ elin konumlandırıl masında çok sık hata yapılmaktadır.	Çalma esnasında sağ elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapılmaktadır.		
Sağ ve sol el koordinasyonu nu kurabilme	Sağ ve sol el tam uyum içinde çalışmaktadır.	Sağ ve sol el birlikteliğinde nadiren aksamalar olmaktadır.	Sağ ve sol el uyumunda çok sık aksamalar olmaktadır.	Sağ ve sol el koordinasyonu kabul edilemeyecek oranda azdır.		
Tona ait değiştirici işaretleri uygulayabilme	Çalma esnasında eserin tonuna ait değiştirici işaretlet tamamen doğru şekilde uygulanmıştır.	Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında nadiren hatalar yapılmıştır.	Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında çok sık hata yapılmıştır.	Esere ait değiştirici işaretlerin uygulanmasına kabul edilemeyecek derecede hata yapılmıştır.		
Nota ve sus değerlerini çalabilme	Esere ait nota ve sus değerleri tamamen doğru şekilde çalınmıştır.	Nota ve sus değerlerinin çalınmasında nadiren hata yapılmıştır.	Nota ve sus değerlerinin çalınmasında çok sık hata yapılmıştır.	Nota ve sus değerlerinin çalınmasında kabul edilemeyecek oranda hata yapılmıştır.		
Pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme	Esere ait pozisyon geçişleri tamamen doğru şekilde çalınmıştır.	Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında nadiren hata yapılmıştır.	Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında çok sık hatalar vardır.	Pozisyon geçişleri kabul edilemeyecek oranda yanlış yapılmıştır.		
Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçebilme	Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını tamamen doğru olarak seçmiştir.	Sağ el ve sol el parmak numarası belirlemede nadiren hatalar vardır.	Sağ ve sol el parmak numaralarının seçilmesinde çok sık hatalar vardır.	Parmak numarası seçiminde kabul edilemeyecek derecede yanlışlıklar vardır.		
Ezgiyi kuvvetli çalabilme	Ezgi tamamen eşliğin önünde çalınmıştır.	Eşlik nadiren ezginin önünde duyurulmuştur.	Eşlik çok sık olarak ezginin önünde duyurulmuştur.	Eşlik tamamen ezginin önünde duyurulmuştur.		

Öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan 36'dır. Buradan öğrencinin 100 üzerinden düzeyi bulunabilir. Örneğin; öğrenci 20 puan aldı ise 100 üzerinden puanı: $(20/36) * 100$: 55,5 yani 56'dır.

EK-4. BİLİŞÜSTÜ ÖZ DÜZENLEME FARKINDALIĞI GÖRÜŞME FORMU

Yönerge

Bu form, “Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansı Tutum ve Farkındalığa Etkisi” adlı doktora tezine ait verilerin bir kısmını elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Sorular A, B, C başlıkları altında üç gruptan oluşmaktadır. Size göre doğru olan seçeneğin altına X işareti koyarak cevaplandırmanız gerekmektedir.

Sorulara vereceğiniz içten yanıtlar, araştırmanın doğru şekilde sonuçlanması açısından önemlidir.

Yardımlarınız İçin Teşekkürler

Araştırmacı

Elçin ERGİN

DEŞİFRE ÇALMADA

BİLİŞ ÜSTÜ ÖZ DÜZENLEME FARKINDALIĞI GÖRÜŞME FORMU

A.		
BİR ESERİ DEŞİFRE ETMEDEN ÖNCE		
1. Eseri okurum. Ve çeşitli amaçlar oluştururum.	Evet ()	Hayır ()
2. Önceki bilgilerimi ve bana hangi bilginin yardımcı olacağını düşünürüm.	Evet ()	Hayır ()
3. Eseri deşifre çalmak için nasıl bir plan yapmam gerektiğini tasarlamaya çalışırım.	Evet ()	Hayır ()
4 Kısa hedefler belirlerim ve ilk olarak ne yapmam gerektiğine karar veririm.	Evet ()	Hayır ()
5. Biçimsel ve armonik analiz yaparım.	Evet ()	Hayır ()
6. Zor ölçü veya bölümleri belirlerim.	Evet ()	Hayır ()
7. Eserle ilgili bazı stratejiler oluştururum.	Evet ()	Hayır ()
8. Teknik çalışma analizi yaparım.	Evet ()	Hayır ()
B.		
BİR ESERİ DEŞİFRE ÇALMA ESNASINDA		
1. Belirlediğim stratejileri uygularım.	Evet ()	Hayır ()
2. Kendimi izlerim.	Evet ()	Hayır ()
3. Yanlış yaptığım ölçü veya bölümlere işaretler koyarım.	Evet ()	Hayır ()
4. Ölçüler veya bölümler arasında benzerlikler kurarım.	Evet ()	Hayır ()
5. Zor ölçü veya bölümler için teknik çalışmalar yaparım.	Evet ()	Hayır ()
6. Zorlandığım bölümlere üretici işaretler koyarım.	Evet ()	Hayır ()
7. Ritmik değişiklikler yaparım.	Evet ()	Hayır ()
8. Parmak numaralarını yazarım/değiştiririm.	Evet ()	Hayır ()
9. Deşifre performansına ilişkin hatalı yerleri işaretlerim	Evet ()	Hayır ()

C. BİR ESERİ DEŞİFRE ÇALDIKTAN SONRA		
1. Deşifre performansımı hedeflerim ve kullandığım stratejiler açısından değerlendiririm.	Evet ()	Hayır ()
2. Kullandığım strateji veya stratejilerin faydalı olup olmadığını değerlendiririm.	Evet ()	Hayır ()
3. Kullandığım strateji veya stratejileri düzenlerim.	Evet ()	Hayır ()
4. Stratejileri tamamen değiştiririm.	Evet ()	Hayır ()
5. Deşifre performansına ilişkin memnuniyetimi veya memnuniyetsizliğimi değerlendiririm.	Evet ()	Hayır ()
6. Performansına ilişkin başarılı olduğum bölümleri tespit ederim.	Evet ()	Hayır ()
7. Bundan sonraki çalışmalarım için neleri farklı yapmam gerektiğini değerlendiririm.	Evet ()	Hayır ()
8. Ne öğrendiğimi değerlendiririm.	Evet ()	Hayır ()

EK-5 İZİN YAZILARI



T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :26073066-300- 301
 Konu : Araştırma İzni Oluru (Elçin ERGİN KARATAŞ)

17.03.2015

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA
(Müzik Eğitimi Bilim Dalı)

Anabilim Dalınız, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Elçin ERGİN KARATAŞ' ın "Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için ölçek uygulama isteği ili ilgili Üniversitelerin cevap yazıları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç.Dr. Pürkan ARGON
 Enstitü Müdürü

EK:

1-Onay Örneği (2 Sayfa)



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

Sayı : 79594239-302.14- 0782
Konu : Tez Çalışması.

Bolu, 13. / 03 / 2015

13.03.15 2569

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 20.01.2015 tarih ve 26073066-605-69 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Elçin ERGİN KARATAŞ'ın "Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkileri" konulu tez çalışmasına yönelik ölçeği ilgili Üniversite Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere uygulama talebine ilişkin cevap yazıları ve ekleri ilişiktir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa GENÇER
Rektör Yardımcısı

EKLER:
1- Yazı (4 sayfa)

Elçin Ergin Karatas

Yazı No	79594239-302.14-0782
Tarih	13.03.15
Sayfa	1/1



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - Lisansüstü
27/02/2015 14:16 - 76127911/044/672
00439173

Sayı : 76127911/044/ **672**
Konu : Elçin ERGİN KARATAŞ'ın Araştırma İzni

27/02/2015

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

İlgi : 12.02.2015 tarihli ve 79594239-302.14-0458 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Elçin ERGİN KARATAŞ'ın "Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkileri" konulu tez çalışmasına yönelik ölçeği Üniversitemizde yapma isteği ilgili ölçeğin öğrenci sayısı kadar (yaklaşık 100) çoğaltılarak gönderilmesi ve evrak ulaşımının araştırmacı tarafından koordine edilmesi koşulu ile uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör Yardımcısı

61080 – Trabzon / TÜRKİYE

Tel: 04623772244

Faks: 04623257973

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Mustafa ALVER
ktuogradmin@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Elektronik imzalı suretine <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:76127911/044/672 ve Barkod Num.:439173 bilgileriyle erişebilirsiniz.

Mustafa ALVER
Bölüm Sorumlusu



E-İmzalıdır



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-E.382

04-03-2015

Konu: Araştırma İzni-Elçin ERGİN KARATAŞ

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BOLU

- İlgi:** a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/02/2015 tarih ve 79594239-302.14-0458/1479 sayılı yazısı.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27/02/2015 tarih ve 46810852-302.08.01-454 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Elçin ERGİN KARATAŞ' ın, yürütmüş olduğu **"Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkileri"** isimli tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere ölçek uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

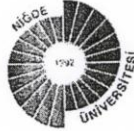
Prof. Dr. Mustafa BAYRAK
Rektör V.

EKLER:

1-İlgi b yazı ve eki (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Rektör-Yardımcısı-(Prof.Dr.Mustafa-BAYRAK) tarafından 04.03.2015 tarihinde e-imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: <http://eimza.nigde.edu.tr/eimza/default.aspx?Code=6868BF2FX9>

Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
Telefon : (0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 e-posta: oidb@nigde.edu.tr



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı :46810852-302.08.01-454
Konu :Araştırma İzni (Elçin ERGİN KARATAŞ)

27-02-2015

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :25.02.2015 tarih ve 69972237-302.08.01-313 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Elçin ERGİN KARATAŞ'ın yürütmüş olduğu "Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkileri" isimli tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrencilere ölçek uygulama izni Dekanlığımızca uygun görülmüştür.


Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT
Dekan

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı (1 sayfa)



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI

Sayı : 57445820/200/ 33
Konu : Araştırma izni

26.02.2015

DEKANLIK MAKAMINA

İlgi: M.Ü. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25/02/2015 tarih ve 69972237/502.08.01/313 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Elçin ERGİN KARATAŞ'ın yürüttüğü olduğu "Bilişimsel Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yürütülen Gitar Deşifre Performansı ve Tutuma Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında Bölümünüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere tez çalışmasının Elçin ERGİN KARATAŞ'ın şahsen uygulaması halinde ilgili Bölüm Başkanlığınızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Ebru TEMİZ
Bölüm Başkanı

EK-6 ÖRNEK DERS İŞLENİŞİ

Dersin Adı: bireysel çalgı III

Sınıf: lisans 2

Süre: 50 dk

Öğrenme-Öğretme Stratejileri: Anlatma, Gösterip Yaptırma, Uygulama, Öz Düzenleme ve Üst Biliş Stratejileri.

Kaynak: Jean Mourice Mourat “La Guitare Classique”/ *Ecossaise*//Anonim.

Araç Gereçler: Gitar, ayaklık, nota sehpası, kaynak kitap, kamera.

Konunun Örüntüsü:

- Biliş üstü öz düzenleme evrelerinin ve stratejilerinin deşifre çalışmalarında kullanılması.
- Deşifre çalmaya ait davranışların uygulanması.
- Deşifre çalmada izlenecek basamaklar.
- Deşifre çalınacak eserin incelenmesi ve çalınması.
- Deşifre çalışmalarında genel amaçları uygulama.

Ana Nokta:

Deşifre çalma basamaklarının bilinmesi ve bu basamakların uygulanmasında, üst biliş ve öz düzenleme aşamaları ve stratejilerinin farkına varılması ve kullanılması, bilinçli çalışma ve gitarda eser deşifre etme sürecinin daha doğru ve verimli olması açısından önemlidir.

Yardımcı Noktalar:

Öz düzenleme ve üst biliş basamaklarında kullanılan stratejiler, Nota okuma esnasında kullanılabilecek dikkat stratejileri, gruplandırma stratejileri ve örgütleme stratejileri.

Hedef 1. Deşifre çalmaya ilişkin davranışları doğru sergileyebilme

Davranışlar:

1. Deşifre çalma esnasında doğru vücut duruşu sergileme.
2. Deşifre sırasında sağ ve sol eli doğru şekilde konumlandırma.
3. Deşifre çalma sırasında iki elini tam uyum içinde çalıştırma.
4. Deşifre çalınan eserin tonal yapısının gerekliliklerini doğru şekilde uygulama.
5. Farklı pozisyonları tanıma ve uygulama.
6. Nota ve sus değerlerini doğru çalma.
7. Deşifre esnasında ezgi ve eşlik ayrımını belli etme.

Hedef 2. Deşifre çalma esnasında üst bilişsel öz düzenleme davranışları gösterebilme

Davranışlar:

1. Deşifreye başlamadan önce amaçlar belirleme.
2. Deşifre öncesi evrede eseri teknik ve müzikal açıdan analiz etme.
3. Eseri analiz etme aşamasında çeşitli stratejiler geliştirme.
4. Eseri analiz etme aşamasında ne bildiğini fark etme.
5. Belirlediği stratejileri nasıl kullanacağına karar verme.
6. Deşifre çalma esnasında kendini izleme.
7. Deşifre esnasında belirlenmiş stratejilerin etkililiğini değerlendirme.
8. Uyguladığı stratejilere dikkat etme ve hatırlama.
9. Deşifre çalmasına ilişkin olarak ihtiyaçlarını belirleyerek yeni fikirler üretme.
10. Kullandığı stratejileri sebepleriyle birlikte açıklama.
11. Kendi performansını amaçlarına göre değerlendirme.
12. Strateji geliştirmeye yönelik üretici fikirler ortaya koyma.

İşleniş

Ön bilgilerin harekete geçirilmesi amacıyla önceki derste deşifre edilen eserdeki yapılar ile deşifre öncesi, deşifre esnasında ve sonrasında takip edilen adımlara ilişkin hatırlatıcı sorular sorulmuştur. Üst biliş ve öz düzenleme evrelerine uygun olarak derse geçilmiştir.

Ön düşünme evresi (forethought)’ne uygun olarak deşifre için genel amaçlar belirtilmiştir. Bu amaçlar, daha önce deşifre kriterleri olarak belirlenen doğru duruş ve ellerin doğru şekilde yerleştirilmesi, iki el arasında koordinasyon, eserin tonuna ait değiştirici işaretlerin doğru uygulanması, nota ve sus değerlerinin doğru çalınması, pozisyonları tanıyabilme ve ölçü geçişlerini doğru yapma, sağ ve sol el parmak numaralarını doğru uygulama, ezgi ve eşlik ayrımını belli ederek çalmadır. Ana amaçların tanıtılmasından sonra, deşifresi yapılacak esere ilişkin özel amaçların belirlenmesi amacıyla eser incelenmiştir.

Bu aşamada, öncelikle dikkat stratejisi kullanımına yer verilerek eserde önemli görülen, öğrencinin ilk defa karşılaştığı veya kendisine zor geleceğini düşündüğü nota, ölçü veya bölümler işaretlenmiştir. Bu adım, akor, arpej, bilinmeyen notaların tespit edilmesine yönelik inceleme yapılacak ve işaretlenen yapıların rahat deşifre edilmesi ve çalınmasına yönelik teknik çalışma örnekleri öğretmen tarafından sunulmuştur.

Çalışmaya başlamadan önce amaç belirlemenin ve notayı analiz etmenin neden gerekli olduğu açıklanmıştır.

Gruplandırma stratejilerinden faydalanarak, eserde birbirinin ezgisel olarak veya ritimsel olarak aynısı olan nota kümelerinin bulunmuş ve işaretlenmiştir.

Bu belirlemeler ve işaretlemelerden sonra öğrenci “belirlediğim bu noktalarla ilgili ne biliyorum” sorusunu kendine sormaya yönlendirilerek açıklayıcı bilgiyi aktive edilmiştir. Öğrenciden soruya cevap olarak bildiği noktaları sıralaması ve not alması istenmiştir.

“Ne biliyorum?” sorusuna cevap verilmesinin ardından öğrenci, işaretlediği önemli veya zor bölümlere ilişkin olarak kendine “nasıl yapacağım” sorusunu sorması için sözlü olarak yönlendirilmiştir. Bu yolla prosedural bilgi harekete geçirilmiş ve

belirlenen yerlere ilişkin belirli çalışma yöntemleri ve stratejileri ile teknik çalışmalar hakkında öğrenci-öğretmen işbirliği sağlanmıştır.

Öğrenciden, notaya ait parmak numaralarını (duate) incelemesi ve yorumlaması istenmiştir. Parmak numarası incelemesi sırasında notaları hem ayrı ayrı hem çalınacak pozisyon içerisinde düşünmeye yönlendirilerek “sence bu parmak numaraları notaları hangi pozisyonlardan çalmanı gerektiriyor?” sorusu sorulmuştur.

Nota okuma esnasında sus işaretlerinin, uzun süreli notaların, bağlı notaların ve aynı parmakla iki nota arasında geçiş yapılan pozisyonların bir sonraki pozisyonu düşünebilme ve okuyabilme açısından önemi anlatılmış, pozisyon geçişleri sırasında parmak hazırlayarak çalmanın öneminden bahsedilmiştir.

Eserin incelenmesi sırasında öğrenciye ilk defa gördüğü hiç bilmediği müziksel yapıları işaretlemesi gerektiği söylenmiştir.

Eserde varsa akor kalıplarının incelenerek üzerlerine harf karşılıklarının yazılması ve bunun gerekliliği anlatılmıştır. (eğer öğrenci akor basma konusunda zorluk yaşadığını düşünüyorsa).

Ön düşünme/ performans öncesi evrede belirlenen ve işaretlenen yerlere dikkat ederek ve belirlenen stratejilere göre eserin deşifresine başlanmıştır.

Akor halindeki yapıların arpej veya aralıklar halinde tekrar edilmesi.

Ön düşünme evresinde belirlenen ve işaretlenen bölüm veya notalar işaretleme amacına uygun olarak çalışılmaya başlanmıştır.

Parçada ezgi tek başına çalınarak cümleme yapılmış ve daha sonra da sadece eşlik kısmının çalınmıştır. Daha sonra parça, belirlenen motiflere uygun olarak deşifre edilmeye başlanmıştır.

Deşifreye ara verilerek öğrenciye kendini izlemesine ve eleştirel düşünmesine olanak verecek soruların yönlendirilmiştir. Bu amaçla:

- Doğru çaldığını düşünüyor musun?
- Belirlediğimiz stratejiler şu an deşifre yapmanı kolaylaştırıyor mu?

- Deşifre için belirlediğimiz stratejilerden başka bir yol izleyebilir miyiz?
- Belirlediğimiz stratejilerden hangilerini hatırlıyorsun?
- Deşifre yapma hızın doğru mu?
- Çalarken anlamadığın bir yer var mı? Varsa neye ihtiyaç duyuyor olabilirsin? Soruları sorulmuştur.

Buraya kadar yanlış yapılan yerlere işaretler konarak deşifre çalmaya devam edilmiştir.

Performans değerlendirme bu aşaması için, öğrenciye hem kullandığı stratejilerin yapıları, etkililiği, hem kendi performansını hem genel amaçları hem de stratejilerine göre değerlendirmesi için bazı sorular yöneltilmiştir.

Öğrenciye, deşifre çalışması için hangi stratejilerin neden kullanıldığı, deşifre performansını belirlenen stratejilere göre nasıl değerlendirdiği, stratejiler arasında değiştirilmesini veya yeniden düzenlenmesini önerebileceği bir strateji olup olmadığı, kesin olarak doğruluğuna ve faydasına inandığın stratejiler hangileri olduğu ve bu fikirleri gelecek çalışmalarında kullanmak için kaydetmeyi/not almayı düşünüp düşünmediği sorulmuştur.

Ders süreci sonunda öz değerlendirme evresini takiben öğrenciye ders sonu değerlendirme kontrol listesi sunulmuş ve dersi bitirilmiştir.

EK-7. DERS SONU KONTROL LİSTESİ

DERS SONU KENDİNİ DEĞERLENDİRME EVRESİ KONTROL LİSTESİ	EVET	HAYIR
1. Ön düşünme sürecinde belirlediğim püf noktalar ve stratejiler deşifre performansına olumlu olarak etki etti.		
2. Ön düşünme sürecinde belirlediğim stratejilerin hepsini uygulama zamanım oldu.		
3. Deşifre performansım iyiydi.		
4. Kullandığım bazı stratejileri değiştirilmem gerekiyor		
5. Seçtiğim stratejiler tamamen değiştirmem gerekiyor		
6. Strateji geliştirme aşamasında daha aktif olabilirdim.		
7. Deşifre performansım daha iyi olabilirdi.		
8. Dikkatimi odaklama için daha fazla stratejiye ihtiyacım var.		
9. Deşifre sırasında vücut duruş ve tutuş ile ilgili yanlışlıklar yaptım.		
10. Deşifre yaparken sağ ve sol elimi gerektiği şekilde yerleştiremedim.		
11. Deşifre esnasında iki elimde de eş zamanlı hareket olmadı.		
12. Deşifre esnasında parçanın tonuna ait değiştirici işaretleri doğru uyguladım.		
13. Deşifre sırasında nota ve sus değerlerini çalmada çok sık hatalarım oldu.		
14. Pozisyonları tanıma ve ölçü geçişlerini doğru yapmada sıkıntılar yaşadım.		
15. Deşifre esnasında sağ ve sol elde doğru parmak numarasını seçip uygulamakta sıkıntı yaşadım.		
16. Deşifre esnasında ezgi ve eşlik ayrımını fark edemedim. Ve gerektiği şekilde uygulayamadım.		
17. Deşifre performansımdan memnunum		

Elçin ERGİN

1981 yılında Sarıkamış'ta doğdu. İlk, orta ve liseyi farklı şehirlerde okudu. 1999 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında lisans eğitimine başladı. 2004 yılında gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsünün açtığı yüksek lisans sınavını kazanarak müzik eğitimi anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında doktora programına kabul edildi. 2013 yılında Harran üniversitesi eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalının açtığı asistanlık sınavını kazanarak burada göreve başladı. Halen bu görevi sürdürmektedir.