

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**PİYANO EĞİTİMİNDE**  
**YANSITICI DÜŞÜNMENİN KULLANIMI VE ETKİLİLİĞİ**  
**(Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Hepşen OKAN**

**Ankara- 2009**

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**PIYANO EĞİTİMİNDE**  
**YANSITICI DÜŞÜNMENİN KULLANIMI VE ETKİLİLİĞİ**  
**(Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Hepşen OKAN**

**Tez danışmanı**  
**Prof. Dr. Ali UÇAN**

**ANKARA- 2009**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Hepşen OKAN'ın "Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği" (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği) başlıklı tezi 13 Nisan 2009 tarihinde, jürimiz tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ali UÇAN.....



Üye: Prof. Selmin TUFAN.....



Üye: Doç. Dr. Aytekin ALBUZ.....



Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem ÖMÜR.....



Üye: Yrd. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK.....



## ÖNSÖZ

Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği) konulu bu araştırma 6 ana bölümden oluşmaktadır. Bu ana bölümler giriş, kuramsal çerçeve, ilgili yayınlar, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler olarak sıralanmıştır.

Öncelikle her konuda ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, meslek hayatımda bir kilometre taşı olan, eğitime, müzik eğitime, piyano eğitime yeni bir derinlik, özgünlük ve başka bakış açılarıyla bakmama fırsat veren, her zaman olumlu ve güdüleyici tavrı ile bana ilham veren, eğitime ve hayata dair; pek çok şey öğrendiğim ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışman hocam Prof. Dr. Ali UÇAN'A tüm emeklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme kurulunda yer alan önerileri, yönlendirmeleri ile bilgilerini, görgülerini ve değerli zamanını esirgemeyerek, her zaman ilgi ve desteğini yanımda hissettiğim hocam Prof. Selmin TUFAN'a, tezimin yapılandırılmasında özverili ve titiz yaklaşımıyla görüşleri, önerileri ile bana yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Melek ÇAKMAK'a, araştırmanın gözlem aşamasında kayıtların izlenmesinde değerli zamanlarını ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Aytekin ALBUZ'a ve Öğr. Gör. Elif BAKKALCIOĞLU'na, araştırmanın istatistiksel çözümlemelerinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, tezimin oluşturulması ve yapılandırılması aşamalarında fikir, görüş ve önerilerini değerli zamanını esirgemeyerek paylaştan Yrd. Doç. Dr. Özlem ÖMÜR'E, hayatım boyunca beni her zaman destekleyen anneme, babama ve kardeşime, ilgi ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Öğr. Gör. Demet GÜRHAN ve Öğr. Gör. Özlem RUMELİ'ye, her zaman ve her konuda büyük bir içtenlikle bana destek olan sevgili eşim Serkan OKAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hepşen OKAN

PİYANO EĞİTİMİNDE YANSITICI DÜŞÜNMENİN  
KULLANIMI VE ETKİLİLİĞİ  
(Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği )

Okan, Hepşen  
Doktora, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali UÇAN  
Nisan-2009

ÖZET

Bu araştırma Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada biri betimsel ve diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ile bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış; deneysel kısmında ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin piyano derslerine giren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu anasanat dallarında 2007-2008 öğretim yılında öğrenim görmüş olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile onların piyano derslerine girmiş olan öğretim elemanlarından oluşmuştur. Örneklem oluşturulurken program süreleri çok kısa ve çok uzun olan anasanat dalları kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı, deneysel kısmında ise 10'u deney grubunda, 10'u kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın deney grubuna uygulanan denel işlem 3 piyano eğitimcisi tarafından izlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında fark olup olmadığı ‘‘Anova’’ ve ‘‘t’’testi ile ortaya konulmuştur. Anketle toplanan verilerin çözümlenmesinde ise frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, elde edilen bulgularda öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ‘‘en çok’’ sınavlardan önce etüd veya eseri hatasız çalma durumunu kontrol etme, ‘‘en az’’ ise eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapmada; öğretim elemanlarının ise ‘‘en çok’’ eser seçiminde öğrencinin teknik ve müzikal gelişimini göz önünde bulundurmada, ‘‘en az’’ ise öğrencilerle toplu ders yapma etkinliğinde bulunma davranış ve tutumlarını gösterdikleri saptanmıştır. Denel işlemde uygulanan öğretim sonucunda deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada genel anlamda Devlet Konservatuvarlarının Ses Eğitimi Anasanat dallarında uygulanan piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, bu tür uygulama ve araştırmaların konservatuvarların yaylı ve nefesli çalgılar ile kompozisyon ve müzikoloji gibi diğer anasanat dallarında da yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

EFFECTIVENESS AND USAGE OF REFLECTIVE THINKING  
AT THE PIANO EDUCATION  
(Example Of State Conservatory Vocal Training Main Art Department )

Hepşen OKAN  
Doctorate, Music Tutorage Discipline  
Thesis Advisor : Prof. Dr. Ali UÇAN

April-2009

ABSTRACT

This research has been done for the purpose of marking the place of reflective thinking, how far reflective thinking skills being used and to determine those skills' level of effectiveness at learning the piano. Two methods has been used in this research one is descriptive and the other is experimental. At the descriptive part of the research a questionnaire has been applied to the students who are taking piano lessons at the Vocal Training Main Arts Department and to their instructors for he purpose of determining their thoughts and opinions related to reflective thinking; at the experimental part pretest-posttest control group model has been used.

The population of the research is made up of 3. and 4. grade students of Vocal Training Main Arts Department and their piano lesson instructors. The research's paradigms are made up of 3. and 4. grade students who are being educated in the mentioned discipline during the 2007-2008 school year and their piano lesson instructors. Main art disciplines with very long and very short program durations have been excluded while forming the paradigms. At the descriptive part of the research seventy students and thirty instructors, and at the experimental part of the research, ten students in the experiment group and ten in the control group, total twenty students took part.

Empiric procedure which was applied to experimental group of the research has been monitored by three piano instructors. “Anova” and “t” test are used to present the difference, if there is any, in using reflective thinking skills between the experimental group and the control group. Frequency (f) and percent (%) have been used in analyzing the data which was collected via the questionnaire.

As a result of data analysis, the findings obtained by the student and teacher reflective thinking skills in piano education they are determined to a large extent used. According to the findings obtained from students the “best” study or work before the exam to check the status of play flawlessly, “at least” the composer and the period of work in research. At The Teaching staff work in the “best behavior” to consider the students technical and musical development, “at least” collective activity that students were doing courses. The experimental procedure applied in the experimental group's reflective thinking skills education as a result of an increase in the level of use and were determined to be learning piano.

It came through that the education which focuses on reflective thinking in conservatory vocal training main art departments is generally effective on students learning piano. Related to that result, it has also been thought that this kind of application and researches can be useful on the other main art departments of bow instruments, wind instruments, composition, musicology.



## İÇİNDEKİLER

|                                   |      |
|-----------------------------------|------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI..... | iii  |
| ÖNSÖZ.....                        | iv   |
| ÖZET.....                         | v    |
| ABSTRACT .....                    | vi   |
| TABLolar LİSTESİ.....             | vii  |
| GRAFİK VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....   | viii |
| KISALTMALAR .....                 | ix   |

### I.BÖLÜM

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| GİRİŞ.....                                                   | 1  |
| 1.1.Eğitim ve Müzik Eğitimi .....                            | 1  |
| 1.2. Mesleksel Müzik Eğitimi.....                            | 3  |
| 1.3. Mesleksel Müzik Eğitiminde Çalgı ve Piyano Eğitimi..... | 4  |
| 1.4. Devlet Konservatuvarlarında Piyano Eğitimi.....         | 5  |
| 1.5. Problem Durumu.....                                     | 6  |
| 1.6. Problem.....                                            | 9  |
| 1.7. Alt Problemler.....                                     | 9  |
| 1.8. Amaç.....                                               | 11 |
| 1.9. Önem.....                                               | 12 |
| 1.10. Sayılıtlar.....                                        | 14 |
| 1.11. Sınırlılıklar.....                                     | 14 |
| 1.12.Tanımlar.....                                           | 14 |

### II. BÖLÜM

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| KURAMSAL ÇERÇEVE.....                                 | 16 |
| 2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....               | 16 |
| 2.2. Yansıtıcı Düşünme.....                           | 20 |
| 2.3. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Tanımlar.....        | 26 |
| 2.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Kolaylaştırıcı Etkenler..... | 34 |
| 2.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Besleyen Teknikler.....      | 35 |

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6. Yansıtıcı Düşünmede Düşünsel ve Düşünsel Olmayan Faaliyetler .. | 37 |
| 2.7. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri.....                             | 41 |
| 2.8. Müzik Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme.....                         | 44 |

### III. BÖLÜM

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                 | 50 |
| 3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... | 50 |
| 3.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 54 |

### IV. BÖLÜM

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| YÖNTEM.....                                                          | 59 |
| 4.1. Araştırmanın Niteliği.....                                      | 59 |
| 4.2.Evren.....                                                       | 60 |
| 4.3. Örneklem.....                                                   | 61 |
| 4.4. Araştırmanın Deseni.....                                        | 63 |
| 4.5. Çalışma Grubu.....                                              | 66 |
| 4.6. Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması.....                     | 69 |
| 4.6.1.Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Anket Formları..... | 69 |
| 4.6.2. Gözlem Formu (Değerlendirme Ölçeği).....                      | 71 |
| 4.7. Deneysel İşlem.....                                             | 73 |
| 4.7.1.Deneysel İşlemde Kullanılan Yaklaşım ve Etkinlikler.....       | 75 |
| 4.7.2. Deneysel İşlem Basamakları.....                               | 76 |
| 4.8. Verilerin Toplanması.....                                       | 80 |
| 4.9. Gözlemciler Arası Güvenirlik Uyum-Puanları.....                 | 81 |
| 4.10. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....                        | 82 |

### V. BÖLÜM

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| BULGULAR VE YORUM.....                                     | 84  |
| 5.1. 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....      | 84  |
| 5.2. 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....     | 99  |
| 5.3. 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....      | 115 |
| 5.3.1. 3.1.Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 117 |

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.2. 3.2. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 117 |
| 5.4. 4. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....        | 121 |
| 5.4.1. 4.1. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 121 |
| 5.4.2. 4.2. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 123 |
| 5.4.3. 4.3. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 125 |
| 5.4.4. 4.4. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 127 |
| 5.4.5. 4.5. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 129 |
| 5.4.6. 4.6. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 131 |
| 5.4.7. 4.7. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 133 |
| 5.4.8. 4.8. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 135 |
| 5.4.9. 4.9. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 137 |
| 5.4.10. 4.10. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 139 |
| 5.4.11. 4.11. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 141 |
| 5.4.12. 4.12. Alt Probleme. İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 143 |

## VI. BÖLÜM

|                        |     |
|------------------------|-----|
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 148 |
| 6.1. Sonuçlar.....     | 148 |
| 6.2. Öneriler.....     | 151 |
| KAYNAKÇA.....          | 153 |
| EKLER.....             | 160 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri.....                                                                             | 19  |
| <b>Tablo 2.2.</b> Çeşitli Kuramsal Yaklaşımlar Sonucu Yansıtıcı<br>Düşünmeye Dair Belirlenen Genel Etkenler.....                                  | 25  |
| <b>Tablo 2.3.</b> King ve Kitchener’e (1994) göre 7 Aşamalı<br>Yansıtıcı Düşünme Değerlendirmesinin Aşamaları.....                                | 34  |
| <b>Tablo 4.2.</b> Türkiye’de 2007 İtibariyle Açık Olan Klasik Batı<br>Müziği Veren Devlet Konservatuvarlarının Listesi.....                       | 60  |
| <b>Tablo 4.3.</b> Anket Gönderilen Konservatuvarların Listesi.....                                                                                | 62  |
| <b>Tablo 4.4.</b> Deneysel Desene İlişkin Tablo.....                                                                                              | 66  |
| <b>Tablo 4.5.1.</b> Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin<br>Cinsiyetlerine İlişkin Tablo.....                                          | 66  |
| <b>Tablo 4.5.2.</b> Deneysel İşlem Sürecine İlişkin Tablo.....                                                                                    | 67  |
| <b>Tablo 4.5.3.</b> Öğrencilerin Piyano Çalmaya İlişkin Başarı<br>Notlarının Karşılaştırılması.....                                               | 68  |
| <b>Tablo 4.5.4.</b> Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin<br>Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....                                  | 68  |
| <b>Tablo 4.6.1.</b> Ankete Ait Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları.....                                                                         | 71  |
| <b>Tablo 4.7.2.</b> Gözlem Sürecinde Deneysel Çalışmaya Katılan Deney<br>ve Kontrol Grubu Öğrencilerine İlişkin Tablo.....                        | 74  |
| <b>Tablo 4.9.1.</b> Öntest Puanları İçin Pearson Korelasyon Katsayıları .....                                                                     | 81  |
| <b>Tablo 4.9.2.</b> Sontest Puanları için Pearson Korelasyon Katsayıları .....                                                                    | 82  |
| <b>Tablo 5.1.</b> Öğretim Elemanlarının “Yansıtıcı Düşünmenin”<br>Kullanımına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı.....                       | 85  |
| <b>Tablo 5.2.</b> Öğrencilerin “Yansıtıcı Düşünmenin” Kullanımına İlişkin<br>Görüş ve Düşüncelerin Dağılımı.....                                  | 100 |
| <b>Tablo 5.3.</b> Öğrencilerin Değerlendirme Ölçeğinden (davranış gözlem<br>formundan) aldığı Öntest ve Son test Puanlarına İlişkin Anova Tablosu | 160 |
| <b>Tablo 5.3.1.</b> Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin<br>Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....                           | 117 |

|                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 5.3.2.</b> Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırması.....                                                                                      | 118 |
| <b>Tablo 5.3.3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sonttestten Aldıkları En Düşük ve En Yüksek Puanlar.....                                                                                      | 120 |
| <b>Tablo 5.4.1.</b> ‘‘Eserin Tonunu ve Tonal Seyrini Belirlemeye’’ İlişkin Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....                                                                 | 122 |
| <b>Tablo 5.4.2.</b> ‘‘Eserin Temposunu, Ölçüsünü ve Nota Değerlerini Belirlemeye’’ İlişkin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....                                                   | 124 |
| <b>Tablo 5.4.3.</b> ‘‘Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato, Crescendo-Decrescendo ve İfade Bağlarını Nota Üzerinde İşaretlemeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması..... | 126 |
| <b>Tablo 5.4.4.</b> ‘‘Eserde Karşılaşabileceği Güçlük veya Sorunların Farkında Olmaya’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....                                                | 128 |
| <b>Tablo 5.4.5.</b> ‘‘Eserdeki Güçlüklere Karşı Önyargısız Tavır Sergileyebilmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.....                                                    | 130 |
| <b>Tablo 5.4.6.</b> ‘‘Eserde Teknik ve Müzikal Açından Kritik Kısımlarda Yaratıcı Çalışmalar Yapabilmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                            | 132 |
| <b>Tablo 5.4.7.</b> ‘‘Eserdeki Motif, Cümle ve Dönemleri Nota Üzerinde İşaretleyerek Gösterebilmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                                 | 134 |
| <b>Tablo 5.4.8.</b> ‘‘Eserde Aynı ve Benzer Gelen Armonik, Ritmik, Gürlük (nüans) Teknik v.b. gibi Öğeleri Belirlemeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....              | 136 |
| <b>Tablo 5.4.9.</b> ‘‘Eserde Farklı Gelen Motif, Cümle, Dönem v.b. gibi Öğelerin Farklılıklarını Saptamaya’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                          | 138 |
| <b>Tablo 5.4.10.</b> ‘‘Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato v.b. gibi Teknik Gereklilikleri Yerine Getirmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....                   | 140 |

**Tablo 5.4.11. ‘‘Eserdeki Müzikal Gereklilikleri Yerine Getirmeye’’**

İlişkin ntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması..... 142

**Tablo 5.4.12. ‘‘Esere Ait Edinmiş Olduğu Kazanımlara (bilgilere ve davranışlara)  
ve alışma Yöntemlerine Dair Açıklamalar Yapabilmeye ’’**

İlişkin ntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması .....144

**Tablo 5.4.13. Dördüncü Alt Problem Kapsamında İncelenmiş**

Olan 12 Değişkenden İstatistiksel Olarak Anlamlı

Fark Bulunan Yeterlikler..... 146

**Tablo 5.4.14. Dördüncü Alt Problem Kapsamında İncelenmiş**

Olan 12 değişkenden İstatistiksel Olarak Anlamlı

Fark Bulunmayan Yeterlikler..... 147

## GRAFİKLER ve ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Grafik 5.1.</b> Öğretim Elemanlarının Ankete Verdikleri Cevaplara Göre Aritmetik Ortalama Değerlerine Ait Çizgi Grafiği.....                                                                                 | 98  |
| <b>Grafik 5.2.</b> Öğrencilerin Ankete Verdikleri Cevaplara Göre Aritmetik Ortalama Değerlerine Ait Çizgi Grafiği.....                                                                                          | 114 |
| <b>Grafik 5.3.1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Öntest ve Sontest Aritmetik Ortalama Gösterimi.....                                                                                                        | 120 |
| <b>Grafik 5.4.1.</b> “Eserin Tonunu ve Tonal Seyrini Belirlemeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları.....                                                                      | 123 |
| <b>Grafik 5.4.2.</b> “Eserin Temposunu, Ölçüsünü ve Nota Değerlerini Belirlemeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları ...                                                       | 125 |
| <b>Grafik 5.4.3.</b> “Eserde Kapsanan Spiccato, Legato, Portato, Crescendo-Decrescendo ve İfade Bağlarını Nota Üzerinde İşaretlemeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları ..... | 127 |
| <b>Grafik 5.4.4.</b> “Eserde Karşılaşılabileceği Güçlük veya Sorunların Farkında Olmaya” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                                              | 129 |
| <b>Grafik 5.4.5.</b> “Eserdeki Güçlüklere Karşı Önyargısız Tavrı Sergileyebilmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                                                    | 131 |
| <b>Grafik 5.4.6.</b> “ Eserde Teknik ve Müzikal Açından Kritik Kısımlarda Yaratıcı Çalışmalar Yapabilmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                            | 133 |
| <b>Grafik 5.4.7.</b> “Eserdeki Motif, Cümle ve Dönemleri Nota Üzerinde İşaretleyerek Gösterebilmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                                  | 135 |
| <b>Grafik 5.4.8.</b> “Eserde Aynı ve Benzer Gelen Armonik, Ritmik, Gürlük (nüans) Teknik v.b. gibi Öğeleri Belirlemeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....               | 137 |

|                                                                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Grafik 5.4.9.</b> “ Eserde Farklı Gelen Motif, Cümle, Dönem v.b. gibi Ögelerin Farklılıklarını Saptamaya” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                                | 139 |
| <b>Grafik 5.4.10.</b> “Eserde Kapsanan Spiccato, Legato, Portato, v.b. gibi Teknik Gereklilikleri Yerine Getirmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                         | 140 |
| <b>Grafik 5.4.11.</b> “Eserdeki Müzikal Gereklilikleri Yerine Getirmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları .....                                                                    | 142 |
| <b>Grafik 5.4.12.</b> “Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye” İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları ... | 144 |
| <b>Şekil 2.6.</b> Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Kodlama Basamakları.....                                                                                                                                                | 40  |
| <b>Şekil 4.4.</b> Araştırmanın Genel Deseni.....                                                                                                                                                                      | 64  |



## **KISALTMALAR**

**AGSL MB** : Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü

**GÜ GEF** : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

**AÜDK** : Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

## **I.BÖLÜM**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde, eğitim, müzik eğitimi, mesleksel müzik eğitimi, çalgı ve piyano eğitimi kavramları üzerinde durulmakta, Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarındaki piyano eğitimine ilişkin bilgiler ile araştırmanın problem, alt problemler, amaç, önem, varsayımları ve tanımlarına yer verilmektedir.

#### **1.1 Eğitim ve Müzik Eğitimi**

Eğitim bireyleri, toplumları yönlendirme ve geliştirmede en önemli süreçlerden biridir. Bu süreç örgün veya yaygın olarak gerçekleşir. Bu sürecin örgün olarak gerçekleştiği yapılanmalar eğitim kurumları olarak nitelendirilir. Bu kurumlar insanın eğitim yoluyla geliştirilmesi ve şekillendirilmesinde çok büyük rol oynar. Bireylerin bilgi ve beceri kazanmasında en etkin olan yol ve yöntemlerin kullanılması, eğitim kurumlarının çok daha verimli olmasına yol açan bir unsurdur. Eğitim kurumlarında izlenecek yol ve yöntemler toplumlarda bir yansıma olarak kendini gösterecektir.

Kızılloluk'a (2001) göre eğitimin en genel amacı, bireyi bedensel ve zihinsel yönden geliştirmek, onu üretken hale getirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim, insanın ilgi ve yeteneklerini belirler, onu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda programlara ve okullara yönlendirir; böylece bir yandan onun ilgi ve yeteneklerinin gelişmesini sağlarken, diğer yanda ona doğal ve sosyal varlıkların, olayların bilgisini kazandırır. Eğitim insana bedensel ve zihinsel beceriler kazandırır. Onu düşünebilen, bilgi üretebilen doğal ve sosyal olayları açıklayabilen, koşulları olduğu zaman bu

koşulların nasıl bir olay meydana getireceğini önceden görebilen insanlar haline getirmeye çalışır.

Eğitim bireyin davranışında “kendi yaşantısı” yoluyla ve kasıtlı olarak istendik “değişme” meydana getirme sürecidir. Ertürk’e (1982) göre bu tanımdaki *istendik* kelimesi söz konusu değişimin önceden tasarlandığını göstermek, *kasıt* kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği, sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak amacı ile kullanılmıştır.

Çağdaş eğitim, sanat eğitimi, bilim eğitimi ve teknik eğitim ile bunları birbiriyle buluşturan, bağdaştıran, birleştiren, kaynaştıran, tamamlıştıran ve bütünleştiren felsefe eğitiminin bir bileşimidir. Bu bağlamda kendine özgü bir bütün olan çağdaş eğitimin dört ana bileşeninden biri ve başlıca kol veya dallarından biri ise müzik eğitimidir (Uçan, 2000:36). Çağdaş toplumlarda çok yönlü bir yaklaşımla ve etkili bir biçimde uygulanmaya çalışılan bu eğitim sürecinde “ sanat eğitimi ” eğitimin. “müzik eğitimi” de sanat eğitiminin ana boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. (Uçan,1996:1) Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma veya bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 1997:30).

Çağdaş müzik eğitimi bireylerin, toplumların ve insanlığın devinışsel, duyuşsal, bilişsel ve sezişsel davranışlarıyla birer bütün halinde en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar. Çağdaş müzik eğitimi çağdaş ilkeler, amaçlar ve yöntemler bağlamında düzenlenip uygulanır ve tasarlanıp gerçekleştirilir (Uçan,2004). Gürgen’e göre (2006) çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği ortamlar olmalıdır.

## 1.2. Mesleksel Müzik Eğitimi

Cumhuriyet döneminde, örgün müzik eğitimine İmparatorluk döneminde sağlanan belirli fakat sınırlı bir birikimle girilmiştir. Cumhuriyet dönemindeki örgün müzik eğitimi bu birikime dayalı olmakla birlikte, Gökâlp ve Ulu Önder Atatürk'ün görüş ve düşüncelerinden kaynaklanıp yönelerek hızlı bir değişme ve gelişme göstermiştir (Uçan , 1997:178).

Mesleki Müzik Eğitimi ülkemizde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümlerinde, Devlet Konservatuvarlarında, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesinde, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında, Müzik Eğitimi Bölümlerinde ve Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı Müzik Bilimleri Bölümlerinde verilmektedir.

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da *mesleğin gerektirdiği* müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojluğu eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını oluşturur. Mesleki müzik eğitiminde müziği bizzat yaparak yaşamının ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli-planlı-yöntemli, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren-yorumlayan, kuramlayan, araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci ve teknoloji yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Bu uygulamalarda, bireyin ilgisi-isteği, yatkınlığı-yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip etkin katılım ve doyum sağlaması değil, onun ötesinde, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde uğraşmanca (profosyonelce) hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır. Müzik eğitimi programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen becerilerin, sadece devrinişsel davranışlardan oluşması beklenemez. Ayrıca bütün becerilerin bilişsel dayanakları olması yanında birçok beceride duyuşsal

davranışlar doğurur. Müziği *bilişsel anlama* ise, istenç ve anlıkla birlikte işleyen bir süreçtir. Bu süreç bilişsel olarak algılanan müziğe bir yandan anlam verme, anlam yükleme; diğer yandan müziğin anlamını belirtme, ortaya koyma, gösterme, açıklama davranışlarıyla kendini belli eder. Öbür yandan *müziği bilişsel anlama* ‘‘algılanan müziği ya da müziksel bildiriye ilişkilendirme, anlamlandırma-nitelendirme, çözme(kodaçma), çevirme-dönüştürme, yorumlama, öteleme-berileme ulama sürecidir. Bu tanımdan anlaşıyor ki müziği bilişsel anlamada kendi içinde çok yönlü, çok aşamalı ve geniş kapsamlı bir süreçtir (Uçan, 1997).

### 1.3. Mesleksel Müzik eğitiminde Çalgı ve Piyano Eğitimi

Yıldız’ın belirttiği gibi çalgı eğitimi müzik eğitiminin temel boyutlarından biridir. Gerek genel, gerekse mesleki müzik eğitiminin önemli ve vazgeçilmez bir boyutudur. Çalgı eğitimi ‘‘bireye çalgı öğretimi veya çalgılı öğretim yolu ile belirli çalgısal alışkanlıklar kazandırma veya bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile belirli çalgısal değişiklikler oluşturma süreci’’ olarak tanımlanabilir (Varış,2007).

Uslu’ya (2006) göre çalgı eğitimi; çağın gerisinde kalmayan, gelişen dünyaya koşut, çağdaş eğitimin gereklerini taşıyan, yeniliklere açık, teknolojik gelişmelerden en üst düzeyde yararlanan, araç-gereç ve programların bu eğitimi gerçekleştirmeye uygun durumda olmasıyla ilişkili ve orantılı olduğu söylenebilir. Bu yüzden, çeşitli eğitim kurumlarının iyi çalgı eğitimi yapılabilmesine zemin hazırlaması kadar, ailelerin, eğitimcilerin, çocukların, gençlerin iletişim organlarının vb. gibi etkenlerin çalgı eğitiminin sonuçları üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

Mesleksel müzik eğitiminin temel bir boyutu olan piyano eğitimi, kuşkusuz eğitimdeki gelişmelerin ve yeniliklerin takipçisi olma özelliğini taşımalıdır. Eğitim dünyasında gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, bir çok kuram ve yaklaşım ortaya koyulmaktadır. Bu kuram ve yaklaşımlarda düşünme, düşünme nitelikleri, düşünme kalitesinde yapılacak geliştirme ve iyileştirmeler, öğrenme miktarını arttırma,etkin kılma v.b. gibi kavramlar, önemli bir araştırma alanını

oluşturmaktadır. Bu araştırmalar doğal olarak müzik eğitimi ve çalgı eğitiminin bir boyutu olan piyano eğitimi yakından ilgilendirmektedir. Mesleksel müzik eğitimi ve öğretimi çatısı altında, piyano eğitiminde ; düşünme, düşünmenin boyutları, öğrenmeyi etkin kılacak yol, yöntem, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliği, her geçen gün daha da önem kazanmaktadır.

#### **1.4. Devlet Konservatuvarlarında Piyano Eğitimi**

Mesleksel müzik eğitimi çerçevesinde, piyano dersleri müzik sanatçılığı eğitimi veren Devlet konservatuvarları ile Müzik ve Sahne Sanatları Fakültelerinin anasanat dalları ve Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında, Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı Müzik Bilimleri Bölümlerinin öğretim programlarında yer almaktadır. Söz konusu dersler (Bestecilik, ses, koro eğitimi v.b. gibi anasanat dallarında) bireyin meslek yaşamında etkin ve verimli olmasına önemli katkılar sağlayacak bir ders niteliğindedir. Bu bağlamda çağın gereklerine uygun, çağdaş, modern bir piyano eğitimi mesleksel müzik eğitiminde bir gereklilik olarak kendini göstermektedir.

Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları programları (koro, ses eğitimi, şan v.b.) içerisinde bulunan piyano dersleri, bu programda öğrenim gören öğrenciler için tüm ders programı kapsamında destekleyici ve programda derslerin anlaşılıp kavranmasında önemli bir rol oynayan ders niteliği görünümündedir. Bu bağlamda piyano dersinden alınacak verimliliğin, bütün ders programına yansımaları olası gözükmemektedir. Her eğitimde olduğu gibi piyano eğitiminde de öğrencinin aktif ve bilinçli bir katılım gösterdiği programların etkili olacağı öngörülmektedir. Çalgı ve piyano eğitiminde daha çok devinışsel becerilerin ağırlıklı olduğu düşünülse, bilişsel öğrenmeler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda piyano eğitimi içerisinde öğrenmede bilişsel verimliliği arttıracak; kuram ve yaklaşımlar eğitim öğretim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanmalıdır. Günümüz koşullarında mesleğinde devinışsel becerileri gelişmiş müzik öğrencilerinin yanısıra bilişsel becerileri gelişmiş, bilgiyi hayata geçirebilen ve yönetebilen, ne öğrendiğini, nasıl

öğrendiğini ve hangi düşünsel süreçlerin etkili olduğunun bilincine varacak müzik öğrencilerinin, eğitimcilerin, sanatçıların, toplumun ve bireylerin gereksinimlerini daha etkili bir şekilde karşılayabilecekleri düşünülmektedir.

### 1.5. Problem Durumu

Mesleksel müzik eğitimi sürecinde, piyano eğitimi temel bir boyut niteliğini taşımaktadır. Piyano eğitimi sürecinden beklenen, bireylerin mesleksel ve toplumsal yaşamında çalgısını etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmesidir. Piyano eğitiminin etkin ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi için, devinişsel öğrenmelerde alışlageldiği gibi devinişsel beceri ve davranışların kazandırılmasının yanı sıra, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması, yani bilişsel öğrenmelerde yapılacak etkinliklerin sayısı ve kalitesinin artırılması, hızla değişen ve gelişen çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için gittikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Müziği öğrenme ve piyano çalma sürecinde öğrenci ve öğretmen hedefinin, etkin bir öğrenme ortamı olduğu düşünülmektedir. Düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklı öğrenci, eğitimci ve bireylerin, öğrenmelerinde ve meslek yaşamlarında olumlu gelişmeler kaydettiği yapılan araştırmalar sonucunda görülmektedir. Bu bağlamda piyano eğitimi ve öğretiminde de düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin müziği algılama, öğrenme ve piyano çalma sürecine farkındalık, bilinçlilik ve verimlilik katacağı varsayılmaktadır.

Piyano çalmayı öğrenmede düşünce süreçlerinin ve kalıplarının farkına varacak olan öğrencilerin daha bilinçli bir öğrenme ortamına sahip olacağı, bu süreçleri piyano öğrenmede etkili kullanabilen öğrenci ve eğitimciler, öğrenme ortamındaki olumlu ve olumsuz durumların daha kolay bilincine erişerek, kendi gelişimlerinden sorumluluk duymayı öğrenecek ve öğrenme ortamını daha etkin kılmayı başarabileceklerdir. Düşünme süreçleri ve kalıpları üzerinde hakimiyet kurabilen öğrenci ve bireylerin görüş, fikir ve uygulamalarını çalgısı üzerinde ve

mesleksel müzik yaşamında, daha özgür, özgün ve etkin bir biçimde kullanabileceği düşünülmektedir.

Düşünme üzerinde ortak bir tanım olmamasına karşın, bunun bir beceri olarak kazandırılması konusunda tüm bilim adamları ve düşünürler hem fikirdir. Özellikle içinde yaşadığımız ve birçoklarına göre “bilgi çağı” olarak nitelendirilen dönemde, düşünen ve düşünmeyi bilen bireylerin önemine özel bir vurgu yapılmaktadır. Akar’a (2007) göre sağlık hizmetlerinde, sporda, sanatta, eğitimden kültüre, siyasetten magazine, kısacası her alanda düşünme becerilerine sahip, yapan değil, karmaşık durumlarda sağlıklı ve doğru düşünebilen ve düşündüklerini emir almadan uygulayabilecek nitelikte bireylere duyulan ihtiyaç her gün daha fazla hissedilmektedir. Bu durum eğitim programlarının eleştirel, yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Bloom ve arkadaşları tarafından “Bilişsel Alana İlişkin Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” olarak adlandırılan yaklaşım, aşamalı olarak sıralanmış altı düşünme becerisinden oluşmaktadır. Bilgi, kavrama, uygulama alt düzey düşünme becerilerini oluştururken, analiz, sentez, değerlendirme üst düzey düşünme becerilerini içermektedir (Şahinel,2002). Tarihsel sürecinde ortaya koyduğu gibi temelleri uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri olarak yerini almış ve giderek daha karmaşık bir hal alan dünyada öğrenilmesi önemli hale gelmiştir. Yirminci yüzyılın başından itibaren devam eden araştırmalarda öğrenme ve öğrenme miktarının arttırılmasında düşünme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerinin önemi pek çok alanda ele alınmıştır. Üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme ise; “aktif, sürekli ve dikkatli konsantrasyon gerektiren” (Dewey,1933 Akt:Rogers, 2001) ve “bireyin kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olma, düşüncelerini rahatlıkla yansıtabilme, açık davranma, ileriye görebilme” (Üstünlüoğlu, 2006) v.b. nitelik ve tanımlarından dolayı fen, tıp, eğitim v.b. gibi pek çok alanda ele alınmıştır. Schön (1987) yansıtıcı düşünmeyi “düşünsel uygulama” olarak adlandırdığı yönteminde,



mesleki öğretim çerçevesi içinde müzik ve dans eğitimi veren konservatuvarlar, sanat ve tasarım stüdyoları ve el sanatları kurslarında kullanılmasını önermiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin mesleki eğitimin yeniden tasarlanmasında ve “uygulamalı bilimleri öğretirken, hareket sırasında düşünme yeteneğini geliştirmek için de yol gösterme” niteliklerini vurgulamıştır (Li,2005). Bu teori ve kuramlarla bağlantılı olarak eğitim, müzik eğitimi ve sanat eğitimi gibi alanlarda da yansıtıcı düşünmeye ilişkin bir çok araştırma ve çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu alanda yapılan çalışmalar, mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içerisinde, devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dalında piyano eğitimi alan öğrenciler üzerindeki yansıtıcı düşünmenin etkilerine ve piyano öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin saptanabileceği olasılığı ve piyano eğitimi üzerindeki etkilerinin araştırılabileceği varsayımını akla getirmiştir. Uz’a (2002) göre konservatuvarlarımızdaki piyano eğitimcileri, piyano eğitimciliğine özgü konularda sistemli bir eğitim almamaktadırlar. Müzik etkinlikleri ilk aşamada devinışsel (psikomotor) eğitim alanına girmektedirler. Bu da beynin yönlendiriciliğinde sistemli bir kas çalıştırmayı içermektedir. Fakat öğrenci kas çalıştırmayı ne denli geliştirirse geliştirsün; kendi özgün stilini oluşturmada ussal gelişmeye gereksinimi vardır. Türkiye’de konservatuvar eğitimi salt usta-çırak yöntemine dayanmaktadır ve eğitim sistemini çoraklaştırmaktadır (Gültekin, 2002). Bu bağlamda piyano eğitimimiz usta-çırak eksenine dayalı bir eğitim ortamı görünümündedir. Ülkemiz piyano eğitiminde uygulanacak olan yeni yaklaşım ve uygulamalar, piyano eğitimine daha objektif, bilinçli bir bakış açısı sağlayabilir. Eğitim ve diğer pek çok alanda bilişsel kuram ve yaklaşımların ağırlık kazanmasıyla beraber, piyano eğitiminde de düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin daha çok önem kazandığını görmekteyiz. Uygulanmakta olan piyano eğitimi programlarında bilişsel yaklaşım, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin sistemli olarak kullanılacak olması, “verimliliğin artmasında ne ölçüde rol oynamaktadır ?” sorusu çağımızın gerektirdiği bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak söz konusu araştırma, mesleksel müzik eğitimi çatısı altında, piyano eğitiminde düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmenin yeri, kullanımı ve etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

## 1.6. Problem

Devlet konservatuvarlarında ses eğitime ilişkin anasanat dallarındaki piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri , bu eğitimi alan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumları ve piyano öğrenmelerindeki etkililik düzeyleri nedir?

## 1.7. Alt Problemler

1. Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano dersi veren öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretiminde, ‘‘yansıtıcı düşünme’’nin kullanımına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?

2. Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, ‘‘yansıtıcı düşünme’’ nin kullanımına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?

3. Devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisi nedir?

3.1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarındaki piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerine etkisi nedir?

**4.1.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserin tonunu ve tonal seyrini belirleme açısından’’ öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.2.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirleme açısından’’ öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.3.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretlemeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.4.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olabilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.5.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserdeki güçlüklerle karşı önyargısız olabilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.6** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.7.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserdeki Motif, Cümle ve Dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.8.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik gürlük (nüans) v.b. gibi öğeleri belirleyebilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.9.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptayabilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.10.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirebilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.11.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest başarı ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**4.12.** Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ‘‘Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye ilişkin’’ öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## **1.8. Amaç**

Bu araştırma piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiğinin ortaya konulmasıyla; Devlet Konservatuvarlarındaki mesleksi müzik eğitimi çerçevesi içindeki piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin yeri ve önemini tespit etmek, kullanılma durumunu ve etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerin tespit edilmesi ile yansıtıcı düşünmenin öğrencilerin piyano öğrenmedeki başarılarını ne ölçüde etkilediğini belirlenmesiyle; Öğrencilerin piyano çalma ve öğrenme düzeylerinde başarıyı geliştirmesi ve ilgili kurumlardaki piyano eğitim-öğretimine ilişkin öğretim programlarına katkı sağlayabilmesi hedeflenmektedir.

### 1.9. Önem

Bu araştırmanın mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içinde, piyano eğitimi-öğretimi alanında yansıtıcı düşünmenin incelenmesi, ses eğitimi anasanat dallarındaki piyano öğretim elemanları ile öğrencilerinin, yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi, yansıtıcı düşünme becerilerinin piyano öğrenmedeki kullanılma durumunu, etkililiğini ortaya koyması ve Devlet Konservatuvarlarında mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içindeki piyano eğitim-öğretiminde üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kapsamlı ilk araştırmalardan biri olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalgı ve piyano eğitimine genel olarak bakıldığında, devinışsel yönlerin baskın olduğu görülmektedir. Ancak her öğrenmede olduğu gibi, piyano öğrenmenin de ilk boyutu bilişseldir. Bu bağlamda piyano eğitiminde de “bilişsel anlama”, düşünsel beceriler v.b. öğrenmenin ilk boyutudur. Bu bağlamda piyano eğitiminde bilişsel ve düşünsel becerilerin etkin bir biçimde kullanılması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren düşünme, üst düzey düşünme becerilerinin pek çok alanda ele alınmasıyla beraber ; araştırmalar sonucunda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin ve etkin kullanımının öğrenme miktarına ve öğrenme ortamına katkılar sağladığı araştırmalar sonucunda görülmektedir. Piyano eğitiminde de düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinden olan “yansıtıcı düşünmenin” etkin kullanılması, daha etkili ve bilinçli bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Müzik ve çalgı eğitiminde bilişsel ve düşünsel becerilerin yeterli düzeyde geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin istenilen hedeflere daha stratejik , hızlı ve kolay ulaşmasına fırsat verecektir. Düşünme ve yansıtıcı düşünme odaklı bakış açıları eğitim ve öğrenmeye daha araştırıcı, üretken ve yaratıcı bir boyut kazandırmaktadır. Alanyazında yansıtıcı düşünme odaklı eğitimin, müzik ve dans gibi uygulamalı bilimlerin yapıldığı konservatuvarlarda öğretilmesinin, düşünme yeteneğinin ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olduğu vurgulanmış ve kullanılması önerilmiş; yapılan araştırmalarda yansıtıcı düşünmenin

müzik eğitiminde etkili ve yararlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içindeki piyano eğitiminde, üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmenin ülkemiz devlet konservatuvarlarında yapılan ilk araştırma olması açısından önem taşımaktadır.

### 1.10. Sayıtlar

Bu araştırma;

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araç ve kaynakları için alınan uzman görüşlerinin geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Araştırma için elde edilen verilerin problemlerin çözümü için yeterli olduğu,
4. Araştırma için belirlenen yöntem ve tekniklerin; araştırma probleminin çözümüne uygunluğu,
5. İlgili öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanmış olan anketteki görüşlerin gerçeği yansıttığı, sayıtlarına dayanmaktadır.

### 1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarındaki, öğretim elemanları ve bu eğitimi alan öğrencilerle,
2. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında fiilen açık olan ses eğitimi anasanat dallarıyla,
3. 2007-2008 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılı (güz yarıyılı) ile,
4. Araştırma için ayrılabilen süre ve sağlanabilen maddi olanaklarla,
5. Konuyla ilgili ulaşılabilen yazılı kaynak, materyal ve ulaşılabilir ilgili tezler ve yayınlar ile, sınırlıdır.

### 1.12.Tanımlar

**Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003).

**Yansıtıcı Öğretim:** Başkalarının duygularına önem vermeyi öne çıkartan, öğretimde yapılandırmacılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünüdür (Ünver, 2003).



## II. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yansıtıcı düşünme kapsamında düşünme, düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme ile müzik eğitimi ve piyano çalmayla ilişkisi bakımından yansıtıcı düşünmeye ilişkin kavramsal açıklamalara yer verilecektir.

#### 2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri:

Geleneksel anlayışta eğitim, öğretmen merkezli olarak sürdürülür. Öğretmen-öğrenci bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu nedenle geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif bir rol vermez.

Ancak geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu, yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Ona ait izler taşır. Bu nedenle öznelidir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur (Özden, 2005:54).

Bu alandaki en etkili yazarlardan biri olan Schön (1983), “Dewey, Lewin ve Piaget tarafından desteklenen öğrenme geleneğinin tarihi temellerini “ çizmiştir. Bu kökenlere bakıldığında, düşünsel uygulama ve düşünme aşamalarının yapılandırmacı olduğu kanıtlanmaktadır. Burada Brooks ve Brooks (1993) görüşlerini şöyle belirtmektedir: Tüm bilgiler öğrenciler tarafından yapılandırılır ve icat edilir,

öğrencilerin anlam, şekil ve sayıları aktif şekilde manipule etmelerini de içerir. Ayrıca öğrenciler için kavram, prosedür, motivasyon, düşünme araçları sağlar. Bunlar sayesinde öğrenme keşfetme, anlamlı uygulama ve problem çözmenin rehberliği altında etkin şekilde gerçekleşir (Johnson, 2001).

Düşünmek, “ birleştirmek, parçalamak ve karşılaştırma yapmaktır. Birleştirmede objeleri bir birlik veya bir bütün halinde toplamak; parçalamakla da bir objeyi parçalarına ayırmak; karşılaştırma ise iki veya daha fazla obje arasında var olanları benzerliklerini, farklılıklarını değerlendirmektir”. Bilişsel alanda yapılan araştırma bulguları, öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedir. Daha iyi öğrenen öğrenciler düşünme becerilerini daha etkili kullananlardır (Duman, 2007:55).

Düşünme, öğrencilerin kendilerini farklı alternatif sahibi aktörler olarak görmelerini sağlar. Bir kimse olaylar zincirini tahmin etmeyi öğrenirken , eylem planının bir parçası haline gelir. Bu müdahale ile hipotez, deneme ve anlamlandırma süreçleri, “düşünmenin beyni sadece bilgi çerçevesinde hareket etmekten çıkararak, bilgi birikimi oluşturmaya olanak sağlar” (Ertmer-Newby, 1996).

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme, bir süreci oluşturur. İnsan beyninin, üretici yeteneğini kazanabilmek için pek çok şeye gereksinimi vardır; ancak beyin, her şeyden önce değişik alanlara uygulanabilen yöntem gereksinimi duyar. Bilimsel yöntem olmadıkça insan beyni tüm bilgiler donatılsa da yalnızca depolar, üretmez. Bilimsel düşünmeye yönelik tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır (Kalaycı, 2001).

Bloom ve arkadaşları tarafından “Bilişsel Alana İlişkin Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” olarak adlandırılmış yaklaşım, aşamalı olarak sıralanmış altı düşünme becerisinden oluşmaktadır. Bilgi, kavrama, uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey düşünme becerilerini içermektedir. Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konulan bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler analiz, sentez ve

değerlendirme gibi üst düzey becerilerin tüm sınıflarda yapılan eğitim için gerekli olduğu görüşündedir (Şahinel, 2002).

Yürümek, yemek yemek gibi herkesin öğrendiği doğal bir süreç olan düşünme, alt ve üst zihinsel beceriler kümesidir. Ancak, davranışçı yaklaşımdan başlayıp Gestalt, bilgiyi işleme, nörofizyolojik kuram ve yapılandırmacılık yaklaşımlarına kadar uzanan öğrenme dünyasındaki yolculuk, bu doğal sürecin teorik temellerini saptamada ne kadar çok çaba sarf edildiğini de açıkça göstermektedir. Tarihsel sürecinde ortaya koyduğu gibi temelleri uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri olarak yerini almış ve giderek daha karmaşık bir hal alan dünyada öğrenilmesi önemli hale gelmiştir (Üstünlüoğlu, 2006).

Eğitimciler, yapılandırmacı stratejileri işe koştukları zaman öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya daha çok cesaretlendirilirler. Öğrenciler, öğrenmek için ihtiyaç tanımlar ve kendi öğrenme etkinliklerini yönetirler. Aynı zamanda daha fazla üst düzey düşünme becerileri geliştirirler (Özden, 2005:72).

Geleneksel öğrenmede öğretmen, yansıtıcı öğrenmede ise öğrenci merkeze alınmaktadır. Böylece yansıtıcı öğrenmede, öğrencinin öğreneceği bilgi üzerinde düşünmesi ve bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapması gerektiği vurgulanmaktadır.

**Tablo 2.1.**  
**Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri**

|                                          | <b>Geleneksel</b>                      | <b>Özgür - Yansıtıcı</b>                                                 |
|------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Başlangıç noktası                        | Bilgi aktarımı                         | Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri                                 |
| Hedef                                    | Değişim                                | Gelişme / Sorumluluk duyan öğrenciler                                    |
| Öğrencinin rolü                          | Edilgen alıcı                          | Etkin karar alıcı                                                        |
| Öğretmenin rolü                          | Bilgi verici                           | Kolaylaştırıcı                                                           |
| Başarı göstergeleri                      | Test puanlarındaki değişim             | Görüşlerini özgürce açıklama becerisi<br>Kendi hedeflerini planlayabilme |
| Öğrenmeye aktif olarak katılan           | Sıkı kurallar koyar                    | Risk almayı destekler                                                    |
| Ortam                                    | Öğretmence yönetilir                   | İşbirlikçi kümeler                                                       |
| Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim | Öğretmen hataları düzeltir             | İki yönlü, olumlu, tutarlı açık                                          |
| Dönüt                                    | Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir | Yüreklendirir/Över                                                       |
| Yapı                                     | Süreyle ve rutinelere bağlıdır         | Esnek öğrenci katılımı esastır                                           |

(Kaynak: Wilson ve Jan:1993, s,7 Akt.: Ünver 2003)

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere geleneksel öğrenme öğretmen merkezli iken, yansıtıcı öğrenme öğrenci merkezli bir yapıya sahiptir. Yansıtıcı öğrenme test puanlarındaki değişimin yanı sıra, öğrencinin gelişiminden ve öğrenmesinden sorumluluk duymasını ön planda tutmaktadır. Geleneksel öğrenmede öğrenme sınırları ve hedefleri öğretmen merkezli olarak belirlenirken; yansıtıcı öğrenmede öğrenciye kendi planlarını yapabilmesi ve kendi kendini denetlemesine olanak vermektedir. Yansıtıcı öğrenmede öğrencinin kendi planlarını yapabilmesi ve kendi kendini denetlemesi kapsamında; bilişsel beceri ve davranışlar gibi, duyuşsal beceri ve davranışlarının da kendini güdüleyebilmek, öğrenme ortamını daha iyi yönetebilmek adına etkin kullanması beklenmektedir. Yansıtıcı öğrenme, Bloom'un taksonimisindeki üst düzey basamaklar olan analiz, sentez ve değerlendirmeyi öğrenciden daha etkin kullanmasını talep etmektedir. Bu bağlamda öğrenmeye aktif

olarak katılan öğrenciler daha bağımsız ve stratejik öğrenciler olma şansına sahip olacaklardır.

Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını söyler. Öğrencilerde bu konuda öğretmene güvenirler ve dolayısıyla karar alıcı rolüne katılmazlar. Öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek yerine, yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi, öğrencilerin kendilerine güven duygularını azaltır. Öğrenciler kendi hatalarını göremez ve bu hatalarından sonuç çıkaramazlar. Kendileri için düşünemezler. Öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyamazlar. Yansıtıcı eğitim sisteminde ise, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyabilirler. Kendi yanlışlarını görüp, düzeltebilirler. Olumlu davranışlarının ayırımına varıp, kendilerini güdüleyebilirler. Görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Bu sistemde, öğretmen, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ortam hazırlayan kişi rolünü üstlenir (Ünver, 2003) .

## **2.2. Yansıtıcı Düşünme**

Düşünme süreci, deneyimlerimize zeka unsurunun katılmasıyla aynı anlama gelir. Belirli bir hedef doğrultusunda hareket edebilmeyi mümkün kılar. Hedefler belirleyebilmemiz ona bağlıdır. Gelecekteki her türlü gelişme, ne kadar ayrıntılı olursa olsun, bu basit anlam çıkarma sürecinin arındırılması ve zenginleştirilmesi sonucunda ortaya çıkar. Düşünme sürecinin, halen sürmekte olan koşullarda ortaya çıktığını gösterir. Sadece sona ermiş ya da tamamlanmış olana bütünüyle güven duyulabilir. Düşüncenin olduğu yerde, kuşku da vardır. Düşünme sürecinin yaşandığı koşullar kuşku yaratan koşullardır. Düşünme süreci bir inceleme ve araştırma sürecidir. Tüm düşünce süreçleri, aynı zamanda bir risk barındırır. Kesinlikle garanti edilemez. Bilinmeyen şeyler macera niteliği taşır, hiç bir zaman tam olarak emin olamayız. Bu sebeple, düşünme sürecinin sonuçları, olaylar tarafından onaylanmadığı sürece, az çok deneme niteliği taşır ve kesinlik taşımaz. Dogmatik bir tarzda ortaya konmaları yersizdir. Tüm bilgilerimiz, düşünme süreçlerinin dışında,

geçmişe dönüktür. Geçmişe dönük bilgiler, ancak ve ancak geleceğe dönük çabalarımıza sağlamlık, güvenilirlik ve verimlilik kattığı sürece değer kazanır (Dewey,1916, Akt: Göbekçin, 2004).

Dewey genellikle eğitim ve öğrenme alanında düşünme kavramının kaynağı olarak bilinir. Düşünme, eğitim psikologlarının öğretme ve öğrenme süreçlerinde anlamaya çalıştığı çerçevelerden biridir. Her ne kadar Dewey “yansıtıcı düşünme” terimini ilk kullanan filozof olsa dahi, Plato ve Aristotle da dahil olmak üzere ilk filozoflar bu sürecin gücünü vurgulamışlardır. Yansıtıcı düşünce genel olarak uygulamalı problemlere hitap eder ve muhtemel çözümlere ulaştırmadan önce şüphe ve karmaşıklık uyandırır. Modern zamanlarda Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi, düşünmenin özel bir biçimi olarak adlandırmış ve deneyimlerimizi düşünürken, asıl deneyimleri gerçekleştirmekten daha fazla öğrendiğimizi savunmuştur. Dewey’ e göre düşünmek “entelektüel eylemin belirtisidir”, problem çözmeyi sağlar ve öğrenme etkinliğini arttırır. Smith’e göre (1991) “Öğrenmek için, öğrenciler olarak daha fazla kendi farkımıza varırız, öğrenirken ne olduğunu incelerken daha aktif oluruz” (Kember, 1999).

Bir problem ile ortaya çıkan “yansıtıcı düşünme” zihni çalıştıran ve ödüllendiren zihinsel bir öğrenme metodudur”. Yansıtıcı düşünmede iyi eğitilmiş bir birey karşılaştığı problemleri geçmişteki yaşantılarına bağlayarak çözebilme yeterliğine sahiptir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünme, programın ve öğrenme sürecinin önemli bir çıktısı olarak kabul edilen bir öğrenme metodu olarak da kullanılmalıdır. Dewey’e göre yansıtıcı düşünme; 1-) Düşünmeyi başlatan bir şüphe, tereddüt, karışıklık ve zihni güçlüğüne ortaya çıkması; 2-) Karışıklığı çözücü, düzeltici ve şüpheyi ortadan kaldırıcı materyali bulmak içinde araştırma, inceleme ve arama davranışdır (Dewey 1933, Akt: İnönü,2006).

Loughran’a (1996) göre yansıtma, açıkça amaçlı bir eylemdir ve sonuç almayı hedefler. Yansıtma problemdeki karışıklığı çözmek veya problem ortamındaki çözümü daha iyi anlayabilmek için yapılır. Yansıtma düşünmenin içindeki bir takım basamaklar olarak düşünülebilir. Bu basamaklar önermeler,

problem, hipotez oluşturma, muhakeme etmek ve sonuçları test etmek olarak bir döngü içerisinde düşünölebilir. Öğrenmenin ve öğretmenin doğası gereği problem çözümleri kesin ve değişmez değildir. Yansıtma bireysel olarak deneyimlerden öğrenmeye yardımcı olur .

Seifert'a (1999) göre yansıtma süreci içinde deneyimlerimizdeki potansiyeller ve tuzaklar üzerinde durmamız gerekir. Deneyimler yansıtma için bir ortaktır. Ve kişilerin bireysel deneyimleri üzerinde yansıtma yapmalarına olanak tanır. Yansıtmanın sonuçları ise bize öğrenme ve öğrenmenin eşsiz yapılandırılmasını gösterir.

Yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleri ile yakından ilişkilidir. Yansıtıcı ve biliş ötesi (metacognition) düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve kendini değerlendirmeyi içerir. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme becerileri çok kesin sınırları olmamakla birlikte şu şekilde özetlenebilir. *Hedeflere ulaşmak için çalışma, kendini değerlendirme, uygun yöntemleri seçme, karar alma, kendi hedeflerini belirleme, kendi düşünme ve öğrenmesine ilişkin bilgiyi kullanma amaçları, birleştirme, varsayım kurma, inceleme, örgütleme, açıklama, çözümlleme, nedeni bulma, genelleme, değerlendirme, yaklaşıma uyum sağlama, yeni görüşler ortaya atma, değerşik seçenekler düşünme, kabul edilebilir seçenekleri keşfetme* (Wilson ve Jan,1993, Akt: Ünver2003).

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyuttta sunmuştur:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bu görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
2. Yansıtıcı düşünmede olgulara ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşullarına göre kabul ya da red edilir.
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına ,koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir (Ünver, 2003).

Düşünsel uygulama kavramının ve yansıtıcı düşünmenin, yorumlanması ve açıklanması için kilit konular bulunmuştur. Bunlardan birincisi eylem hakkında düşünme ve ikincisi de düşünmenin yer aldığı zaman çerçevesini içerir. Üçüncüsü, düşüncenin problem merkezli olup olmadığı ile ilgilidir; dördüncüsü de düşüncenin daha geniş tarihsel, kültürel , politik değer ve inançları göz önüne alıp almadığıdır.

Schön (1983, 1987) Düşünmenin, amaçlı ve sistematik bir uygulama sorgusu olduğunu belirtmiş ve meslek sahibi kişilerin, karşılaştıkları problemlerin çerçevesini belirlemeleri, çeşitli yorumları test etmeleri ve sonuçlar üzerinde değişiklikler gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Pedro, 2005).

Araştırmacılar yansıtıcı süreçleri tanımlamak için, hareket halinde düşünme (Schön 1983), meta-bilişsel düşünme (Fogarty 1994), yansıtımlı öğrenme (Boyd ve Fales 1983), kritik düşünme (Mezirow ve arkadaşları), yansıtıcı düşünme (Dewey 1933) ve dikkatlilik gibi çeşitli terimler kullanmışlardır. Düşünme aynı zamanda bazı araştırmacılar tarafından (Sherman 1994) denetim ve (Holland 2000) meditasyon (derin düşünme) ile değişimli olarak kullanılmıştır (Rogers, 2001).

Rogers'a (2001) göre yansıtıcı düşünme ve süreçlerinin analizi sonucunda üç geniş kapsamlı terim kategorisi ortaya çıkmıştır : 1.genel terimler, 2. düşünme zamanını temel alan terimler ve 3. düşünme kavramını temel alan terimler. Birinci kategorideki yansıtıcı düşünme ve süreçler için kullanılan genel terimler arasında, (Dewey, 1983) düşünsel düşünce, (Seibert ve Daudelin, 1999) yönetsel düşünme ve (Langer 1989) dikkatlilik bulunmaktadır. İkinci kategorideki zamanlama ile ilgili terimler zorluk içeren bir deneyim öncesi, sonrası ya da deneyim sırasında oluşan düşünmeyi tanımlamaktadır. Zorlu ya da geliştirilen bir deneyime geçme sırasında



ortaya çıkan düşünsel süreçleri tanımlamak için (Schön 1983); hareket halinde düşünme, (Loughran, 1996) geriye dönük düşünme; (Mezirow, 1991) retroaktif düşünme (yeni öğrenilen bilgilerin eski bilgileri hatırlatmasına ilişkin düşünme) ve (Seibert ve Daudelin, 1999) proaktif düşünme gibi terimler kullanılmıştır. Üçüncü kategorideki düşünme kavramını temel alan terimler, ise düşünme sürecinin içeriğini tanımlayan terimlerdir; yani bireyin yansıttığı bilgileri tanımlarlar. Çeşitli teorik yaklaşımlar sonucu yansıtıcı düşünmeye dair belirlenen genel etkenler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

**Tablo 2.2. Çeşitli Kuramsal Yaklaşımlar Sonucu Yansıtıcı Düşünme ve Süresine Dair Belirlenen Genel Etkenler**

|                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Genel Terimler:</b> Düşünsel Düşünce/ Yönetimsel düşünme/ Dikkatlilik                                                                                                                                   |
| <b>Düşünmeden önce gelen önermeler:</b> Olağandışı karmaşık bir olay/ Öğrenici tarafından hazır bulunma, istek ve bilinçli karar verme/Düşünmeden önce gelen içerik düşünmeyi olumlu ya da olumsuz etkiler |
| <b>Düşünme zamanının temel alan terimler:</b> Düşünmeden önceki zamana ait, düşünmeyi başlatan düşünme                                                                                                     |
| Sırasında: Hareket halinde düşünme, aynı zamanda yer alan düşünme, düşünmeli hareket, aktif düşünme                                                                                                        |
| Sonra: Hareket halinde düşünme, geriye dönük düşünme, reaktif düşünme, proaktif düşünme                                                                                                                    |
| <b>Düşünme sürecini tanımlayan terimler:</b>                                                                                                                                                               |
| Tek bir kavram içinde ulaşılan çözümler, bir başka kavram için de uygulanabilir                                                                                                                            |
| Bilişsel olarak etkili süreç veya eylemdir                                                                                                                                                                 |
| Birey tarafından aktif katılım gerektirir                                                                                                                                                                  |
| Bireyin inanç, yanıt ya da görüşlerini incelemeyi içerir                                                                                                                                                   |
| Bir kişinin deneyim olarak elde ettiği yeni anlayış şekliyle bütünleşmesi ile sonuçlanır                                                                                                                   |
| <b>Süreç:</b> Bir problemin belirlenmesi ve çözüm bulmak için kesin kararların verilmesi                                                                                                                   |
| Problem ile ilgili ek bilgilerin toplanması                                                                                                                                                                |
| Bir çözümün planlanması ve eylem için karar verme                                                                                                                                                          |
| Plana bağlı olarak harekete geçme                                                                                                                                                                          |
| <b>Yöntemler:</b> Eğitim (insan bilimleri için, eğitim modelleri baz alınarak yapılan düşünsel uygulamalar)                                                                                                |
| Koç ya da danışman yardımı almak                                                                                                                                                                           |
| Tek başına ya da grup içinde kullanılan yapısal deneyimlerin kullanımı (örneğin, soru sorma, eleştirel olaylar, gündemler)                                                                                 |
| <b>Cıktılar:</b> Öğrenme/Gelişmiş kişisel ve mesleki etkinlikler                                                                                                                                           |

(Akt:Rogers,2001)

Rogers'ın oluşturduğu çeşitli yaklaşımlar sonucu düşünmeye dair belirlenen genel etkenler adlı bu tabloda, yansıtıcı düşünmeye ait "genel terimler", "düşünme eyleminden önce oluşan olay ve durumlar", "düşünme eylemi içerisindeki zamana ait tanımlar", "düşünme sürecini tanımlayan terimler", "süreç", "yöntemler" ve

“‘çıkartlarından’’ bahsedilmektedir. “‘Genel terimlerde’’ ortak özelliğın özellikle belirlenmiş bir düşünme amacına yönelik oluşturulduğı belirtilmektedir. “‘Düşünme eyleminden önce oluşan durumlarda’’ düşünmenin tetiklenmesi açısından olağandışı bir olay, isteklilik, bilinçlilik ve düşünmeye sebep olan içeriğın, kavramın düşünmeyi olumlu veya olumsuz etkileyebileceğı vurgulanmıştır. “‘Düşünme eylemi içerisindeki zamana ait tanımlarda’’, düşünme zamanları (düşünme öncesinde, esnasında ve sonrasında) birbiriyle bağlantılı bir görünümde tanımlanmıştır. “‘Düşünme sürecini tanımlayan terimlerde’’, bireyin etkili bir aktif katılımı öğrenmesinden deneyimler elde etmesi ve bunu yeni anlayış şekliyle birleştirmesinin süreci oluşturduğı ortaya konmaktadır. “‘Süreçte’’ genel olarak problemin şekillenmesi ve çözüm yollarının tanımlanması ve eylemde bulunulması gerektiğı belirtilmiştir. “‘Yöntemlerde’’ düşünsel uygulamalar, uzman-danışman yardımı alma, soru sorma, eleştirel olaylar v.b. gibi başvurulabilecek etkinliklerden yararlanılabileceğı ve özellikle deneyimler oluşturulması ve bunlardan yararlanılması gerektiğinin altı çizilmektedir. “‘Çıkartlar’’ ise öğrenme, alanında gelişme, mesleki etkinlikler düzenleyebilme, alanında özgün yaratılar ortaya koyabilmek olarak ifade edilebilir.

Yansıtıcı düşünme eğitim açısından; Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Yansıtma temel olarak “‘aldığım kararlar ne kadar etkiliydi sorusunu’’ sorar. Yansıtıcı düşünme kavramı temel olarak sorun çözme, karar verme, araştırma ve değerlendirme kavramlarını içermektedir. Yansıtıcı düşünme, algılanılan bir sorunun çözüm yollarını araştırma, deneme ve çözüme ulaştırma sürecidir (Ünver, 2003).

### 2.3. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Tanımlar

Tüm bilim adamları açıkça ya da en azından ima yoluyla, düşünmenin bilişsel bir süreç ya da faaliyet olduğunu belirtmişlerdir (Boud ve arkadaşları, 1985; Dewey, 1933; Langer, 1989; Loughran, 1996; Mezirow, 1991; Schön, 1983; Seibert ve Daudelin, 1999). Ayrıca Boud ve arkadaşları, bilişsel boyutun yanı sıra, insan duygularının düşünme sürecindeki önemini vurgulamışlardır.

Bilim adamlarının genel tanımları aynı zamanda düşünmenin bireysel aktif meşguliyet gerektirdiğini ortaya koymuştur. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi “aktif, sürekli ve dikkatli konsantrasyon gerektiren” bir içine alma süreci olarak tanımlarken Loughran (1996) düşünmenin “kasıtlı ve amaçlı bir faaliyet” olduğunu savunmuştur. Mezirow (1991) düşünmeyi “kritik değerlendirme süreci” olarak tanımlarken Boud ve arkadaşları (1985) bunu “bireylerin deneyimlerini keşfetmek için gerçekleştirdiği aktiviteler” olarak tanımlamıştır. Son olarak, Seibert ve Daudelin bu süreci tanımlamak için “almak”, “filtrelemek”, “incelemek” ve “anlamlandırmak” gibi bir dizi eylem kullanmış ve yansıtıcı süreçlerinin genel terimlerinden olan yönetimsel düşünme süreçlerini tanımlamışlardır (Rogers, 2001).

Düşünme terimi ya da yansıtıcı düşünme terimi bunu “herhangi bir inanç ya da varsayılan bilgi formunun, kendisini destekleyen temeller ışığında ve sonuca götürmesi beklenen şekilde aktif, ısrarcı ve dikkatli şekilde gözden geçirilmesidir” şeklinde tanımlayan John Dewey’e aittir. Dewey’in orjinal çalışmasında da belirttiği gibi yansıtıcı düşünme iki önemli yönden oluşmaktadır. Birincisi, fikir adı altında uyguladığımız diğer işlemlerden ayrılan düşünme şekli ve düşünmenin türediği bir kuşku, tereddüt, karmaşıklık, zihinsel güçlük durumu ve ikincisi ise içinde bulunulan durumu çözmek için ihtiyaç duyulan araştırma, soruşturma bulma durumudur (Phan, 2007).

Mezirow, Dewey’ in tanımını “düşünme, geçerliliğin test edilmesidir” şeklinde yorumlamıştır (1991). Dewey’ in tanımıyla tutarlı olan bir başka tanımda Boud ve Walter (1985) ve Boyd ve Fales (1983) tarafından yapılmıştır: Öğrenmede düşünme eylemi içerisinde bireyler, kendilerini yeni anlayış ve değerlendirmelere götüren deneyimleri keşfetmek için entelektüel ve etkili faaliyetler içinde bulunurlar (Boud ve Walter, 1985; Ertmer, 1996).

Düşünsel öğrenme, bir deneyim ile tetiklenen konunun içsel olarak incelenmesi ve keşfedilmesi sürecidir, burada birey bir anlam üretir ve netleştirir, bunun sonucunda da değişen bir kavramsal algı ortaya çıkar (Kember, 1999).

İnançlarımız, bilgilerimiz ve uygulamalarımız hakkında sorular sormamız, yansıtma sayesinde başlar; Dewey'e göre bizi insan yapan bir ögedir. İnançlarımızın temelinde, inançlarımızı sınayarak desteklenmiş oluşturulmuş olması aranmaktadır. Bu süreç yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmakta ve eğitimde gerçek bir değer olarak kendini göstermektedir (Dewey,1997). Yansıtma düşünmeyi bütün olasılıklara açan bilinçli bir çabadır. Bu uygulama profesyonel hayat için gerekli iken, özellikle de öğrenme ve eğitimde zorunludur (Davis, 2005).

Yansıtma süreci düşüncelerimiz ve duygularımız üstünde düşünme performansımızı sınağığımızda, ön yansıtma ise düşüncelerimize, duygularımıza yol açan sebeplerin bilincinde olarak inançlarımıza ve önermelerimize eleştirel gözle baktığımızda gerçekleşir.

Bu tanımlar aynı zamanda bir kimsenin, bir davranışa cevap verdiği davranış şeklini incelemeyi de içerir (Loughran, 1996; Schön, 1983). Bu inceleme içinde, bir deneyim tarafından tetiklenen pozitif ve negatif duyguların keşfi de yer almaktadır (Boud ve arkadaşları, 1985). Düşüncenin amacı, deneyimler ile elde edilen anlayışın gelecekte daha iyi seçimler yapmak ve kararlar almak üzere; düşünce ve deneyimlerin bütünleşmesiyle beraber, bireyin etkinliğinin geliştirilmesidir. Boud ve arkadaşları (1985), düşüncenin yeni anlayış şekilleri ve değerlendirme yollarını açtığını savunmuşlardır; Schön (1983) hareketlerimiz ve deneyimlerimiz, üzerine düşünmenin yeni teori ya da kavramlar geliştirme ile sonuçlanacağını ve mesleki bilgiyi elde etmeye katkıda bulunacağını savunmuştur. Seibert ve Daudelin (1999), düşünmenin deneyimi öğrenmeye çevirdiğini söylemişlerdir. Son olarak Mezirow (1991) düşünmenin, bireylerin kendi anlam tablolarını ve anlama algılarını transformasyonel öğrenme ile sonuçlandırdıkları bir süreç olarak yorumlamışlardır (Rogers, 2001).

Düşünme ve eylem arasındaki güçlü bağ olarak, yansıtma seçilen stratejilerin sonuçları ve etkileri hakkında bilgi sağlar ve öğrencinin, belirli öğrenme faaliyetlerinden strateji bilgileri edinmesi yolunu açar (Beveridge, 1997).

Rogers'a (2001) göre düşünme ve yansıtıcı düşünme: 1-) birey tarafından aktif meşguliyet gerektirir, 2-) bireyin yanıt, inanç ve öncüllerini (önergelerini) incelemeyi içerir, 3- olağandışı ya da karmaşık bir deneyim ile tetiklenir ve 4-) yeni anlayış şeklinin bireyin deneyimleri ile bütünleşmesi ile sonuçlanır .

1980'ler boyunca Amerika'da yansıtıcı uygulama popüler bir kavram olmuştur ve bugün halen dikkate değer bir yenileşme hareketi olarak devam etmektedir. Bir çok eğitim programı, yansıtıcı adı altında bir çok stratejiyi birleştirerek, yansıtıcı uygulamalar adı altında eleştirel düşünmeyi cesaretlendirmektedirler. Yansıtıcı yaklaşımı önerenler öğretmen eğitiminde bir çok faydaları olduğunu öne sürmektedirler. Okulun yenileşme sürecinde yansıtma öğretmenlerin kadronun aktif partnerleri olmasında araç olarak görülmektedir. Yansıtma öğretmenlere göre süreç üzerindeki kontrollerini ve menuniyetlerini anlamalarına yardım etmektedir. Eğitimi yönlendirmelerinde karar verici olarak gelişmelerine yardımcı olur (Pedro,2005).

Yansıtma öğrencilerin uzman olma sürecinde onların uzman olmaya yönelik bir şekilde yetiştirilmesinde önemli bir etkinliktir. Yansıtma, bir bakıma öğrenenlerin kendi düşünme süreçleri ile uzmanların problem çözme modellerine yönelik düşünme süreçlerini karşılaştırdıkları bir aktivitedir. Burada öğrenenler çözümlenmesi gereken problem durumlarını karşılıklı bir etkileşimle yansıtmacı düşünmeyi destekleyecek şekilde motive olurlar. Kısacası bu süreç bir iletişim sürecidir. (Winnips, 2001:32) Bu süreçte beyin fırtınası gibi aktif düşünce yöntemleride etkili olur (Çerçi, 2003).

Düşünmede, bireyin bilişsel basamakların en alt basamaklarının en alt seviyesinden (bilgi, kavrama ve uygulama/anlama) en üst seviyeye (analiz, sentez ve değerlendirme) erişmesi beklenir. Düşünme , bireyin karşılaştığı problemleri çözmede, belirli bir amaca ulaşmada, olay, olgu ve kişileri anlamada kullandığı zihinsel bir davranıştır (Semerci,1999:18). Yansıtıcı düşünme ise problemlere gerçek çözüm bulurken ve sağlıklı karar verirken bireye yardımcı olur. Öğrenciler zihni yaşantılar yoluyla zenginleşirse üst düzeyde (analiz,sentez,değerlendirme)

düşünmeye erişmesi kolaylaşacaktır. Bu çalışmalarda başarılı olması için bireyin üst düzeyde düşünme kültürüne erişmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak yansıtıcı düşünme yaklaşımıyla olmaktadır (Yorulmaz, 2006).

Pennigton öğretim bağlamında yansıtmayı (1) ayrıntılı olarak düşünme ve (2) yansıtma, ayna tutma olarak tanımlamıştır. Pennigton'a göre yansıtıcı uygulamalar hem öğrenmede hem de öğretmede önemli bir yere sahiptir. Yansıtıcı uygulamalar sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlar (Vitanova ve Miller 2002). Yansıtıcı kuramda uygulayıcılar, *özgözlem* (self-observation) ve *özgelişim* (self-development) ufuklarının sürdürülmesini, kendi eylemlerini ve tepkilerini anlamak için öğrencilerle kendilerini ilintilendirirler (Brookfield 1995; Thiel 1999). Amaç, uygulamalı araştırmacı olarak özel bir soruna ya da başlangıçta belirlenmiş bir soruya yönelik değil, sürdürülen temeldeki genel uygulamaları gözlemek ve arıtmaktır (Bölükbaş, 2004).

Yansıtıcı bireyler, her uyarıcı durumu, yeni ve farklı bir bağlam olarak görürler. İvedi davranmak yerine, belirsizliği anlamaya çalışırlar ve bu amaçla seçenekleri gözden geçirirler. Dolayısıyla, yavaş tepki gösterirler ama doğru karar verirler. Bu kategoride yer alan bireyler, sorunları çözmek için kişisel denenceler geliştirirler ve bunları düşünsel açıdan sınarlar. Hemen karar vermek yerine, ilk bakışta yakaladıkları belirsizliğin ötesine geçerek, olayları değişik açılardan görmeye çalışırlar. Bu bireylerde fazla tedirginlik görülmez, sabırlıdırlar, kuşkuculuk vardır, saldırganlık eğilimi düşüktür, kırılgan değildirler, kendileriyle bile alay edebilirler ve öğrenme sürecinde hızlılıktan çok doğruluğa önem verirler (Kuzgun, 2004:95).

Yansıtıcı dinleme, bilişsel olarak dinlemenin yanısıra duygularla da dinlemeyi içerir. Bu, konuşanın deneyimlerine karşılık vermek, bu deneyimleri konuşanın hissettiği gibi hissetmeye yönelik ciddi ve samimi bir girişimdir. Yansıtıcı dinlemede öğretmenin verdiği karşılığın (tepkinin), öğrencilerin yaptıkları işlere, duygu ve davranışlarına yönelttiği bir ayna işlevi gördüğüne işaret etmektedirler (Moore, 1999).

Lim'e (2003) göre yansıtma öğrenme ve öğretme durumlarında kasıtlı ve amaçlı olarak düşünme olarak tanımlanabilir. Yansıtmanın amacı problemi veya problem durumunu daha iyi anlayarak çözebilmektir. Yansıtmanın gerçekleşebilmesi için günlük yazma (probleme ve problem durumuna ilişkin), çalıştaylar (seminerler), tartışmalar, kavram haritaları v.b. öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin yol, yöntem alet ve gereçler kullanılabilir .

Yansıtıcı öğretim süreci; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Barlett, 1990). Yansıtıcı öğretim sürecinin ilk aşaması olan *inceleme*, öğrencinin/öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme/öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. *Bilgilenme* (öğretim/öğrenim biçimim ne ifade ediyor? Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim? Bir önceki basamakta (inceleme) toplanan veriler, bu aşamada bir çeşit analiz edilir. *Bilgileri karşılaştırma* (Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?) Bu aşama, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu yapıları (değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, v.b.) tartışmayı içerir. (Nasıl farklı öğretebilirim?/öğrenebilirim?) *Değerlendirme*, yansıtmanın düşünce boyutuyla, öğretmen/öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışıyla tutarlı olan bir öğretim/öğrenim arayışı arasında kurulan bağ ile başlar. “*Eyleme geçirme*” (Şimdi nasıl öğreteceğim?/Şimdi nasıl öğreneceğim?) (Freire 1972,) Eyleme geçirme burada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile “*Eyleme Geçirme*” aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren dairesel bir döngü vardır. Bartlett'ın 1990'da ifade ettiği gibi, yansıtıcı öğretim sürecinin aşamaları , birdenbire her şeyi en iyi duruma getirecek sihirli bir güce sahip olmamasına ve yansıtma yapan birey tarafından her aşamasının aynı biçimde uygulama zorunluluğu bulunmamasına rağmen, ‘iyi’ öğretme/öğrenme esası olarak seçim yapma sürecine sistemli bir yaklaşım sunmaktadır (Bölükbaş, 2004).



Yansıtma problem durumu oluşmadan önce kasıtlı olarak olası diğer seçenekleride göz önünde bulundurmayı, eylemin bilinçli ve öngörülü yapılmasını, ihtiyaçlarımıza uygun davranmayı tercih etmeyi, öngörülen deneyimlerde hareketlerimizin planlanmamış sonuçları hakkında öngörülü olabilmek v.b. gibi konularla planlamadan daha ayrıntılı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtma önemli olmasına rağmen, yansıtma sürecinde tutumlar daha önemli olabilir. Açık fikirli olma (alternatiflere karşı hoşgörülü olma), sorumluluk (problemi farklı durum ve ortamlarda görebilme), kaygısızlık (eylemin sonuçlarına açık olma) bazen yansıtma sürecinin kendine özgü basamaklarından daha önemli olabilir. Yansıtma süreci düşünmemizi, duygularımızı sınıadığımızda, düşüncelerimiz ve duygularımız kapsamında ön yansıtma yaparak farkında olduğumuzda; inançlarımız ve önermelerimiz üzerinde eleştirel bir gözden geçirme yaptığımızda oluşur (El-Dib, 2007).

Bir kimse bir uygulama yapmayı öğrenirken, uygulayıcı topluluğunun geleneklerine göre yönlendirilir ve onların geleneksel olarak izlediği yolu izler. Yansıtıcı düşünme yoluyla, sürekli tekrarlanan uygulamalar hakkında şimdiye kadar bilinen sıradan anlayış şekillerini eleştirme yoluna gidebilir; belirsizlik veya benzersizlik durumları ile karşılaşabilir (Schön:1983, Burns:2004).

King ve Kitchener'in (1994) yansıtıcı düşünme değerlendirmesinin özetinde yansıtıcı düşünmeye ilişkin süreç aşamalar ve basamaklar halinde yer almaktadır. Değerlendirmeye genel olarak bakıldığında, yansıtıcı düşünmenin yapılandırmacı bir anlayışla oluştuğu görülmektedir. King ve Kitchener'in 7 aşamalı yansıtıcı düşünme değerlendirmesinin özeti Tablo 2.3.1.de görülmektedir.

**Tablo 2.3. King ve Kitchener’e (1994) göre 7 Aşamalı  
Yansıtıcı Düşünme Değerlendirmesinin Aşamaları**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Birinci konum: Yansıtma öncesi düşünce                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aşamalar: (Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1. İnsanın inandığı şey doğrudur                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2. İnsan doğrudan ya da bir yetkiye bağlı olarak bilir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3. Bazı alanlarda bilgi belirsizdir ve yargılama o an kişinin hislerine göre olur                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış: 1. 2. ve 3. Aşamalar yansıma öncesi düşünce aşamalarıdır. Yansıma öncesi varsayımlarla sebep arayan bireyler, bilginin belirsizliğini çoğu durumda anlamazlar. Sonuç olarak, kesin ve doğru bir cevabın olmayabildiğini ve asıl problemin ne olduğunu anlamazlar. Ayrıca, bir sonuca ulaşmak için genellikle kanıt kullanmazlar. Kanıt kullanıldığında; sebepleri bahsedilen problem ile mantıklı şekilde ilintili olmayabilir. |
| İkinci konum: Yansıtma öncesi düşünce                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Aşamalar: (Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4. Durumsal değişkenler nedeniyle bilgi belirsizdir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 5. Bilgi kavramsaldır; insanlar kendi kavramsal filtreleri ile bilirler. Yargılama kavrama özgüdür.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış: Dördüncü ve beşinci aşamalar, yansıma benzeri düşünce aşamalarıdır. Bu aşamalarda mevcut problem gerçek yaşamla ilgili bir problem olarak algılanır ve belirsizlik elemanını içerir. Düşüncenin doğrulanması kişinin kendi kavramına özgüdür.                                                                                                                                                                                   |
| Üçüncü konum: Yansıtıcı düşünce                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Aşamalar: (Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 6. Bilgi, bir konunun farklı yönleri ya da kavramlar arasında yapılan kıyaslama ile bu kıyaslamaların açıklanmasını içerir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 7. Bilgi, konular arası genellenmiş bir sorgu sürecinin sonucudur. Yargılama olasılıklar üzerine yapılır; kanıtlar ve belgeler, konunun bütün bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için kullanılır.                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Bilgi kuramı (epistemolojik) açısından bakış: 6. ve 7. Aşamalar ise yansıtıcı düşünme aşamalarıdır. İnsanlar, düşünsel varsayımlarla sebep ararlar ve bilginin “verilmediğini” ancak aktif şekilde yapılandırıldığını, bilginin üretildiği kavram ile bağlantılı şekilde anlaşıldığını savunurlar.                                                                                                                                                                            |

King ve Kitchener’ in (1994) yansıtıcı düşünmeye ilişkin yedi aşamalı çalışmasında, birinci, ikinci ve üçüncü aşamalar *Yansıma öncesi düşünce* aşamalarıdır. Birinci platformda bulunan insanlar, bilgiyi kesin ve belirli olarak

algılar. Bir sonuca ulaşmak için kanıt kullanmazlar. Kullansalar bile, sebepleri , bahsedilen problem ile mantıklı şekilde ilintili olmayabilir.

King ve Kitchener dördüncü ve beşinci aşamaları *yansıtma benzeri düşünce* olarak belirlemişlerdir. Bu aşamalarda mevcut problem gerçek yaşamla ilgili bir problem olarak algılanır ve belirsizlik elemanını içerir. Kanıt kullansa bile yansıtma benzeri düşünenler, mantıklı bir çözüm bulmakta zorluk çekerler. Bu nedenle bilgi kavramsaldır.

King ve Kitchener' ın çalışmasında, 6. 7. aşamasında yansıtıcı düşünen bir kimse, bilginin “verilmediğini” ancak aktif şekilde yapılandırıldığını ve bilginin üretildiği kavramıyla bağlantılı olarak anlaşıldığını savunmuştur. Ancak yargılama, ilgili veriler temel alınarak yapılmalı ve çıkarılan sonuçlarda yeniden değerlendirmeye açık olmalıdır (Li,2005).

#### **2.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Kolaylaştırıcı Etkenler**

İlk olarak, bilim adamlarının çoğu, bireyin sıradan deneyimleri haricinde bir olay ya da durumun ortaya çıkarak yansıtıcı süreci tetiklemesi gerektiği konusunda hem fikirdirler. Seibert ve Daudelin (1999) bunu bir “gelişimsel deneyim” olarak tanımlamışlardır, Loughran (1996) ise bunu “ dikkat edilmesi gereken problemlili ya da şaşırtıcı bir durum” olarak görmüştür. Schön, yansıtıcı sürecin karmaşık, belirsiz, benzersiz ve değerlerin çeliştiği bir durum sonucu tetiklendiğini söylemiş ve Mezirow da (1991) yansıtıcı sürecin sadece birey deneyimleri algılamada güçlük çekerse ve rehber ihtiyacı duyarsa ortaya çıktığını savunmuştur. Dewey de bir tetikleyici olayın varlığını kabul eder, ancak bunu bireyin olaylara verdiği yanıt ile tanımlar. Yansıtıcı düşünmenin “bir kuşku, tereddüt, karmaşıklık ya da zihinsel zorluk durumu” olduğunu belirtmiştir. Boud (1985) “Öğrenme, bireyin deneyime verdiği bir çeşit yanıt” olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında bireylerin yansıtıcı süreç için hazır bulunuşluğu ve istekli olmaları gerektiği belirtilmiştir. Dewey (1933) ve Loughran (1996), yansıtıcı düşünmenin açık fikirli olmayı, bütünüyle inanmayı ve öğrenci açısından sorumluluk edinmiş olmayı gerektirdiği

konusunda hemfikirdirler. Langer (1989) ise bireyin dikkatli olma seçimini yaptığı zaman tamamen dikkatli olabileceğini belirtmiştir. Bu görüşe Boud ve arkadaşları da (1985), öğrenen kişinin niyetinin düşünsel süreçte çok önemli olduğunu belirtmiştir. Mezirow' a göre düşünsel süreçte, bilinçli olma durumu ve kasıtlı seçimler düşünmenin ön koşullarındandır. Düşünsel süreçte deneyim ve kişisel gelişimin doğasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hem öğrenen birey hem de deneyimin kendisi süreci kolaylaştırabilirken, bunu engelleyen unsurları da oluşturabilirler. Boud ve Walker' ın yaptığı çalışmada (1993), düşünmenin önüne geçen bu tür engellerin anlaşılması ve keşfedilmesinin ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır (Rogers, 2001).

## 2.5. Yansıtıcı Düşünmeyi Besleyen Teknikler

Birçok bilim adamı, düşünmeyi besleyen teknikleri araştırmış ve açıklamışlardır. Ayrıca birçoğu, bireylerde yansıtıcı düşünce alışkanlığı geliştirebilmek için eğitimin ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle Dewey (1933), eğitimin (yani beynin eğitilmesinin) öğrencilerin yansıtıcı şekilde düşünme yeteneği geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir (Rogers, 2001).

Düşünsel davranışları geliştirmek için pek çok strateji mevcuttur; düşünme hakkında konuşma, günce tutma, düşünme sürecini analiz etme ve kendini analiz etme v.b. (Elaine, 1990). Burada bahsedilen yöntemler, düşüncenin, kasıtlı ve planlı teknikler kullanılarak büyük oranda kolaylaştırılabileceğini göstermektedir. Bunlara ek olarak, çeşitli türlerde görevlendirme yapmak ve yönlendirilen tartışma yöntemleri öğrencilerin düşünsel yeteneklerini geliştirmede oldukça etkilidir (Wang, 2005).

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmenin üç değeri olarak adlandırdığı değerleri şu şekilde belirtmiştir : 1- bilinçli bir amaç doğrultusunda faaliyet olasılığı, 2- sistematik hazırlık ve buluş olasılığı, 3- nesneleri anlamlar ile zenginleştirmek. Bu değerler aynı zamanda, yansıtıcı düşünmenin sonuçları olarak da karşımıza çıkabilir.

Düşünce üzerine teorilerini sunan tüm bilim adamları, yansıtıcı düşünme için fazla olumlu olmayan bir başlangıç noktası önermişlerdir; gelişimsel olarak mücadele gerektiren, karmaşık ya da şaşırtıcı bir durum. Bu da, öğrencilere nasıl yansıtıcı düşünme yeteneği geliştireceklerini öğretirken, eğitimcilerin onları böyle bir duruma yönlendirmeleri gerektiğini gösterir. Öğrenciler aynı değerleri paylaşmazsa, düşünsel süreç öğrencilerde olumsuz etkiler uyandırabilir. İhtiyaç duyulan şey, mücadele ve desteğin uygun dengesidir. Bu denge, John Keats' in de belirttiği gibi “olumsuz kapasite” ile gerçekleşir; “gerçek sebebe asabi şekilde ulaşmadan belirsizlik, gizem ve şüphe içinde olma durumudur”. Bu da eğitimcilerin sadece mücadeleyi değerlendirmek ya da teşvik etmekle kalmayıp öğrencilerin de bunu yapması için yardımcı olmalarını gerektirir (Kember, 1999).

Yansıtıcı düşüncenin bir başka önemli ön koşulu ise problem bazlı ya da durumsal olan başlangıç noktasıdır. Teorik yaklaşımlar, düşünmenin bir problem ile başladığı ve bunun da öğrencinin yansıttığı deneyimin kendisi olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu durum programın belirlenmesi ve öğrencilere tavsiyelerde bulunma, yaptıkları işleri değerlendirme aşamalarında oldukça önemlidir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme yeteneklerinin gelişmesinde, koç ve danışmanların üstlendiği rol, Loughran (1996) tarafından da vurgulanmıştır. Loughran özellikle rol modelleme kullanımının, öğrencileri için bir düşünsel gösterim olduğunu belirtmiştir. Kendisi bu modellemeyi, sınıf pedagojisi ve seçimleri ile ilgili yüksek sesle düşünerek ve öğrencilerin de takip edebileceği düşünsel bir günce tutarak sağlamıştır (Rogers, 2001).

Düşünceleri yazmak, yani bir düşünce güncesi tutmak, düşüncelerin daha mantıklı ve değiştirilebilir eğitimsel deneyimler olmasını sağlar (Olson, 1988). Bunlar uygulayıcıların “bireylerin sahneye çıkardığı geri planı” keşfetmek için kullandığı sözlü anlatım stratejileridir. Bu sayede bireyler, öğrenme hakkında bilgi edinirler ya da kendi kendilerini geliştirirler.

Düşünsel günce tutma ya da otobiyografik anlatımlar, gelişimsel araçlardır ve yetişkin öğrenciler için her açıdan yardımcı olabilecek araçlar olarak tanımlanabilir (Wilson-Cole(1991),Akt:Johnson,2001). Düşünme stratejilerinin, normalde prosedürlere bağlı olacak faaliyetlere yeni anlamlar getirdiğine dikkat çekmişlerdir. Wilson ve Cole’a göre (1991), düşünme olmadan öğrenciler uygulanan prosedürler arasında ayırım yapamaz, kullanım için uygun stratejileri tanıyamaz bilgi ve stratejileri farklı görevlerde kullanmayı başaramazlar (Ertmer, 1996).

Yansıtıcı düşünme becerilerinin edinilmesiyle beraber, bir kimse bu stratejileri diğer öğrenme durumlarında kullanma şansı elde eder. Bugün araştırmacılar öğrencilerin, açık bir talimat almadıkları sürece öğrenme stratejilerini kendilerinin geliştirmedini savunmaktadır ve öğretmenlerinde şunları belirtmektedirler :“nasıl öğrenildiği öğrencilere bırakılmamalıdır, öğretilmelidir.” (Gall, Gall, Jacobsen ve Bullock 1990). Walters, Seidel ve Gardner (1994), “gerçek düşünmeyi kolaylaştırmak için, öğretmen yeterli zamanı ayırmalıdır ve öğrencilere rehberlik etmelidir” diyerek öğrenciler süreç ve faydalarını yönetmeyi öğrenene kadar onlara kılavuzluk etmek gerektiğini belirtmiştir (Kember, 1999).

## **2.6. Yansıtıcı Düşünme Kapsamında Düşünsel ve Düşünsel Olmayan Faaliyetler**

Mezirow’a göre düşünsel olan ve düşünsel olmayan faaliyetler ; alışkanlıklar, itinalı hareket etme, içgözlem ve içeriksel düşünme, süreci düşünme, içeriği ve süreci düşünme, öncül düşünme olarak sıralanmaktadır. Düşünsel olmayan faaliyetler alışkanlıklar, itinalı hareket etme, iç gözlem olarak sıralanabilir.

*Alışkanlıklar:* Daha önceden öğrenilen ve sık kullanım sonucu otomatik olarak yapılmaya başlanan ve çok az bilinçle gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Bunlara örnek, bisiklete binmek ya da klavye kullanmak olabilir. Alışkanlıklar güncelere kaydedilmez ya da kaydedilse bile sınıflandırılmaz.

*İtinalı hareket etme:* Bilgilerin değerlendirilmesi yapılmadan, bilgilerin kullanılması ve böylece öğrenmenin halihazırda bulunan anlam şemaları ve açılarla öğrenilmesidir. Bloom’ un taksonomisinde, bilgi (1979), yorumlama, uygulama, analiz ve sentez kategorileri, Mezirow’ un itinalı eylem kategorisinde yer alacaktır. İtinalı hareket etme alışkanlıklardan farklıdır çünkü alışkanlıklar bir işi yaparken o iş üzerinde düşünmeyi gerektirmez. Bisiklete binerken genellikle, bisiklet sürmenin teknik ya da mekanik yönlerini düşünmeyiz. Günlük uygulamalarda meslek sahipleri için, yaptıkları işlerin çoğu oldukça rutindir, bu durumda yaptıkları iş üzerinde fazlaca düşünme eğilimleri yoktur. Normal eylem durumları, Mezirow terminolojisinde itinalı hareket etme durumuna dönüşür veya Schön’ ün çalışmasında bahsettiği gibi “uygulamayı bilme” demektir.

*İç gözlem:* Bilişle ilgili itinalı eylemlere benzemeksizin, (introspeksiyon) *iç gözlem*, bireyin etkilendiği alan içinde yer alır. Kendimizle ilgili duygu ve düşüncelerimizi kapsar. Bu duygular, mutlu, üzgün ya da sıkıntılı olduğumuzu fark etmek gibi kişisel hislerdir. Birilerini sevdiğimiz ya da sevmediğimizin farkına varmak gibi tanımları da kapsar. Ancak bu duyguların nasıl geliştiği ya da neden ortaya çıktığına karar verme sürecimizi kapsamaz. Mezirow (1991), iç gözlemi düşünsel olarak değerlendirmemiştir, çünkü ona göre iç gözlem bilginin yeniden denenmesini ya da incelenmesini veya geçerliliğini kapsamaz.

Mezirow’a göre düşünsel olan olan faaliyetler ise içeriksel düşünme, süreci düşünme ve öncül düşünme olarak sıralanabilir. Düşünme problem çözmenin içerik ya da süreciyle ilgili varsayımların eleştirel olarak incelenmesidir. Problem oluşturma, sorunlu bir durum ortaya çıkarmak ve geçerliliği ile ilgili soruların sorulmasını sağlamaktır (Mezirow, 1991).

*İçeriksel düşünme:* Neyin düşünüldüğü ve süreç de nasıl düşünüldüğü ile ilgilenir. Mezirow içeriksel düşünmeyi şöyle tanımlar :Ne algıladığımız, incelediğimiz, hissettiğimiz ya da faaliyete geçtiğimiz üzerine düşünmektir.

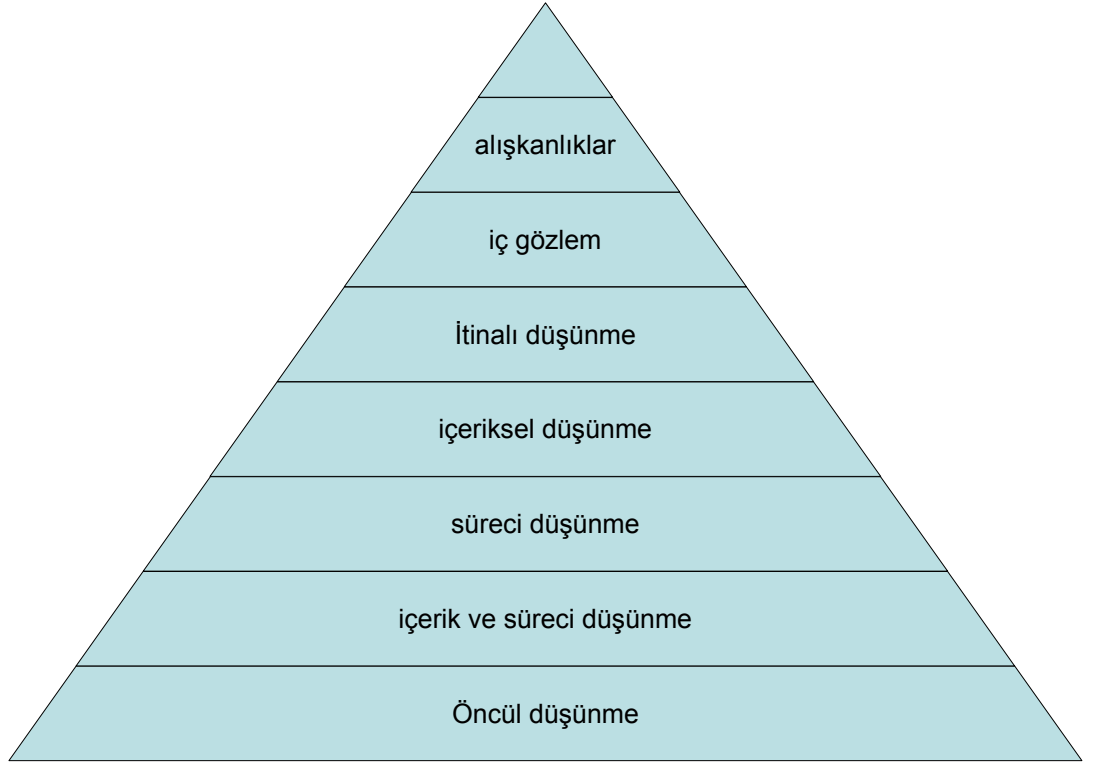
*Süreci düşünme*; düşünme eyleminin hangi yol ve yöntemle yapıldığı ile ilgilidir. Algılama, inceleme, hissetme ya da eylemin nasıl yapıldığının incelenmesi ve performans etkinliğinin değerlendirilmesidir. İçerik ve süreci düşünme öncül düşünmeye geçmeden önce ikisinin süzgeçten geçirilmesi olarak adlandırılabilir.

*Öncül düşünme*; yansıtıcı düşünmenin daha üst bir seviyesi olarak ele alınır çünkü öncül düşünme algısal değişime açıktır ve bizler de bu sayede anlam çerçevemizi değiştirebiliriz. Yukarıdaki tanımlara benzer şekilde, Mezirow öncül düşünmeyi şöyle tanımlar : neden ve nasıl algıladığımız, incelediğimiz, hissettiğimiz ya da faaliyette bulunduğumuzun farkına varmaktır (1991). Algısal bir değişim için, eylemlerimizin birçoğunun, bize belki de yakın çevremizden bilinçsizce kabul ettirilen, bir dizi değer ve inançlardan ileri geldiğinin farkına varmak gerekir. Ardından öğrenme ve bunun sonuçlarına ulaşmadan önce, bilinçli ve bilinçsiz varsayımların eleştirel bir gözle incelenmesi gerekir.

Mezirow, Schön' ün (1983) bir fikrinden yola çıkarak, bunu kendi üç kategorisi olan içerik, süreç ve öncül düşünmeye göre inceler. Aşağıdaki tanım, Schön' ün orijinal sözlerine Mezirow' un yaptığı eklemeleri içerir :İnsanlar kendilerine örneğin şunu sorabilirler, “ Bu nesneyi tanıdığım zaman ne gibi özelliklerine dikkat ediyorum? [süreç]. Bu yargılamayı yaparken hangi kriterleri kullanıyorum? [öncül düşünme] Bu yeteneği uygularken hangi prosedürleri izliyorum? [süreç]. Problemi çözmeye çalışırken nasıl bir çerçeve oluşturuyorum? [öncül düşünme]. Genellikle eylem sonrasındaki bilgi üzerine düşünme ile elde bulunan nesne üzerine düşünme bir aradadır [içeriksel düşünme] Şekil 2.6.1.'de yansıtıcı düşünmeyle ilgili, düşünsel ve düşünsel olmayan faaliyetlere ilişkin kodlama basamakları görülmektedir (Kember, 1999).



**Şekil 2.6. Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Kodlama Basamakları**



(Akt:Kember,1999)

## 2.7. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri:

Eğitimdeki hedef davranışlardan biri de kişinin ‘‘aklını etkili ve verimli bir biçimde kullanmasını sağlamak’’ olabilir. Bu tür hedef davranışlar her ders için gereklidir; çünkü kişi yaşamda karşılaştığı sorunları çözerken aklını kullanabilir. Sönmez’e göre bilgi düzeyindeki hedef davranışlar tümdengelim, tümevarım, analiz sentez ve değerlendirmede diyalektik’in kullanılması daha etkili olabilir (Sönmez, 2004).

Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ise şunlardır:

- Yeni düşünceler oluşturma
- Sorun çözme
- Öncelikleri belirleme
- Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri deneme ve geliştirme
- Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme/tanımlama/açıklama/değerlendirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Yatay ve lateral düşünceyi geliştirme
- Görsel yolla öğrenme
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Kendini değerlendirme
- Gereksinimlerini değerlendirme hedefler belirleme
- Hedefler belirleme-eylem planı yapma
- Çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma (Wilson - Jan,1993, Akt:Ünver 2003)

Lateral düşünme yaklaşımı Edward de Bono tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşımın esası yaratıcı düşünmedir ve bir beceri olarak düşünmenin öğretimi üzerinde durur. Lateral düşünme yaklaşımında düşüncenin sistematikleştirildiği 6 düşünce şapkası ile 6 uygulama ayakkabısı yaklaşımı en yaygın olanlarıdır (Küçükahmet, 2006).

Ünver'e göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için şu yaklaşımlardan yararlanılabilir (Wilson-Jan,1993, Akt: Ünver, 2003). Öğrenme yazıları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme.

Öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlemeler ve yansıtımlar yer alır. Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir. Çünkü, öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Ünver,2003). Öğrenme yazılarında, öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili bireysel deneyimlerini açıklamaları sağlanır. Öğrenme yazıları öğrencilerin bilgiyi örgütlemelerine, hatırlamalarına, yürütücü biliş stratejilerini kullanmalarına, problem çözmelerine bireysel değerlendirme yapmalarına yardım eder (Gammill, 2006, Akt:Tok, 2008).

Soru sorma, öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorularda etkilidir. Bu soruların üst-düzeyde düşünmeye yönelik olması gerekir (Ünver, 2003). Hedef davranışlar kavrama ve daha yukarı düzeylerde ise, sorulacak soruların niceliği ve niteliğine dikkat edilmelidir; çünkü kavrama ve daha üst düzeylerde, öğrencilerden örnek vermeleri, neden ve sonuçları belirlemeleri, benzer ve farklılıkları bulmaları, ilişkileri açıklamaları, özetlemeleri,geçmiş ve gelecekteki olası özelliklerini kestirmeleri gibi davranışlar istenir (Sönmez,2004). Soru sorma yansıtıcı düşünmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenci ve öğretmenin anlamaları üzerinde yansıtma yapmalarını ve öğrenmeleri üzerinde değişim ve gelişimlere yardımcı olmaktadır. İyi sorular öğrenmeye katkıda bulunur, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi kapsar, basit bir bilgi hatırlatmasınının üzerindedir, öğrenme ortamına ve öğrenciye uygunluğu v.b. gibi, özellikleri kapsar (Wilson,1993 Akt: Ünver, 2003).

Kendine soru sorma, öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular, neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar (Ünver, 2003). Rosenshine, Meister ve Chapman’a göre; öğrenciler derse, kendileri soru çıkarırken ve yanıtlarken olduğundan daha fazla katılırlar, bilgileri daha derin işlerler. Araştırma sonuçları, öğrenme –öğretme süreçlerinde öğrenci sorularına daha fazla yer verilmesinde yarar olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 2003).

Anlaşmalı öğrenme, burada *anlaşma* sözcüğü “öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı” anlamına gelmektedir. Öğrenciler, öğretmen yardımıyla neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine ve bu öğrenmenin neden gerekli olduğuna ilişkin kararlar alabilirler. Öğrenmeye ilişkin karar alma etkinliğine katılan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine de etkin olarak katılabilirler ( Ünver, 2003).

Kendini değerlendirme; öğrenme sürecinde kendini değerlendirmeler, öğrencilerin kendini değerlendirme becerilerini geliştirebilir; güdülenme ve kendi başına öğrenmeyi artırabilir. Kendini değerlendirme uygulamalarında öğretmen örnek ve yardımcı olurken, öğrenciler değerlendirmenin öğrenmeden ayrı bir şey ya da onlar için yapılan bir şey olmadığını, öğretmen ve öğrenciler arasında bir işbirliği ve onların nasıl öğrendiği ve geliştiğinin bir parçası olduğunu görür (Ünver,2003). Eğer öğrenciler, planlama, değerlendirme durumlarının içinde olurlarsa puanlama onlar için daha anlamlı duruma gelir (Wilson,1993 Akt:Ünver,2003 ).

## 2.8. Müzik Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme

Schön (1987) yansıtıcı düşünmeyi “düşünsel uygulama” olarak adlandırdığı yönteminde, mesleki öğretimde kullanılmasını önermiştir. Müzik ve dans konservatuvarlarında, sanat ve tasarım stüdyolarında ve el sanatları kurslarında, mesleki eğitimin yeniden tasarlanmasını ve “uygulamalı bilimleri öğretirken, hareket

sırasında düşünme yeteneğini geliştirmek için yol gösterilmesi esnasında kullanılmasını” önermiştir. Schön’ ün düşünsel uygulama teorisinin anahtarı, koç ya da danışmanların üstlendiği roldür, yani öğrencilerin uygulamalı düşünme yeteneklerinin gelişmesine, karşılıklı diyalog ve dinleme, konuşma, gösteri ve taklit gibi süreçler yardımıyla rehberlik etmektir (Rogers, 2001).

Dewey’e göre yansıtıcı düşünme beş safhadan oluşmaktadır:

1. Önerme, hissedilen sorun üzerinde düşünme (entellektüel işlem)
2. Hissedilen sorun üzerinde sorunun çözüm yollarına karar verme,
3. Sorun üzerinde gözlem veya verileri, olguları toplama, fikirler üzerinde muhakeme, zihinsel elemeler yapma
4. Eylem üzerinde gerçekleştirilen düşünme (imajinasyon)
5. Düşünme (imajinasyon) bütünü üzerinde varsayımları test etme safhalarından oluşmaktadır.

Woodford’a (1994) göre Dewey’in yansıtıcı düşünme kavramını temel alarak yansıtıcı müzikal düşünmenin beş aşaması:

1. Müziksel önerme (motifler, melodi ve ritmik bölümler v.b.),
2. Müziksel problemler üzerinde düşünme (entellektüel işlem)-(müziksel problemi anlamlandırma ve çözüm yollarını araştırma)
3. Müziksel varsayımlar (hipotezler), önermeler (Kişinin duygusal, duyuşsal kalitesi ve bu kaliteleri ifade etmeye yeterli müziksel deneyim, düşünce, his ve eylemler)
4. Müziksel sorgulama (muhakeme), (Müziksel olay, eylem, fikir ve kavramlarla ilgili bağlantılar kurma ve bunları karşılaştırma, müziksel muhakeme, zihinsel eleme yapma,
5. Müziksel varsayımları test etme (Yapılan, icraya, yoruma ilişkin, müziksel eylem, fikir ve eylem üzerinde gözlem, yargı, analiz, sentez, değerlendirme) (Woodford, 1994).

Müzikal anlamda yansıtıcı düşünen kişi düşünme sürecinin farkındadır, çeşitli bilişsel stratejileri, düşünme becerilerini ve sorgu gerektiren müzikal durumlarda yönlendirebileceği işleri bilir.

Stajyer müzik öğretmenlerinin bilişsel süreçleri üzerine yapılan gözlemler, yansıtıcı düşünme içeren raporlar oluşmasına yardım etmektedir. Bu aktiviteyi izleyerek öğrenciler (stajyer müzik öğretmenleri) bu raporları ortakları, akran grupları ile paylaşabilirler. Öğrencilerin raporlar arasında karşılaştırmalar ve yansıtımlar yaparken, anlaşmazlıkların vuku bulduğu noktalar tartışılması sayesinde, kendi akranlarından bilgi edinmeleri ve öğrenmelerini olanaklı olacaktır (Berg, 2002).

Yeni başlayan bir öğrenci bile bestecinin kağıda yazdığı sembolleri sese dönüştürürken yapılması gereken sürekli anlık seçimlerin farkına varır. Öğretmenin görevi; tuşe, entonasyon ve cümleleme gibi müziği anlamlı kılan bileşenlerin önemini en baştan vurgularken, aynı zamanda da nota okuma ve çalgı tekniğine dair temel becerileri öğretmektir. Öğrencilere, öğretmenleri tarafından değerlendirildikleri kıstaslar ve bu kıstasları arkadaşlarını değerlendirmek için nasıl kullanacakları öğretilmelidir (Decker, 1998).

Özgül (1996) ilköğretim müzik dersi öğretim programı geliştirilirken amaçların tespit edilmesinde ve davranışlara dönüştülmesinde, müziksel davranışlar içinde yansıtma yer almaktadır (Uçan, 1994). Yansıtma adı altında anlatma, müzik konusunda görüş belirtme, eşleştirme, inceleme irdeleme-yorumlama, ölçüp biçme, eleştirel değerlendirme, eleştirel düşünme davranışları yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere müzik veya çalgı öğrencileri kağıttaki sembolleri sese dönüştürürken anlık seçimler yapmaktadır. Burada eylem üzerinde gerçekleştirilecek olan yansıtıcı düşünme, geriye dönük ve etkinlik sonrasında oluşan yansıtıcı düşünme, seçimlerinin farkına varmasına ve seçimlerinde bilinçlilik kazanmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca müzikal anlamda yansıtıcı düşünen kişi düşünme sürecinin farkındadır, çeşitli bilişsel stratejileri,

düşünme becerilerini ve sorgu gerektiren müzikal durumlarda yönlendirme ve diğer müzikal durumlarda etkili kullanabilme becerilerine sahip olabilir.

“Yorumcunun yorumladığı parçayı anlaması için her şeyden önce duyguları bir süre için ayraç içine alarak o parçanın yapısını irdelemesi gerekir. Yapı taşlarının teker teker irdelenmesi, bunların birbiriyle ilişkisi, hangi bağlamda yer aldıkları (parçanın karakteri, temposu vb.), bunların bir araya gelerek nasıl bir doku oluşturdukları, kompozisyonun bütünü içindeki yerleri ve bütünüle ilişkileri gibi özellikler saptanmalıdır. Böyle bir çalışma sonucunda kompozisyonun yapısıyla birlikte onun iletisi de ortaya çıkar” (İpşiroğlu, 1998; Akt: Büyükkayıkçı, 2008).

Woodford’un (1994) Dewey’in yansıtıcı düşünme kavramını temel alarak oluşturduğu, yansıtıcı müzikal düşünmenin beş aşamasının basamakları ile Tufan (2003) AGSL MB Piyano dersi kitaplarında kullanılan bazı ifadeler örtüşmekte ve yansıtıcı düşünme basamaklarının kullanımına ilişkin etkinlikler olarak görülmektedir. Aşağıda önce Woodford’un (1994) yansıtıcı müzikal düşünmenin beş aşamasının basamakları, daha sonra Tufan’ın (2003) bu basamaklarla örtüşen bazı ifadeler ile yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler görülmektedir.

#### Yansıtıcı Müzikal Düşünmenin Beş Aşaması (Woodford, 1994):

1. Müziksel önerme (motifler, melodi ve ritmik bölümler v.b.),
2. Müziksel problemler üzerinde düşünme (entellektüel işlem) - (müziksel problemi anlamlandırma ve çözüm yollarını araştırma)
3. Müziksel varsayımlar (hipotezler), önermeler (Kişinin duygusal, duyuşsal kalitesi ve bu kaliteleri ifade etmeye yeterli müziksel deneyim, düşünce, his ve eylemler)
4. Müziksel sorgulama (muhakeme), (Müziksel olay, eylem, fikir ve kavramlarla ilgili bağlantılar kurma ve bunları karşılaştırma, müziksel muhakeme, zihinsel eleme yapma,
5. Müziksel varsayımları test etme (Yapılan çalışan (icraya), yoruma ilişkin, müziksel eylem, fikir ve eylem üzerinde gözlem, yargı, analiz, sentez, değerlendirme)

AGSL MB Piyano dersi kitaplarında kullanılan Yansıtıcı Müzikal Düşünmenin Beş Aşamasıyla örtüşen bazı ifadeler ve yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler (Tufan,2003):

1. “Aşağıda verilen dizileri sırayla çalınız. Bu çalışma sırasında dörtlük nota değeri için seçeceğiniz tempoyu on altılık notaları çalabileceğiniz hızı göz önünde bulundurarak belirleyiniz.”
2. “Bir okuma parçasının ilk kez okunması ile bir piyano parçasının ilk kez çalınması arasında ne gibi benzerlik ve ayrılıkların olabileceğini düşününüz.” “İlk kez çalınan bir piyano parçasının iyi çalınabilmesinin nelere bağlı olabileceğini düşünerek tartışınız.”
3. “Piyanodan daha kontrollü ve etkili sesler üretebilmek için ne gibi ön çalışmalar yapılabileceğini arkadaşlarınızla tartışınız.” “Teknik çalışmalar, legato, staccato, portato, gam, arpej kromatik, çift ses, akor, oktav, grupetto, tril v.b. gibi birçok konunun özel olarak üzerinde yoğunlaşılarak çalışıldığı egzersiz ve etüdlendir. Kişinin teknik açıdan gelişmesine katkıda bulunan bu çalışmalar, klavyeye olan hakimiyetin artmasıyla müzikal açıdan da gelişmeyi hızlandırır.”
4. “Piyanoda sağ pedala basmadan ve daha sonra da basarak çaldığınız sesleri birbirleri ile karşılaştırınız. Sesler arasındaki farklılıkları arkadaşlarınızla tartışınız.” “Piyanoda sol pedala basmadan ve daha sonra da basarak çaldığınız sesleri birbirleri ile karşılaştırınız. Sesler arasındaki farklılıkları arkadaşlarınızla tartışınız.”
5. “Sol pedalın seste yarattığı değişiklik nelerden kaynaklanır?” “Sol pedalın basılmasını ve kaldırılmasını ifade eden terimler nelerdir?”

Geçen yüzyılın başından beri süre gelen bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığı, yapılandırıldığı anlayışının kabul görmesi ve savunulmasıyla birlikte öğrenmede bilişsel yaklaşımlar, düşünme ve üst düzey düşünme becerileri ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda öğretme-öğrenme ortamlarında düşünsel uygulama ve aşamaları önem kazanmaya başlamıştır. Düşünsel uygulamalarda, aşamalarda başvurulabilecek uygulama ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaya başlandıkça, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin net bir şekilde



tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi; bir gereklilik olarak kendini göstermeye başlamıştır. Yansıtıcı düşünme eğitim açısından, bireyin öğrenme-öğretme yöntemine, düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya, sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olmasına bağlı olarak; bilişsel farkındalığın ilk adımı sayılabilecek öğrenme-öğretmede olumlu, olumsuz durumların tanımlanması açısından bakıldığında, belki de üst düzey düşünme becerilerinin kavranılması ve uygulamaya geçirilmesi açısından ilk adım olarak görülebilir.

Alanyazında yansıtıcı düşünmenin, müzik ve çalgı eğitimi açısından uygulamalı bilimler kapsamında kullanılması önerilmiştir. Konservatuvarların müzik ve dans bölümleri devinişsel becerilerin ağırlıklı olarak uygulandığı bölümlerdir. Ancak bilişsel boyutun öğrenmenin ilk boyutu olduğu düşünülürse, bilişsel yaklaşım, düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin piyano öğrenme-öğretme ortamlarında önemle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerileri bireyin öğrenme-öğretme ortamındaki olumlu ve olumsuz durumları tanımlama, ortaya çıkartma ve sorun çözme süreci olması açısından her eğitimde olduğu gibi, piyano eğitiminde de sürecin tanımlanması hem öğretmenin, hem öğrencinin yeterlik ve yetersizliklerini daha net ortaya koyabilmesi açısından önemlidir.

Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanılması; öğrencilere uzmanlaşma sürecinde, kendi düşünme süreçleri ile uzmanların düşünme süreçleri ve sorun çözme yaklaşımlarını kıyaslama fırsatı vererek, devinişsel ve bilişsel süreçlerini daha etkin, bilinçli kullanma olanağı yaratmaktadır. Derslerde izlenecek olan yapılandırmacı yaklaşım ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri, öğrencinin daha sistemli ve bilinçli bir öğrenme anlayışına, hedefine sahip olmasına yardımcı olacaktır. Örneğin eseri çalışırken, piyano öğretmenin eserden beklediği temel gerekliliklerin ne olduğu, nasıl olması gerektiğinin (tempo, teknik ve müzikal v.b. gibi) öğrenci ile tartışılması v.b. gibi örneklerin çoğaltılması, öğrencinin eser çalışma anlayışında bir yapı ve öğrenme hedefi belirlenmesine ve diğer eserlere aktarabileceği bir anlayışa sahip olmasına fırsat verecektir. Ancak her eğitimde ve

süreçte olduğu gibi; piyano eğitiminde de yansıtıcı düşünme odaklı eğitim anlayışına, sistemli bir yaklaşım daha etkili sonuçlar alınmasında önemli bir rol oynayacaktır.

### III. BÖLÜM

#### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuna ilişkin yurt içi ve yurt dışı araştırma ve çalışmalara yer verilmiştir. İlgili çalışmalarda makale, tez, bildiri v.b. gibi örneklerle değinilmektedir.

##### 3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bölükbaş (2004) “Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bildirisinde yansıtıcı öğretim nedir?” kavramı altında yansıtıcı öğretimin araçları, öğretim günlüğü, ders raporları, araştırma ve anketler, ses ve görüntü kayıtları, gözlem, eylem araştırma, yansıtıcı öğretim sürecinin öğeleri, inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme, eyleme geçme konularına yer vermiştir. Sonuçlarda mesleki gelişimin ilk ve önemli ilkesi olarak, öğretmenlerin günlük sınıf içi olaylar üzerine yaptıkları çoğu zaman kendiliğinden ve rastgele olan yansıtımlar olduğu; Yansıtmanın en temel iki nedeni olarak öğretmenin günlük olaylar hakkında not almasının, olaylar hakkında daha derin, disiplinli düşünmesine ve daha sonra diğer meslektaşlarıyla paylaşma olanağına sahip olacağı görüşlerine yer vermiştir.

Ata (2006) sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacılık yaklaşımı konulu çalışmasında “John Dewey’in yansıtıcı düşünme anlayışından yansıtıcı soruşturmaya nasıl gelişim yaşanmıştır?” “1980’lerden beri çağdaş ülkelerde oluşturmacılık yaklaşımının sosyal bilgilere yansımaları nasıl oldu?” Yansıtıcı sorgulama ve oluşturmacılık yaklaşımları eğitime ilişkin benzer ya da farklı görüşlere sahip midir? “Yeni sosyal bilgiler programlarında bu iki yaklaşımın yeri nedir?” gibi sorulara yanıt aramıştır. Çalışmada Gibson ve Mckay’in

2001’de yaptıkları bir çalışmadaki görüşlerinden esinlenerek, oluşturmacı yaklaşım ile yansıtıcı soruşturma geleneği arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda her iki yaklaşımında ana hatları ile benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yansıtıcı soruşturma yaklaşımı içerdiği aşamalarla öğrencilere bilimsel düşünmenin sezdirilebileceği somut bir süreci içerdiği belirtilmektedir. Sosyal bilgilerde oluşturmacılık kavramının geçmişte gerçek anlamda uygulanamayan yansıtıcı sorgulama aşamalarının uygulanmasında, zemin hazırlayabileceği için önemli olabileceği vurgulanmıştır. Türkiye’de programın yoğunluğu ve ders süresinin azlığı gerekçeleriyle sınıflarda doğrudan bilgi aktarımına devam edildiği ve öğretmenlerin etkinliklere dayalı öğrenmenin sınıfta karmaşaya yol açtığı düşüncesiyle, ders kitabı merkezli konu işlemeye devam ettikleri tespitleri yapılmıştır. Türkiye’de etkin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek için oluşturmacı yaklaşımından güç alarak sosyal bilgiler dersini, öğretmen merkezlikten ve tek ders kitabı egemenliğinden kurtarıp, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarla haşır neşir olduğu ve kendi bilgilerini kendilerinin ‘disiplinlere özgü’ bir şekilde oluşturduğu ve bunun için bilişim teknolojilerinden yararlandığı sınıf ortamları sağlanmasının gerekliliklerinden bahsedilmiştir.

Yorulmaz (2006) “İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamaların değerlendirilmesi” adlı çalışmada düşünme türleri, yansıtıcı düşünme, yansıtmayı geliştiren yaklaşımlar ele alınmış ve tanımlanmıştır. Araştırmanın amacı “ilköğretim okullarında birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ile ilgili görüş ve uygulamalarını değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Veriler anket yöntemi ile ilgili literatürün taranması sonucu elde edilmiştir. Anket sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlarda şu ifadeler yer almaktadır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan sorunların nedenlerini en fazla %59 oranında ‘yansıtıcı öğrenmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitimin verilmemesi, %53,4 oranında ‘öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin göz ardı edilmesi %53,1 oranında ‘öğrencilerin düşünmelerini geliştirecek stratejilerin (beyin fırtınası, tartışma v.b.) sınıfta yeterli olmaması şeklinde sıralamışlardır. Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak ‘yeterli araç-gereç sağlanması’ ‘öğrencilere araştırma

ruhu kazandırılması’’ öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine izin verilmesi gibi önerileri işaretledikleri belirtilmiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerileriyle ilişkisi bakımından düşünmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme, problem çözme becerilerinde bahsedilmektedir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin mesleki etkileşim çerçevesinde yansıtıcı düşünme ile ilgili beceri ve uygulamaları gerçekleştirme düzeylerine ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Öneriler kısmında ise hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi, teknoloji sınıflarının oluşturulması, çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi, okul kültürünün oluşması, okul hedefleri olarak okul, öğretmen, öğrenci ve veliler kapsamında ortak hedefler oluşturulması ve ortak hareket edilmesi, öğrencilerin düşünmesini zenginleştirecek etkinlikler planlanması, öğretmenlerin çevreden gelecek olan olumlu ve olumsuz eleştirilere açık olması, öğrencilerin görüşlerini önemseyerek onların öz yeterlilik bilinçlerini arttırmalarına, öğretmenin uzun cevap gerektiren sorular sorması, sürecin değerlendirilmesi bilişsel gelişimin yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor alanların birlikte gelişmesini sağlama, program dışı etkinliklere yer verme, velilerin öğrenci çalışmalarını değerlendirme sürecinde öğretmenler ile ortak hareket etmesiyle ilgili buna benzer konulara önerilerde yer verilmiştir.

İnönü (2006) “Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi” adlı tezinde yansıtıcı öğretim, yansıtıcı düşünme ve öğretmen, yansıtıcı düşünmeyi öğrenme ve geliştirme yaklaşımları v.b. gibi kavramlara, yaklaşımlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmada veriler anket yöntemi ile elde edilmiştir. Bulgular ve yorumlar kısmında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması neticesinde; öğrenciler öğretmenlerinin yansıtıcı olma düzeylerini öğretmenlerin görüşlerine göre daha düşük olduğu görüşündedirler; Bunun karşısında öğretmenler (öğrencilerin) görüşlerine göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı oldukları görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler öğretmenlerinin yansıtıcı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşündedirler. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsediklerini, yansıtıcı özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Öğrencilerin ise tarih öğretmenlerinin

ders anlatımında farklı araç-gereç kullanmadıkları, ayrıca işlenen konu ile ilgili olarak güncel yazı ve yayınları takip etmedikleri, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olmadıkları, farklı etkinliklere katılım konusunda öğretmenlerin fırsat tanımadığı, ders anlatılırken bireysel özelliklerin dikkate alınmadığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Gelişen bir toplum olarak tarih öğretmenlerinin, teknoloji imkanlarından faydalanması, değişen öğretim yöntemlerini takip etmesi vermiş olduğu bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin kaygısı içerisinde olması gerektiği v.b. gibi önerilere yer verilmiştir.

Dolapçioğlu (2007) “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi” adlı tezinde yansıtıcı düşünme ve sınıf öğretmeni kavramı altında yansıtıcı düşünmenin tanımı, düşünme döngüsü, kriterleri, eğitimdeki yeri ve önemi gibi konulara yer vermiştir. Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 28 maddelik bir ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda örnekleme katılan öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme ölçeğindeki” maddeleri “yansıtıcı günlük tutma” dışında her zaman yerine getirdikleri belirtilmiştir. Hem gözlem, hem de ölçeğe verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında ise çoğu öğretmenin “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediği ortaya konulmuştur. Araştırmacı elde ettiği bulgular doğrultusunda, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerisinde bulunmuştur.

Tok (2008) “Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini” araştırmıştır. Makalede yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünme etkinliklerine ve fen bilgisi dersine ilişkin genel tanımlamalar ve kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma yansıtıcı düşünme etkinliklerine ve çalışma planına uygun olduğu için “Ses ve Işık” ünitesinde yürütülmüştür. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu

ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubunda yansıtıcı düşünme etkinlikleri olarak, iki kolonlu yazılar ve öğretmen günlükleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Fen Bilgisi Başarı testinden aldığı son test puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanı, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Makalede yansıtıcı düşünme ile özdenetim becerisinin gelişmiş olabileceği ve bunun iyi bir çalışma alışkanlığı kazandırmış olabileceği, öğrencilerin öğrendiklerini ve kişisel duygularını yansıtmalarına izin verilmesi, öğretmeninde bu yansıtmalara göre çalışmalarını yeniden düzenlemesi ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratmış olabileceği vurgulanmaktadır.

### 3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Zay (1999) çalışmasında Schön'ün yansıtıcı uygulamayı ayrıntılı olarak araştırması ve irdelemesinden sonra kavramın yaygınlaşması ancak çok kullanımı nedeniyle karışık hale geldiği belirtilmektedir. Makalede yansıtıcı uygulamaya dair Avrupadaki internet ağı üzerindeki terim ve kavramların açıklığa kavuşturulmasına, araştırma yönelimlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Yansıtıcı uygulamanın, yapılan etkinliklerde nasıl bir etkileşim içinde olduğu ve uygulamalar içerisinde ne tür etkinlikler üretildiğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda ne tür yansıtma olması gerektiği, öğrenmenlik uygulamalarında hangi teorilerin yansıtmayı desteklediği, ne tür araştırma süreçlerinin yansıtıcı uygulama sürecine uygun olduğu, ne tür ortaklıkların yansıtıcı uygulamayı harekete geçirdiği, kurumsal koşulların araştırma süreçlerinde destek olma zorunluluklarının neler olduğu v.b. gibi sorulara yanıt aramaktadır. Bu soruların aynı zamanda öğretmenlik mesleğinde tartışma, ayrılık ve yeni kavramlara yol açmakta olduğu vurgulanmaktadır.

Kember (2000), “Yansıtıcı düşünme seviyesine ilişkin ölçek geliştirme konulu makalede, yansıtıcı düşünme ve uygulamayı geliştirmeye yönelik bir çok

çaba olmasına rağmen, yansıtıcı düşünme ve öğrencilerdeki yansıtıcı düşünmeyi tespit etme ve saptamada kullanılabilir çok az araç olduğuna değinilmektedir. Bu bağlamda kapsam geçerliliği için, ilgili alanyazının taranmış ve özellikle Mezirow'un görüşlerinden esinlenerek bir alanyazın kombinasyonu oluşturulmuştur. Bu kombinasyon ve yapılan testler sonucunda dörtlü ölçeğin şu yapılardan oluştuğu belirtilmektedir;” “Rutin eylemler, yansıtma ve kritik yansıtma”. Ölçeğin final versiyonunun ise 303 öğrenciden oluşan sağlık bilimleri fakültesindeki sekiz sınıf üzerinde uygulandığı belirtilmektedir. Ölçeğin geçerliliği Cronbach-Alpha değerleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçların karşılaştırılmasında lisans ve lisans-üstü öğrencileri arasında önemli farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Burrack (2001) “Yansıtma ve video kayıtların karşılaştırılması yöntemi kullanarak (enstrumantal) müzik öğretmenliği öğrencilerinde; eğitimsel düşüncenin gelişiminin ortaya konulması” adlı doktora tezinde müzik öğretmenliği öğrencilerinin eğitimsel düşüncelerindeki yansıtma ve video kayıtların karşılaştırılması yöntemi ile öğrencilerdeki gelişimi ortaya koymuştur. Bu doğrultuda hangi örtülü teoriler ve inançların eğitimsel kararları etkilediği ve müzik sınıfı ortamındaki meydana gelen değişimlerin nasıl oluştuğu ve süreçleri nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu çalışma eğitimsel önemi açısından video kullanırken, yansıtmanın nasıl etkili olduğu ve danışmanların yönlendirmesinde artış sağlayabileceği ve eğitimsel yargılarda yansıtmanın, danışmanların kılavuzluk etmesinde nasıl etkili olduğu açısından tanımlanmış ve incelenmiştir. Araştırma için üç müzik öğretmenliği öğrencisi seçilmiştir. Veriler biyografik soruşturma, görüşme, iki haftada bir yazılan yansıtıcı günlükler ve video kayıtlarının karşılaştırılmasının kapsayan gözlem yolu ile elde edilmiştir. Bu video kayıtlarının karşılaştırılması yöntemi ile eğitimsel düşüncenin gelişimi, öz motivasyonun artması, üst bilişsel bilinçliliğin artması, geçmiş deneyimlerle eğitim süreçleri arasında yansıtma yaparak gelişimler sağlandığı görüşlerine yer verilmektedir.

Bauer (2002), “Müzik öğretiminin gözlenmesi sırasında stajyer müzik öğretmenlerinin bilişsel süreçleri” çalışmasının amacı, üniversitede müzik öğretimi eğitimi alan öğrencilerin videoya alınmış ders kayıtlarının dikkat ve yansıtıcı



düşünme odakları açısından incelenmesidir. Gözlemler orta ölçekli bir Amerikan üniversitesindeki deneklerin (n=24) gözlem sırasındaki düşüncelerinin altı kısa bölüm üzerinde geriye dönük raporlarından oluşmaktadır. Frekans dağılımları dikkat odağı ve yansıtıcı düşünce kategorilerine göre hesaplanmıştır. Denekler, %64 oranında öğretmen üzerindeki gözlemlerine, %25 oranında öğrenciye, %6 oranında çevre üzerinde ve %5 oranında konu üzerinde odaklanmışlardır. Denekler tarafından gösterilen yansıtıcı düşünce tipleri %28 oranında öğretme ve öğrenme durumlarını, %25 oranında gözlenen olayın açıklanmasını, %22 oranında problem saptamalarını ve %11 oranında çözüm geliştirmelerini içermektedir. Sonuçlar, stajyer müzik öğretmenlerinin gözlemlerini öğretmene odaklama eğiliminde olduklarını ve gözlem sırasında yansıtıcı düşüncenin farklı seviyelerde olduklarını göstermektedir. Gelecekteki araştırmalar ve öğretmen eğitimleri için, stajyer öğretmenlerin dikkat odaklarının ve gözlem sırasındaki yansıtıcı düşüncelerinin genişletilmesi önerilmektedir.

Martin (2005) “Öğretmen eğitiminde yansıtma: nasıl desteklenebilir” adlı çalışmanın amacı öğretmen eğitimciliğinde, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme seviyelerini arttırma yollarını araştırmaktır. Nitel bir yaklaşım kullanarak, öğrenme kayıtlarından alınan bilgiler, öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı yazılı çalışmaları ile grup mülakatlarına odaklanılmıştır. Öğrencilerin 1 yıllık öğrenim sonunda farklı seviyelerdeki yazılı çalışmalarında yansıtmayı kullanma becerileri incelenmiş ve öğrencilere verilen destek, bir yıllık eğitimin sonunda, öğrencilerin kendi uygulamalarında ve öğrenmelerinde yansıtmayı kullanma becerilerinin etkisi gözlenerek incelenebileceği belirtilmiştir.

Cox (2005) Bu çalışmada yetişkin öğrencilerin danışman olarak yansıtıcı uygulama kullanımıyla, bir topluluk danışmanlığı projesindeki süreci incelemektedir. Proje tabanlı öğrenme eşsiz ve farklı bir deneyim olduğundan, sezgisel karar vermeyi, sonuç çıkarmayı ve tümevarımsal düşünme kombinasyonlarını içermektedir; dolayısıyla nitel bir çalışma olarak yapılmıştır. Her bir danışmanın yansıtıcı uygulama için bireysel (yansıtıcı) günlük tutması istenmiştir. Kavram ve sürecin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için toplantılar yapılarak; bir dizi

yansıtıcı uygulama öğrencilere aktarılmıştır. Görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile yansıtıcı uygulamanın yararlarına ilişkin sorular sorulmuş, bunların sonucunda; Yansıtmanın öğrenmede oluşan boşlukların tanımlanmasında, kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olabileceği, yansıtıcı uygulamaların işteki, meslekteki öğrenme potansiyellerini açığa çıkartabileceği ve yeni öğrenme deneyimleri için cesaretlendirebileceği v.b. gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Shoffner (2008) “Stajyer öğretmen eğitiminde kuralsız yansıtıcı düşünme uygulamaları” makalesinde, yansıtıcı çalışmalarla birlikte öğretme ve öğrenmenin birçok faydalarının olmasıyla beraber, uygulayan öğretmenlerin aralarında yansıtıcı düşünmenin, ortak bir profesyonel davranış olmadığı, yaklaşım ve uygulamaların esnek olduğundan bahsedilmektedir. Stajyer öğretmenler yansıtıcı düşünme yaparken, eğitimci öğretmenler anlamlı seçenekleri araştırmaya devam etmektedir. Yazar’a göre resmi olmayan yansıtıcı düşüncenin temeli Dewey ve Schön’ün seminer çalışmalarındaki yansıtmanın kavramsallığından, diğerlerinin uygulamalı teorilerindeki öğelerinden, esnek yapılardan, toplumsal etkileşimden ve kişisel deneyimlerden çıkmıştır. 2004—2005 arasında stajyer araştırmacının uyguladığı nitel çalışmada stajyer öğretmenlerde yansıtıcı düşünme uygulamalarının temel araştırma çalışmalarında, yazar teoride ve pratikte resmi olmayan yansıtıcı düşünmeyi yerleştirmiş, bu eğitim içerisinde yansıtıcı düşünmeyi denekler arasında bir yardımcı oluşum olarak sunmuştur.

İncelenen ilgili araştırmalarda, bu araştırma açısından şu unsurların öne çıktığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme odaklı öğretim ile bilimsel düşüncenin sezdirelebileceği ve eğitimde somut bir süreç olarak düzenlenebileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, anlamlı öğrenmelere zemin hazırlayabileceğinden bahsedilmektedir. Yapılan araştırmalarda bilişsel süreçlerin geliştirilmesiyle, yansıtıcı düşünme anlayış ve kavramlarının öğrenme-öğretme süreci üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yansıtıcı öğretim ile özdenetim, özgüdülenim becerilerinin geliştirilebileceğine ve yansıtıcı düşünme odaklı öğretimde öğrenci ve öğretmen tarafından kullanılan geribildirim sayesinde, yararlı öğrenme çıktılarına veya

sonuçlarına ulaşıldığı belirlenmiştir. İncelenen ilgili araştırmalardaki sonuç ve amaçlarla, ‘‘Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği’’ adlı bu araştırmanın gerçekleştirmesindeki amaç ve sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

## IV. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni (modeli), örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, elde edilen verilerin çözümlenmesi, kullanılan istatistiksel yöntemler, değerlendirmelerde kullanılan teknik ve yöntemlerden bahsedilecektir.

#### 4.1. Araştırmanın Niteliği

Bu araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın “betimsel” aşamasında yansıtıcı düşünme becerilerinin, belirlenmiş olan örneklem üzerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından ne ölçüde kullanıldığı tespit edilmiş; öğretmen ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme kavramı kapsamındaki görüşlerinin belirlenmesi için anket yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın deneysel aşamasında ise “kontrol gruplu öntest - sontest” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle yansıtıcı düşünmeye dayalı piyano öğretiminin, piyano öğrenmedeki etkilik düzeyinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

#### 4.2.Evren

Araştırmada çalışma evrenini, Türkiye’de devlet konservatuvarlarındaki ses eğitim programı içerisinde piyano dersini alan öğrenciler ile bu dersi veren piyano öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin ses eğitimi programı içerisinde piyano dersini alan öğrenciler ile bu dersi veren piyano öğretim elemanlarının oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 4.2.de Türkiye’de Üniversiteler Arası

Kurul Sanat dalları Eğitim Konseyi bilgilendirme kitapçığında bulunan; 2007 itibariyle açık olan klasik batı müziği veren devlet konservatuvarlarının listesi ve işaret bulunan konservatuvarlarda ses eğitimi anasanat dallarının açık olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.2. Türkiye’de 2007 İtibariyle Açık Olan Klasik Batı Müziği Veren Devlet Konservatuvarlarının Listesi**

|                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| • Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı -Afyon   |
| • Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı - Antalya       |
| • Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı – Eskişehir*    |
| • Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Ankara*         |
| • Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Ankara*        |
| • Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Adana*         |
| • Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Diyarbakır       |
| • Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-İzmir*      |
| • Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı –Ankara*      |
| • İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı –İstanbul*     |
| • Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Kocaeli         |
| • Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı – Mersin*        |
| • Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı – İstanbul* |
| • Ondoduz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuvarı – Samsun  |
| • Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Konya*          |
| • Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı -Edirne          |
| • Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı -Bursa           |
| • Zonguldak Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Zonguldak*   |
| • Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Adapazarı      |

### 4.3. Örneklem

Araştırmada anket örnekleme Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi- öğretimi anasanat dallarının açık olması, programların öğrenim sürelerinin birbirine yakın olması, ses eğitimi anasanat dallarında 2007-2008 öğretim yılında öğretim yapıyor olması, öğrencilerin 3.ve 4. sınıf öğrencileri olmaları, piyano öğretim elemanlarında mesleki müzik eğitimi çerçevesi içinde özellikle ses eğitimi alan öğrencilerin, piyano derslerine giren öğretim elemanlarının olması göz önüne alınarak belirlenmiştir. Elemanların ya da ünitelerin, dağınık, birbirlerinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Burada bireylerin değil grupların örnekleme yapılmaktadır. Yani örneklem olarak seçilen ünite, birey değil gruptur ( Kaptan, 121). Araştırmada örneklem küme örnekleme yoluyla belirlenerek, evreni temsil edebilecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir. 11 ilgili ses eğitimi anasanat dalında evren içinde bulunan konservatuvarların öğrenim süreleri birbirlerine göre çok uzun ve kısa olanlar, örneklem dışında tutulmuştur. Anketler ses eğitimi anasanat dalları açık olan ve öğrenim süreleri birbirine yakın olan 8 devlet konservatuvarında gerçekleştirilmiştir. Anket ilgili anasanat dallarından alınan bilgiler doğrultusunda; mevcut bulunan 90 öğrenci ve 45 öğretim elemanı üzerinde yapılması tasarlanmıştır. Posta yolu ile gönderilmiş olan anketler, toplam 70 öğrenci ve 30 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Anketlerin öğretim elemanlarında %88 öğrencilerde ise %78 olmasına bağlı olarak yüksek dönüş oranında olduğu söylenebilir. Aşağıda Tablo 4.3.de anket gönderilen konservatuvarların listesi görülmektedir.

**Tablo 4.3. Anket Gönderilen Konservatuvarların Listesi**

| <b>Öğrenci Anketi</b>                                 | Gönderilen<br>anket sayısı | Gelen<br>anket sayısı |
|-------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Eskişehir | 90                         | 70                    |
| Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı- Adana    |                            |                       |
| Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-İzmir  |                            |                       |
| İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-İstanbul  |                            |                       |
| Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Mersin      |                            |                       |
| Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı - Konya     |                            |                       |
| Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Ankara     |                            |                       |
| Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Ankara      |                            |                       |
| <b>Öğretim Elemanı Anketi</b>                         | Gönderilen<br>anket sayısı | Gelen<br>anket sayısı |
| Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Eskişehir  | 45                         | 30                    |
| Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Adana     |                            |                       |
| Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-İzmir  |                            |                       |
| İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-İstanbul  |                            |                       |
| Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Mersin      |                            |                       |
| Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı - Konya     |                            |                       |
| Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Ankara     |                            |                       |
| Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı-Ankara      |                            |                       |

Araştırmanın deneysel aşaması ise 2007-2008 eğitim öğretim yılının ikinci yarı yılında ve Ankara ili sınırları içerisinde yer alan Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarında, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

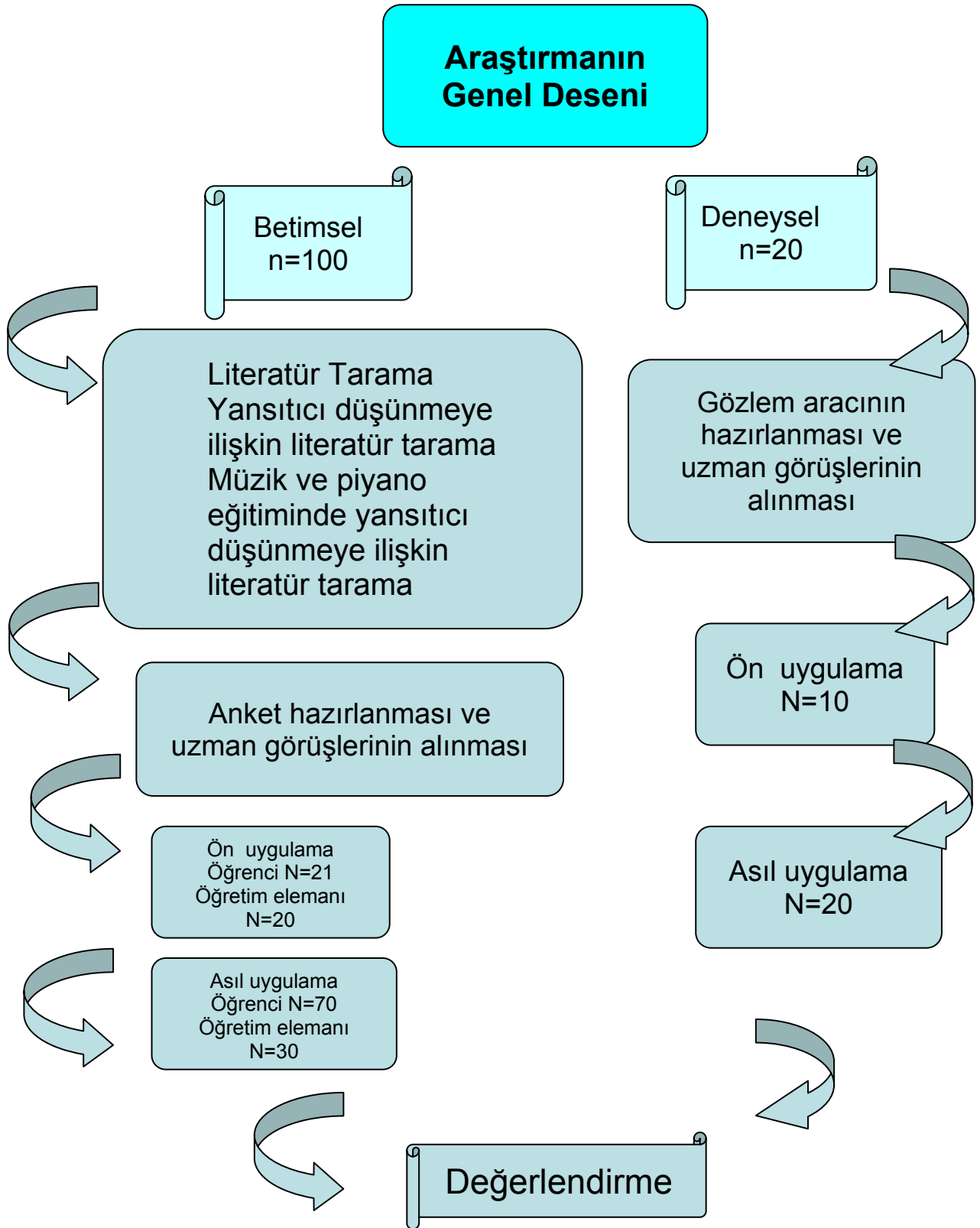
Çalışma, araştırmacının Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğretim görevlisi olarak görev yapıyor olmasına bağlı olarak, deneysel aşamanın yakından takip edilip sürdürülebilmesi, araştırmanın yapıldığı kurumdaki öğrencilerinin sayısı ve kurumun fiziksel imkanlarının araştırma için uygun olması gibi nedenlere bağlı olarak Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarında yapılmıştır.

#### **4.4. Araştırmanın Deseni**

Araştırmanın deseni “betimsel” ve “deneysel” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın betimsel kısmında, literatür tarama yöntemi ile “yansıtıcı düşünme” kavramına ilişkin bilgiler bir araya getirilmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme” kavramına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla anket hazırlanmıştır. Deneysel kısmında ise öğrencilerin piyano öğrenmede yansıtıcı düşünme becerilerini ne ölçüde kullandıklarını saptamak amacı ile değerlendirme ölçeği (davranış gözlem formu) hazırlanmıştır.



Şekil 4.4. Araştırmanın Genel Deseni



Çalışmanın deneysel kısmında ise, karışık desenin özel bir uygulaması olan öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken vardır. Bunlardan biri farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlar. Karışık desenlere, *split-plot faktöryel desenler* de denilmektedir. Desen 2x2' lik split-plot desen olarak da isimlendirilir (Büyüköztürk, 2007). Öntest-sontest kontrol gruplu desen, bu yönüyle ilişkili bir desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest- sontest kontrol gruplu desen *karışık* bir desendir (Büyüköztürk; 2001).

Desenin birinci faktörünü işlem grupları (deney ve kontrol), ikinci faktörünü ise, tekrarlı ölçümler (öntest, sontest) oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni; araştırma konusuna ilişkin yansıtıcı düşünme becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulanan yöntemdir. Bağımsız değişken iki düzeyden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler yansıtıcı düşünme becerileri eğitimi alırken, karşılaştırma grubu olan kontrol grubundaki öğrenciler böyle bir eğitim almamışlardır. Deneysel yöntemde araştırmacı doğal durum ve şartlardan farklı bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Yeniden ve özenle oluşturulan bu ortam içinde araştırmacı, ilgili olduğu bazı olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek ve ortadan kaldırmak ve bu gibi yollarla istediği duruma getirmekte yani kontrol etmektedir. (Kaptan, 72:1998) Aşağıda Tablo 4.4.1.de deneysel desene ilişkin tablo görülmektedir.

**Tablo 4.4. Deneysel Desene İlişkin Tablo**

|       | ÖNTEST |           | SONTEST |
|-------|--------|-----------|---------|
| $G_D$ | $O_1$  | $X_{YDE}$ | $O_3$   |
| $G_K$ | $O_2$  | -         | $O_4$   |

$G_D$  deney grubunu,  $G_K$  kontrol grubunu,  
 $O_1$  ve  $O_3$  deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,  
 $O_2$  ve  $O_4$  kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,  
 $X_{YDE}$  Uygulanan deneysel işlem olan Yansıtıcı Düşünme Eğitimine dayalı piyano öğretimini göstermektedir.

Öğrencilerin piyano eğitimi ile ilgili yansıtıcı düşünme becerilerini gözlemlemek ve başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Değerlendirme Ölçeği” gruplara hem deney öncesinde, hem de deney sonrasında uygulanmıştır.

#### 4.5. Çalışma Grubu

Çalışma sürecinde yer alan, Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine ve deneysel çalışma sürecine ilişkin veriler tablo 4.5.1. ve 4.5.2. de gösterilmektedir.

**Tablo 4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Tablo**

| Grup                  | Kız |    | Erkek |    |
|-----------------------|-----|----|-------|----|
|                       | f   | %  | f     | %  |
| <b>Deney (n=10)</b>   | 6   | 60 | 4     | 40 |
| <b>Kontrol (n=10)</b> | 7   | 70 | 3     | 30 |

Tablo 4.5.1. de çalışma sürecinde yer alan deney grubu öğrencilerinin %60'nın kız, %40'nın erkek , kontrol grubu öğrencilerinin ise %70' nin kız, %30'unun erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4.5.2.Deneysel İşleme İlişkin Tablo**

|                | <b>Öntest</b>        | <b>İşlem</b>                                                                    | <b>Sontest</b>       |
|----------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Deney</b>   | Değerlendirme ölçeği | Süre gelen piyano eğitimi+yansıtıcı düşünme becerilerine dayalı piyano öğretimi | Değerlendirme ölçeği |
| <b>Kontrol</b> | Değerlendirme ölçeği | Süre gelen piyano eğitimi                                                       | Değerlendirme ölçeği |

Tablo 4.5.2. de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme becerilerini gözlemlemek ve başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen değerlendirme ölçeği gruplara hem deney öncesinde, hem de deney sonrasında uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan denekler Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Opera-Koro Bölümü Koro anasanat dalı 2007-2008 eğitim öğretim yılı 3.ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney ve Kontrol grupları oluşturulurken, grupların birbirlerine denkliğini sağlayabilmek için piyano çalmaya ilişkin başarı notları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yarıyıl sonu sınav puanları SPSS 16.00 paket programına aktarılıp gerekli incelemeler yapılmıştır. Aşağıda Tablo 4.5.3. de öğrencilerin piyano çalmaya ilişkin başarı notlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular görülmektedir.

**Tablo 4.5.3. Öğrencilerin Piyoano Çalmaya İlişkin Başarı Notlarının Karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{x}$ | S     | T     | p     |
|---------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Deney   | 10 | 85.50     | 8.935 | 0.611 | 0.549 |
| Kontrol | 10 | 83.00     | 9.357 |       |       |

\*  $p > .05$

Tabloya göre deney grubu başarı ortalaması  $\bar{x}$  85.50, kontrol grubu başarı ortalaması  $\bar{x}$  83.00 dir. Grupların başarı notları arasındaki gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0.611, p>.05$ ). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performansları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, grupların deney öncesinde yansıtıcı düşünme becerileri bakımından denk olduğunu göstermektedir. Aşağıda tablo 4.5.4.de öntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular görülmektedir.

**Tablo 4.5.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırılması**

| Grup    | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd | T    | P     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 10 | 72,93     | 8,04 | 18 | 0,61 | 0,544 |
| Kontrol | 10 | 70,47     | 9,71 |    |      |       |

\*  $p > .05$

Tablo 4.5.4. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin değerlendirme ölçeğinden aldıkları öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=72.93$ ), kontrol grubunun ( $\bar{x}=70.47$ ) olarak görülmektedir. Grupların performansları arasındaki gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(18)=0.76, p>.05$ ) . Bu sonuç, grupların deney öncesinde yansıtıcı düşünme becerileri bakımından denk olduğunu göstermektedir.

#### 4.6. Veri Toplama Araçlarının Oluşturulması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmektedir. Sırasıyla öğretmen ve öğrencilere yönelik hazırlanan anket formlarının ve değerlendirme ölçeğinin ( davranış gözlem formunun) hazırlanmasına, geliştirilmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

##### 4.6.1.Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Anket Formları

Araştırmada bir durum tespiti olmasına bağlı olarak betimsel bir yöntem benimsenmesiyle, araştırmacı tarafından alanyazın taranarak oluşturulmuş anketlere başvurulmuştur. Anket, kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir. Bu, betimleme ya da survey yöntemleri içinde en çok kullanılanıdır (Kaptan, 1998).Yansıtıcı düşünme becerilerinin piyano eğitiminde kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin, düşünce ve görüşlerini saptamak amacıyla her iki grup için anket hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket sorularının temellendirilebilmesi için belgesel tarama ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Anket çalışması ile ilgili olarak ön uygulama yapılmıştır.Yapılan ön çalışmalarda anketlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ifade ve anlamlarda, yanlış anlamalara yol açabilecek sorular düzeltilmiştir. Yapı geçerliliği ve güvenirliğini belirleyebilmek için örneklem grubu dışından seçilen, örneklem grubuna benzer 20 öğretim elemanı ve 21 öğrenci üzerinde ön deneme yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarından elde edilen verilere göre öğrenci anketi Cronbach Alfa katsayısı 0,8546 olarak öğretim elemanı anketi 0,6540 olarak bulunmuştur. Çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanı anketindeki 5. ve 8. sorularda iyileştirme yapılarak sahaya sürülmüştür. Anket soruları, öğretmen anketinde yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı öğrenme kavramına ilişkin “kendini değerlendirme” mesleki alanda değişimleri takip etme” “eğitim-öğretim üzerinde düşünme-yansıtma” “öğrenci merkezli eğitim verme”

“yansıtma (düşünme) alanları yaratma” v.b. gibi konular üzerinde yoğunlaşarak hazırlanmıştır.

Öğrenci anketindeki, anket soruları ise yansıtıcı düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanımına ilişkin kendini değerlendirme, hedeflere ulaşmak için çalışma, nedeni bulma, inceleme, çözümleme, öğrenmeye katılma, gelişme ve öğrenmesinden sorumluluk duyma v.b. gibi konular üzerinde yoğunlaşarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme ve öğrenme kavramına ilişkin genel bir araştırmayı kapsayan anket soruları için; GÜ GEF GSEB Müzik eğitimi A.B.D.’lndaki görevli üç öğretim üyesi, GÜ GEBF eğitim bilimlerinde görevli bir öğretim üyesi, AÜD. Konservatuvarındaki bir öğretim üyesi ve iki öğretim görevlisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi eğitim fakültesi bir öğretim üyesi ve Ankara üniversitesi Eğitim bilimleri öğretim üyesi ve görevlilerinden istatistik anabilim dalında uzman öğretim elemanlarından görüş alınmıştır. Devlet konservatuvarlarındaki öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve öğrenme kavramına ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketlerde her zaman, genellikle, ara sıra, nadiren, hiç bir zaman seçeneklerinden oluşan beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Anket Ankara, Başkent, Dokuz Eylül, Çukurova, İstanbul, Mersin, Selçuk, Anadolu üniversitesi devlet konservatuvarları olmak üzere; toplam sekiz devlet konservatuvarında uygulanmıştır. Kullanılan 5’li Likert ölçeği eşit parçalara bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir. Aşağıda ölçek seçenekleri ile puan aralıklarına ait değerler Tablo 4.6.1.de görülmektedir.

**Tablo 4.6.1. Ankete Ait Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıklarına İlişkin**  
**tablo**

| Seçenekler   | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|--------------|-----------------|--------------|
| Hiçbir zaman | 1               | 1.00 - 1.79  |
| Nadiren      | 2               | 1.80 - 2.59  |
| Ara sıra     | 3               | 2.60 - 3.39  |
| Genellikle   | 4               | 3.40 - 4.19  |
| Her zaman    | 5               | 4.20 - 5.00  |

#### 4.6.2. Gözlem Formu (Değerlendirme Ölçeği)

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılacak bir yöntemdir. Ancak, gözlem basit anlamda, sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982). Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulunduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Şimşek, 2006). Denel işlemde elde edilen verileri, gözlemleyebilmek amacıyla öntest ve sontestte kullanılmak üzere gözlem formu (değerlendirme ölçeği) oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme aracı için öncelikle belgesel tarama yapılarak konu ile ilgili kaynaklar saptanmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının yapılandırılabilmesi için gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Söz konusu gözlem formu (değerlendirme ölçeği) deneye katılan öğrencilerin öntest ve sontest esnasında; piyano öğrenmede yansıtıcı düşünme becerilerini ne ölçüde kullandıklarını gözlemleyebilmek ve saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Sistemli gözlemde objektif davranış ölçüleri ya da benzeri gözlenebilir olaylar, gözlem ünite birimlerinin gözlenmesi prosedürü ile iç içedir. Gözlem



üniteleri kontrol listeleri ya da eylem için bir kodlama sistemi ile kaydedilirler (Balcı, 2004). Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirme ölçeğinde belirtilmiş olan 12 yeterlik üzerinden, gözlenecek olan davranışlar (belirtkeler) saptanarak, sistemli gözlem tekniği kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin gözlem formu (değerlendirme ölçeği) geliştirilirken, Woodford'un geliştirdiği müzikal yansıtıcı düşünme kavramının (bkz:kavramsal çerçeve) aşamaları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca alanyazın taramasında müzik ve piyano öğretiminde kullanılabilecek yansıtıcı düşünme kavramına dair elde edilen verilerin yardımıyla gözlem formunun (değerlendirme ölçeğinin) kavramsal yapısı ve genel çerçevesi belirlenmiştir.

Uygulama süresince ön test-son test ve denel işlem sırasında kullanılmak üzere uzman görüşleriyle seçilen iki parça için hedef ve davranışlar saptanmıştır. Bu doğrultuda taslak gözlem formu (değerlendirme ölçeği) oluşturulmuştur.

Gözlem formunun (değerlendirme ölçeğinin) oluşturulması esnasında kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ana bilim dalındaki deneyimli üç piyano öğretim üyesi ve elemanından, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görevli üç öğretim üyesi ve elemanından, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarındaki üç piyano öğretim üyesi ve elemanından, Ankara Üniversitesi İstatistik Bölümü öğretim elemanlarından görüşmeler yolu ile görüşleri alınmıştır. Öncelikle 25 maddeden oluşan değerlendirme ölçeği (davranış gözlem formu) uzman görüşleri doğrultusunda 12 maddeye indirilmiştir.

Daha sonra deneysel çalışma için yapılan (pilot) ön deneme çalışmalarında, gözlem formunda (değerlendirme ölçeği) bulunan maddelerdeki davranışların gözlenmesi ve değerlendirilmesinde gözlemcilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin uzman görüşleri alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler doğrultusunda, ön-test ve son-test'te kullanılmak üzere seçilen eserde, hedef ve davranışların tekrar belirlenmesi ve gözden geçirilmesi ile beraber, 12 madde alt maddeler halinde belirtkelendirilerek ayrıntılandırılmış ve gözlem boyutları

belirlenerek, gözlem formu (değerlendirme ölçeği) oluşturulmuştur. Gözlem formunda (değerlendirme ölçeğinde) beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler “tamamen yeterli”, “büyük ölçüde yeterli”, “kısmen yeterli”, “çok az yeterli” ve “tamamen yetersiz” şeklinde oluşturulmuştur.

#### **4.7. Deneysel İşlem**

Deneysel işlemde dersler 25 aralık 2007 tarihinden başlamak üzere 8 Ocak 2008 (2 hafta) tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemde yer alan 20 öğrenciden deney grubunda bulunan 10 öğrencinin her biriyle bireysel olarak 20 dakika süreyle haftada iki ders saati olarak toplam 40 dakika olarak dersler devam ederken, kontrol grubunda bulunan 10 öğrenci haftada 40 dakika olarak kendi piyano öğretmenleri ile derslerine devam etmişlerdir. Uygulayıcı öğretmen olarak araştırmacının kendisi dersleri yürütmüştür. Dersler video-kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin grup, cinsiyet ve öntest- sontest sürecine katılma durumları aşağıda tablo 4.7.2.de görülmektedir.

**Tablo 4.7.2. Gözlem Sürecinde Deneysel Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine İlişkin Tablo**

| Öğrenci    | Grup    | Cinsiyet |       | Gözlem1/Gözlem2 |         |
|------------|---------|----------|-------|-----------------|---------|
|            |         | Kız      | Erkek | Öntest          | Sontest |
| Öğrenci 1  | Deney   |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 2  | Deney   |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 3  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 4  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 5  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 6  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 7  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 8  | Deney   | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 9  | Deney   |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 10 | Deney   |          | X     | X               | X       |
|            | Grup    | Cinsiyet |       | Gözlem          |         |
|            |         | Kız      | Erkek | Öntest          | Sontest |
| Öğrenci 1  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 2  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 3  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 4  | Kontrol |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 5  | Kontrol |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 6  | Kontrol |          | X     | X               | X       |
| Öğrenci 7  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 8  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 9  | Kontrol | X        |       | X               | X       |
| Öğrenci 10 | Kontrol | X        |       | X               | X       |

Deneysel işlem sürecinde derslerde deney grubunda yer alan öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı bir piyano eğitimi verilirken, kontrol grubu öğrencileri aynı süreç içerisinde olağan derslerine kendi piyano öğretmenleri ile devam etmişlerdir. Deneysel işlem süreci 2 hafta sürmüştür. Bu süreç içerisinde deney grubu öğrencilerinin dersleri, ders programına en uygun gün ve saatler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışma sürecinde veri elde etmek amacıyla öntest ve sontestte kullanılmak üzere bir eser, ayrıca yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılması

amacı ile eğitim sürecinde kullanılmak üzere eşdeğer başka bir eser seçilmiştir. Eserlerin seçiminde GÜ GEF Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyeleri ile Ankara Üniversitesi Devlet konservatuvarı öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarından oluşan uzmanlardan görüş alınmıştır.

Çalışmada Burgmüller'in "Hüzün" parçası ve Tchaikovsky'nin "Eski Fransız Ezgisi" (Ek4) adlı parçaları kullanılmıştır. Parçaların ikisinde sol minör tonunda olup, romantik döneme ait eserlerdir. Burgmüller'in "Hüzün" parçası 4/4'lük ölçü sayısı ile Tchaikovsky'nin "Eski Fransız Ezgisi" parçası ise 2/4'lük ölçü sayısı ile yazılmıştır. İki parçada biçimsel ve armonik açıdan birbirine benzer öğeler içermekte, legato, staccato ve benzer gürlük (nüans) terimleri açısından da benzer özellikler taşımaktadırlar.

#### **4.7.1.Deneysel İşlemde Kullanılan Yaklaşım ve Etkinlikler :**

Derslerde uygulanan yansıtıcı öğretim süreci aşağıda görülen beş aşamadan oluşmaktadır.

- İnceleme,
- Bilgilenme
- Bilgileri karşılaştırma,
- Değerlendirme
- Eyleme geçirme

Derslerde kullanılan yaklaşım ve etkinlikler alanyazın taraması ve daha sonra uzman görüşlerine başvurularak saptanmıştır. Deneysel işlem derslerinde Öncelikleri belirleme, Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri deneme ve geliştirme, Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme /tanımlama /açıklama/ değerlendirme, kendine güven duygusu kazanma, yatay ve lateral düşünceyi geliştirme, görsel yolla öğrenme, bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma, kendini değerlendirme, Gereksinimlerini değerlendirme, Hedefler belirleme-eylem planı yapma, Çalışma ve örgütlenme

becerilerini kazanma v.b. gibi yol ve yöntemlerden yararlanılmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında ise öğrenme yazıları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme, kendini değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Deneysel süreçte gerçekleştirilen öğretim uygulamaları ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

#### **4.7.2. Deneysel İşlem Basamakları / Birinci Ders**

Deneysel çalışma için belirlenen eserde, soru sorma yöntemi ile eserde kapsanan teknikleri sözlü ve yazılı olarak tespit edilmesi ve varsa bilgi yanlışlıklarının ortaya konulması sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrenciden eserin tonunu, dönemini, ölçü-vuruş biçimini eserin içinde yer alan staccato, legato, portato ve cümle bağları v.b. gibi öğelerin belirlenmesi istenmiştir. Verilen parça baştan sona dinlenerek, eserde öğrencinin kendisi için kritik bulduğu noktaları belirlenmesi istenmiştir.

Öğrenciden teknik ve müzikal açıdan kendisinin ve uygulayıcı öğretmenin kritik bulduğu ölçüleri işaretlemesi istenmiş, ayrıca eserde zorluk teşkil edebilecek teknik, müzikal, ritmik veya armonik kısımlar uygulayıcı öğretmen tarafından öğrenciye gösterilmiştir. Böylelikle eserdeki çalışma önceliklerini belirlenmesi istenmiştir.

Dersin sonunda öğrencinin eseri nasıl çalışacağına, ne kadar süre ile çalışacağına, hangi yöntemleri kullanacağına ve eserle ilgili öğrencinin dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü yerlere dair çalışma notasına yazılı notlar alması istenerek; öğrencinin eserdeki güçlüklerle karşı varsa olumsuz yaklaşımlarını sorarak, eserdeki güçlüklerle karşı olumlu ve olumsuz tutumları tespit etmesi istenmiştir. Ayrıca (yapılandırmacı bir yaklaşım izlenerek) öğrenciden diğer derse kadar, eseri nasıl ve ne kadar süre ile çalışması, çalması gerektiğine dair sözlü açıklamalarda bulunması istenmiştir.

## İkinci Ders

Deneysel çalışmanın ikinci dersinde öğrenilen konu ve yaklaşımlara dair öğrenciyle sözlü olarak gözden geçirmeler yapılmıştır. Birinci derste eserde belirlenen önceliklerin öğrenci tarafından özümsemesinin ardından, öğrenciden eserdeki tempo ve gürlük (nüans) terimleri üzerinde yoğunlaşması istenmiştir. Bu bağlamda eserde hız terimleri ve nüanslar hakkında soru sorma yöntemi ile öğrencinin bilgilerini yoklaması ve varsa eksikliklerini tamamlaması istenmiştir. Eser baştan sona çaldırılarak öğrenciden eseri temposuna uygun çalıp çalmadığı ayrıca eserdeki gürlük terimlerini yeterince yerine getirip getirmediği konusunda öğrenciden kendisini denetlemesi istenmiştir.

Bu yöntemle öğrenciden eseri öğrenme sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiğine ve düşünme süreçlerinin aktif halde kullanmasına dikkat çekmeye çalışılmıştır. Ayrıca eserde lateral (yaratıcı) düşünce yaklaşımıyla, gürlük terimlerinin yeterince yerine getirilmediği kısımlarda zıt gürlük (nüanslarla) terimleriyle çalışılması istenmiştir.

*Forte* olan kısımlarda *piano*, *piano* olan kısımlarda ise *forte* çalarak çalışılması istenmiştir. Böylece güçlük ve zorluklara farklı bakış açılarından ve farklı çalışma şekillerinden yararlanarak yaklaşmasına dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Eserdeki tempo ve gürlük işaretlerine dair zorlandığı veya dikkat etmesi gereken bölümlere ilişkin çalışma notasına notlar alması istenmiştir. Öğrenciden diğer derse kadar, eseri nasıl ve ne kadar süre ile çalışması, çalması gerektiğine dair sözlü açıklamalarda bulunması istenmiştir.

### Üçüncü Ders

Deneysel çalışmanın üçüncü dersinde ise öğrenilen konu ve yaklaşımlara dair öğrenciyle sözlü olarak gözden geçirmeler yapılmıştır. Birinci ve ikinci derste, eserdeki teknik ve müzikal zorlukların belirlenmesi, tempo ve gürlüklerin belirlenmesi ve özümsemesinin ardından üçüncü derste eserin biçimsel ve tonal analizi ile ilgili konular üzerinde durularak, öğrenciden eserdeki motif, cümle ve dönemleri belirlemesi istenmiştir. Motif, cümle ve dönemleri belirlerken nelere dikkat etmesi gerektiği sorularak; motif, cümle ve döneme ait bilgilerini yoklaması ve (var ise) eksiklerini tamamlaması istenmiştir. Motif, cümle ve dönemlerin belirlenmesinden sonra, bunların yazılı bir şema haline getirilmesi istenmiştir. Bu şema üzerinde öğrenciden belirlediği cümle ve dönemlerin tonal seyrini belirlemesi istenmiştir. Daha sonra, öğrencinin sağ ve sol eldeki motif ve cümleleri ayrı ellerle çaldırılmış ve eser baştan sona çaldırılarak, motif, cümle ve dönemleri doğru ifade edip, etmediğini denetlemesi istenmiştir. Eserde aynı ve farklı gelen cümlelerin tespit edilmesi ve ezber çalınması halinde nerelerde ve hangi noktalarda sorun çıkabileceğini tespit etmesi istenmiştir. Sorun çıkabilecek noktalara ilişkin çözüm önerileri getirilmesi istenmiştir. Ayrıca eserde sorun olabilecek kısımlara ilişkin, kendisinin çalışma yöntemleri üretmesi istenmiştir. Eser baştan sona çaldırılarak kendisinin iyi çalabildiği kısımları ve yeterince çalamadığı kısımları tespit etmesi istenmiştir.

Dersin sonunda eseri nasıl çalışacağına, ne kadar süre ile çalışacağına, hangi yöntemleri kullanacağına ve eserle ilgili, öğrencinin dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü yerlere dair çalışma notasına yazılı notlar alması istenmiştir. Öğrenciden diğer derse kadar, eseri nasıl ve ne kadar süre ile çalışması, çalması gerektiğine dair sözlü açıklamalarda bulunması istenmiştir.

## **Dördüncü Ders**

Deneysel çalışmanın dördüncü dersinde ise öğrenilen konu ve yaklaşımlara dair öğrenciyle sözlü olarak gözden geçirmeler yapılmıştır. Eserde bulunan teknik ve müzikal güçlükler, tempo ve gürlük terimleri, motif, cümle ve dönemlerin gözden geçirilmesi, armonik ve biçimsel analiz öğelerinin üstünden geçilmesi ve bunların ışığında öğrenciden eseri nasıl seslendirdiğini değerlendirmesi istenmiştir. Eserde kullanılan çalışma yöntemlerini özetleme, eser çalışmaya başlanıldığında teknik ve müzikal açıdan kritik görünen yerleri tespit etme, sorunlu olan bölgeler için çalışma tespit etme, eserde çalamadığı bölgelerde sorunun neden kaynaklandığını çözme, sorunlu bölgelere ait çalışma üretme, zıt gürlüklerle (nüanslarla) çalışma yapma, esere ilişkin bilgilerini yoklama, eser çalma ve çalışmada kendini hangi açılardan değerlendireceğini söyleme v.b. gibi yöntemler üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Kullanmış olduğu çalışma yöntemlerinden etkili olanlarını belirleme ve hangilerini diğer eserlere aktarabileceğini özetlemesi, eser üzerinde kazanabildiği ve kazanamadığı davranışlara ilişkin, eserdeki teknik ve müzikal gereklilikleri ne ölçüde yerine getirebildiğine dair değerlendirme yapmasını isteme, öğrenilen konu ve yöntemlere ilişkin tekrar yapılarak bir müzik veya piyano eserini seslendirirken, çalışırken dikkat edilmesi gereken ve üzerinde düşünülmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur.

Öğrenciden, eserle ilgili çalışma yöntemleri, diğer eserlerde kullanabileceği etkin çalışma/çalma yöntemlerini tespit etmesi ve esere ilişkin yazılı notlar alması istenmiştir. Yapılan tüm çalışmalar sonunda nelerin öğrenilip öğrenilmediğini belirlemek için öğrenciden konulara ilişkin sözlü açıklamalarda bulunması istenmiştir. Öğrenciden eserde teknik ve müzikal zorluklara, çalma ve çalışma yöntemlerine, diğer eserlerde kullanabileceği çalma ve çalışma yöntemlerine v.b. gibi, genel olarak esere ilişkin yazılı notlar alması istenmiştir.



#### 4.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler alanyazın tarama, anket ve denel işlem sürecinde uygulanan kontrol gruplu öntest ve sontest modeli ile toplanmıştır. Araştırmanın konu olarak yapılandırılması ve hedeflerinin tespit edilmesi sürecinde gerekli bilgilerin toplanması, ilgili yerli ve yabancı kaynaklar (kitap, tez, makale ve internet v.b. gibi) yöntemiyle sağlanmıştır. Araştırmanın nitel bilgilerinin toplandığı kaynak taramasında, konu ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili yansıtıcı düşünme, müzik ve piyano eğitimindeki yeri, önemi, kullanımı v.b. gibi konular üzerinde odaklanılmıştır. Bu bağlamda Devlet Konservatuvarındaki piyano öğretim elemanları ile ses eğitimi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile beşli Likert ölçeğine uygun anket hazırlanmıştır. Anket her zaman, genellikle, ara sıra, nadiren, hiç bir zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Hazırlanan anket üzerinde uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra anket yapılan (pilot) ön deneme çalışmaları sonucunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapıldıktan devlet konservatuvarlarında uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel çalışma sürecinde deney ve kontrol gruplarından oluşan öğrencilerin piyano öğrenmede yansıtıcı düşünme becerilerini ne ölçüde kullandığını tespit etmek amacıyla, Burgmüller ‘‘Hüzün’’ adlı eser üzerinde öğrencilere ön-test uygulanmıştır. Ön testin uygulanmasının ardından deney grubundaki öğrencilere verilen eğitim bireysel olarak 20 dakika süreyle haftada iki ders saati olarak, toplam 4 ders olarak yürütülmüştür. Dersler 25 Aralık 2007 - 8 Ocak 2008 tarihleri arasında toplam 2 hafta içerisinde, Tchaikovsky’nin ‘‘Eski Fransız Ezgisi’’ adlı eseri işlenerek gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen eğitim sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine tekrar, Burgmüller ‘‘hüzün’’ adlı eser üzerinde son-test uygulanmıştır. Araştırmada ön-test son-test ve deney grubuna verilen eğitim sürecinin video-kamera ile kayıt altına alınmıştır. Sistemli gözlemde objektif davranış ölçüleri ya da benzeri gözlenebilir olaylar, gözlem ünite birimlerinin gözlenmesi prosedürü ile iç içedir. Gözlem üniteleri kontrol listeleri ya da eylem için bir kodlama sistemi ile kaydedilirler (Balcı,2004).

Video-kamera ile kayıt altına alınan öntest ve sontest görüntüleri, gözlemciler tarafından birbirinden bağımsız olarak izlenmiştir. İzlenen kayıtlar sonucunda, gözlemciler her bir öğrenciyi gözlem formu (değerlendirme ölçeği) üzerindeki madde ve belirtilere göre izlemiş ve değerlendirmişlerdir. Her bir öğrenci için öntest ve sontest sonuçları, gözlemdiler tarafından “tamamen yeterli”, “büyük ölçüde yeterli”, “kısmen yeterli”, “çok az yeterli” ve “tamamen yetersiz” seçeneklerinden oluşan gözlem aracına (değerlendirme ölçeğine) işlenmiştir. Gözlemcilerin gözlem aracına (değerlendirme ölçeğine) işlemeleri sayesinde elde edilen veriler, Excell’de önışlemden geçirilerek, uzman tarafından bilgisayar programı ile (SPSS 15.0) istatistiksel olarak çözümleme süreci için hazır hale getirilmiştir.

#### 4.9. Gözlemciler Arası Güvenirlik Uyum-Puanları

Aşağıda tablo 4.9.1. incelendiğinde üç farklı uzman tarafından aynı öğrenciler için verilen öntest puanları arasında hesaplanan ikili korelasyon katsayısı 0.782 ile 0.910 arasında değişmektedir. 1. gözlemci ile 2.gözlemci ve 3.gözlemci arasında anlamlı bir korelasyon görülmektedir. 2.gözlemci ile 3. gözlemci arasında anlamlı bir korelasyon görülmektedir. Korelasyonların pozitif, anlamlı ve oldukça yüksek olması değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığın bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda öntest puanları için Pearson Korelasyon Katsayılarına ilişkin tablo görülmektedir.

**Tablo 4.9.1. Öntest Puanları İçin Pearson Korelasyon Katsayıları (N=20)**

| Ölçme      | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | Gözlemci 3 |
|------------|------------|------------|------------|
| Gözlemci 1 | -          | R=0,782    | R=0,786    |
| Gözlemci 2 | R=0,782    | -          | R=0,910    |
| Gözlemci 3 | R=0,786    | R=0,910    | -          |

Aşağıda tablo 4.9.2. incelendiğinde üç farklı uzman tarafından aynı öğrenciler için verilen sontest puanları arasında hesaplanan ikili korelasyon katsayısı 0.881 ile 0.974 arasında değişmektedir. 1. gözlemci ile 2.gözlemci ve 3.gözlemci arasında anlamlı bir korelasyon görülmektedir. 2.gözlemci ile 3. gözlemci arasında anlamlı bir korelasyon görülmektedir. Korelasyonların pozitif, anlamlı ve oldukça yüksek olması değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığın bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda sontest puanları için Pearson Korelasyon Katsayılarına ilişkin tablo görülmektedir.

**Tablo 4.9.2. Sontest Puanları İçin Pearson Korelasyon Katsayıları (N=20)**

| Ölçme      | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | Gözlemci 3 |
|------------|------------|------------|------------|
| Gözlemci 1 | -          | R=0,887    | R=0,881    |
| Gözlemci 2 | R=0,887    | -          | R=0,974    |
| Gözlemci 3 | R=0,881    | R=0,974    | -          |

#### 4.10. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada anket ile ilgili elde edilen verilerin çözümlemesinde frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) kullanılmıştır. Araştırmada ön-test ve son-test üzerinde gerçekleştirilen video-kamera kayıtları birbirinden bağımsız üç gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlem formunda maddelerin altındaki, gözlem boyutlarını ortaya koyan belirtkeler doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki her bir öğrencinin ön-test ve sontest gözlem sonuçları ; izlenen video-kamera kayıtları sonucunda gözlemciler tarafından Tamamen yeterli (5), Büyük ölçüde yeterli (4), Kısmen yeterli (3), Çok Az Yeterli (2) Tamamen Yetersiz (1) şeklinde ölçeklenen gözlem formuna işlenmiştir. Bu gözlem formuna gözlemciler tarafından işlenen ön-test ve sonteste ilişkin veriler, Excell programında önışlemden geçirilerek, ilgili uzman tarafından bilgisayar programı (SPSS 15.0) yardımıyla istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin öğrencilerin yansıtıcı

düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisini test etmek, başka bir deyişle uygulama öncesinden uygulama sonrasına akademik başarı testi puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) göre anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) istatistiğinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları grup ve ölçüm temel etki testlerini ve grupxölçüm ortak etki testini içermektedir. Bu tür deneysel çalışmalarda deneysel işlemin etkili olup olmadığını ortak etki testi gösterdiğinden araştırmacının ilgi odağı buradadır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada öğrencilerin gözlem formunda (değerlendirme ölçeğinde) 12 maddede tanımlanan davranışsal yeterliklerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama ve istatistiksel analizde “t” testi kullanılmıştır. Öğrencilerin 12 yeterlik üzerinden alabilecekleri en yüksek puan dikkate alınarak ham puanları 100’lük sisteme çevrilmiştir. Böylece değerlendirme ölçeği (davranış gözlem formu) puanlarının daha kolay yorumlanabilir olması sağlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda bu puanlar temel alınmıştır.

## V. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemi ile alt problemlerin çözümüne ilişkin istatistiksel analizler yolu ile elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Bulguların ve yorumların ortaya konulmasında alt problemler sırası izlenmiştir. Elde edilen bulgular önce tablolar halinde gösterilmiş ve tablolara ilişkin sözel açıklamalara, yorumlara yer verilmiştir. Tablo, açıklama ve yorumlar dört ana başlık altında sıralanmaktadır; **A.** Öğretim elemanlarının “yansıtıcı düşünme”nin kullanımına ilişkin görüşleri ile düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar **B.** Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, “yansıtıcı düşünme” nin kullanımına ilişkin görüş ile düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar **C.** Devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar **D.** Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar olarak görülmektedir. Belirtilen ana başlıklar altında aşağıda alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar verilmektedir.

**5.1. (A) Öğretim Elemanlarının “Yansıtıcı Düşünme”nin Kullanımına İlişkin Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar** ana başlığı altında; *araştırmanın birinci alt problemi* “Konservatuvarlarda ses eğitimi anasanat dallarındaki piyano dersi veren öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretiminde, “yansıtıcı düşünme”nin kullanımına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir? olmuştur. Anketlerden elde edilen bulguların kolayca anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için gerekli olan değerler tablo 5.1.de gösterilmiştir.

**Tablo 5.1.Öğretim Elemanlarının ‘‘Yansıtıcı Düşünmenin’’ Kullanımına İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Dağılımı (N=30)**

| Yansıtıcı Düşünmenin<br>Kullanımına İlişkin Sorular                                                                                                                     | Her<br>zaman |     | Genellikle |     | Ara sıra |    | Nadiren |     | Hiçbir<br>zaman |     | $\bar{x}$ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----|------------|-----|----------|----|---------|-----|-----------------|-----|-----------|
|                                                                                                                                                                         | f            | %   | f          | %   | f        | %  | f       | %   | f               | %   |           |
| 1-Piyano eğitim – öğretiminiz hakkında ne sıklıkta kendinizi değerlendirirsiniz?                                                                                        | 20           | 67  | 10         | 33  | -        |    | -       |     |                 |     | 4,67      |
| 2-Piyano eğitim öğretiminizde kullandığınız araç, gereç, kitap(yeni bestecilerin kitapları v.b.) ve metodları ne sıklıkta güncellersiniz?                               | 4            | 13  | 15         | 50  | 5        | 17 | 5       | 17  | 1               | 3,3 | 3,53      |
| 3-Piyano eğitim – öğretimine ilişkin öğrencilerinizle fikir, duygu ve düşüncelerinizi ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                        | 16           | 53  | 10         | 33  | 4        | 13 | -       |     | -               |     | 4,40      |
| 4-Verdiğiniz piyano eğitim – öğretim programının öğrencilerinizin meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilerinize ne sıklıkta açıklarsınız?                        | 15           | 50  | 11         | 37  | 4        | 13 | -       |     | -               |     | 4,37      |
| 5-Öğretmenlik deneyimleriniz ve öğrencilerinizle ilgili not, günlük, defter, kayıt vb..dokümanları ne sıklıkta tutarsınız?                                              | 7            | 23  | 5          | 17  | 9        | 30 | 4       | 13  | 5               | 17  | 3,17      |
| 6-Piyano eğitim ve öğretimiyle ilgili çalıştay, konferans vb. gibi etkinlikleri ne sıklıkta takip edebiliyorsunuz?                                                      | 1            | 3,3 | 8          | 27  | 16       | 53 | 5       | 17  | -               |     | 3,17      |
| 7-) Öğrencileriniz ne sıklıkta konser,dinleti v.b. etkinliklerde bulunmaktadırlar?                                                                                      | 6            | 20  | 4          | 13  | 15       | 50 | 5       | 17  | -               |     | 3,37      |
| 8-Piyano sınıfınızdaki tüm öğrencilerle toplu olarak ders yapma etkinliğine ne sıklıkta ihtiyaç duyarsınız?                                                             | 1            | 3,3 | 1          | 3,3 | 10       | 33 | 14      | 47  | 4               | 13  | 2,37      |
| 9-Öğrencinize verdiğiniz piyano eğitim – öğretim programını meslek yaşamında etkin olarak kullanabilmesi için ne sıklıkta ders programlarınızda değişikliğe gidersiniz? | 3            | 10  | 13         | 43  | 10       | 33 | 3       | 10  | 1               | 3,3 | 3,47      |
| 10-Piyano eğitim-öğretim programı müfredatlarının uluslararası kabul görmüş diğer okullarla ne sıklıkta karşılaştırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?                   | 14           | 47  | 11         | 37  | 4        | 13 | 1       | 3,3 | -               |     | 4,27      |

**Tablo 5.1. (devam)**

| Yansıtıcı Düşünmenin<br>Kullanımına İlişkin Sorular                                                                                                                                            | Her<br>zaman |    | Genellikle |     | Ara sıra |     | Nadiren |     | Hiçbir<br>zaman |     | $\bar{x}$ |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----|------------|-----|----------|-----|---------|-----|-----------------|-----|-----------|
|                                                                                                                                                                                                | f            | %  | f          | %   | f        | %   | f       | %   | f               | %   |           |
| 11-Öğrencinize bir eseri vermeden önce öğrencinizdeki hangi teknik ve müzikal öğeleri geliştirmek istediğinizi ne sıklıkta göz önünde bulundurursunuz?                                         | 24           | 80 | 6          | 20  | -        | -   | -       | -   | -               | -   | 4,80      |
| 12-Öğrencinize eser verirken, ne sıklıkta öğrencinizin kapasitesini göz önünde bulundurursunuz?                                                                                                | 24           | 80 | 4          | 13  | 2        | 6,7 | -       | -   | -               | -   | 4,73      |
| 13-Öğrencinizin piyano derslerinde gösterdiği tutum ve davranışları meslektaşlarınızla, velilerle ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                                   | 6            | 20 | 12         | 40  | 8        | 27  | 3       | 10  | 1               | 3,3 | 3,63      |
| 14-Öğrencinize piyano dersinde gösterdiği gelişmeler hakkında ne sıklıkta bilgi verirsiniz?                                                                                                    | 18           | 60 | 11         | 37  | 1        | 3,3 | -       | -   | -               | -   | 4,57      |
| 15-Öğrencilerinizin sınav,konser v.b. gibi etkinliklerden sonra ne sıklıkta tavsiye ve önerilerinize ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?                                                         | 21           | 70 | 6          | 20  | 3        | 10  | -       | -   | -               | -   | 4,60      |
| 16-Piyano eğitim-öğretim programında öğrencinize göstermiş olduğu başarı ve genel tutumuna ilişkin olumlu ve olumsuz (performansa) durumlarla ilgili ne sıklıkta geri bildirimde bulunursunuz? | 19           | 63 | 8          | 27  | 1        | 3,3 | -       | -   | -               | -   | 4,50      |
| 17-Öğrencinizin ders içerisinde gösterdiği başarı ne sıklıkta, sınav ve konserlerde gösterdiği başarıya yansıtılmaktadır?                                                                      | 3            | 10 | 19         | 63  | 6        | 20  | 2       | 6,7 | -               | -   | 3,77      |
| 18-Öğrencinizi sınav ve konserlerde gösterdiği başarının (performansın) dışındaki gelişimini ne sıklıkla göz önünde bulundurursunuz?                                                           | 15           | 50 | 14         | 6,7 | 1        | 3,3 | -       | -   | -               | -   | 4,47      |
| 19-Piyano eğitim-öğretiminizin sistematik bir yapıda olduğunu düşünüyor musunuz?                                                                                                               | 12           | 40 | 15         | 50  | 2        | 6,7 | 1       | 3,3 | -               | -   | 4,27      |
| 20-Verdiğiniz piyano eğitim-öğretim programıyla ilgili ne sıklıkta öz eleştiri yapıyorsunuz?                                                                                                   | 19           | 63 | 7          | 23  | 4        | 13  | -       | -   | -               | -   | 4,50      |

Tablo 5.1.1. 1.maddede öğretim elemanlarının %66,7' si 'her zaman', %33,3' ü 'genellikle', piyano eğitim-öğretimi hakkında kişisel değerlendirmede bulunduğunu belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının kişisel

değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=4.67$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının “her zaman” piyano eğitim-öğretimi hakkında kişisel değerlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının (%100’ünün) tamamının piyano eğitim-öğretimleri hakkında tamamen “kendilerini değerlendirdiklerini” ifade etmektedirler. Yansıtıcı düşünme becerileri ve etkinlikleri kapsamında eğitim-öğretim üzerinde kendini değerlendirme davranışlarına yer verilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.1.1. 2.maddede öğretim elemanlarının %50’ si “genellikle” ve %13,3’ü “her zaman” piyano eğitim-öğretim araçlarını, kaynaklarını güncellediğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının %63,3’ü piyano eğitim-öğretimine ilişkin araç-gereç ve kaynaklarını güncel olarak değiştirmekte ve takip etmektedir. Arasıra ve nadiren seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının %33,4’ ü piyano eğitim-öğretimine ilişkin araç-gereç ve kaynaklarını güncel olarak değiştirmekte ve takip etmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim araçlarını, kaynaklarını güncelleme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,53$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim araçlarını, kaynaklarını güncelleme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının (%63’ünün) yarısından fazla bir kısmının, piyano eğitim-öğretimine ilişkin araç-gereç, kaynaklarını güncel olarak değiştirmekte ve takip ettiği anlaşılmaktadır. Güncel kaynakların, kitap, kayıt cihazı, cd, v.b. gibi eldeki kaynaklarla kıyaslanmasının, yansıtıcı düşünmenin gelişmesi ve uygulanması açısından elverişli olabileceği anlaşılmaktadır.



Tablo 5.1.1. 3.maddede görüleceği gibi öğretim elemanlarının, %33,3' ü ''genellikle'' ve %53,3' ü ''her zaman'' piyano eğitim-öğretime ilişkin duygu, düşünce ve fikirlerini öğrencileri ile paylaştıklarını belirtmektedir. Bu bulgulara göre piyano öğretim elemanlarının her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde %86,6' sı verdikleri eğitim-öğretime ilişkin duygu, düşünce ve fikirlerini öğrencileriyle paylaşmaktadır. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretiminde duygu, düşünce ve fikirlerini öğrencileri ile paylaşma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,40$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretiminde duygu, düşünce ve fikirlerini öğrencileri ile paylaşma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının (%86,6'sının) dörtte üçünden fazlasının büyük ölçüde verdikleri eğitim-öğretime ilişkin duygu, düşünce ve fikirlerini öğrencileri ile paylaştıkları görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin boyutlarından olan, olgu ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulmasının, yansıtıcı düşünmenin gelişmesi ve uygulanması açısından elverişli olabileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 4.maddeye göre öğretim elemanlarının, %36,7' si ''genellikle'', %50' si ''her zaman'' piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilere aktardığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının %86,7'sinin öğrencilerine, piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamlarındaki yerini ve önemini öğrencilere aktardıkları görülmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilere aktarma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,37$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilere aktarma sıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının (%86,7'sinin) dörtte üçünden fazlasının

büyük ölçüde ve piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilere aktardıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencilere piyano eğitim-öğretim programının meslek yaşamındaki yeri ve önemi kapsamında; uygulama ve bilgilerin aktarmasının, öğrencinin alanı ve alanıyla ilgili yansıtıcı düşünme yapması açısından yararlı bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 5.maddede ise öğretim elemanlarının %30' u ''arasıra'' %13,3' ü ''nadiren'', %16,7' si ''hiçbir zaman'', piyano eğitim-öğretimine ilişkin deneyimlerini ve öğrencileri hakkındaki görüşlerini kaydettiğini belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretimine dair deneyimleri ve öğrencileri hakkındaki görüşlerini kaydetme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,17$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretimine dair deneyimleri ve öğrencileri hakkındaki görüşlerini kaydetme sıklığının *ara sıra* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının (%40'ının) sadece yarısından az bir kısmının düzenli olarak öğrencilere ait defter, yazılı döküman, v.b. gibi araç gereçleri kullandıkları görülmektedir. Bunlara bağlı olarak öğrenci hakkındaki düşüncelerin, öğretmenlik deneyimlerinin v.b. gibi öğelerin kalıcı ve düzenli bir şekilde yansıtılmaması bakımından, yansıtıcı düşünme ortamı için yeterli bir zemin oluşturulmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 6.maddede öğretim elemanlarının %53,3' ü ''arasıra'', %26,7' si ''genellikle'' ve %3,3' ü her zaman düzenlenen çalıştay, konferans vb. etkinlikleri takip ettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre öğretim elemanlarının %53,3 ünün ara sıra piyano eğitim-öğretimi ile ilgili çalıştay, konferans, v.b. etkinlikleri takip edebildiğini görmekteyiz. İlgili maddede öğretim elemanlarının düzenlenen çalıştay, konferans vb. etkinlikleri takip etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,17$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının düzenlenen çalıştay, konferans vb. etkinlikleri takip etme sıklığının olduğu *ara sıra* söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%30'unun) sadece yarısından az bir kısmının alanda oluşan yenilik ve değişimleri çalıştay, konferans v.b.gibi etkinlikler aracılığıyla, düzenli olarak takip ettikleri belirlenmiştir. Piyano eğitimi-öğretimi üzerinde düşünülmesi ve tartışılması, yansıtıcı düşünme ortamının geliştirilmesi ve uygulanması açısından bu durumun elverişsiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 7. maddeye göre öğretim elemanlarının %50' si "arasıra", %13,3' ü "genellikle" ve %20' si "her zaman" öğrencileri ile konser, dinleti vb. etkinliklerde bulunduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre nadiren ve ara sıra seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının % 66,7'sinin, öğrencileri ile birlikte konser v.b. düzenli olarak bu tip etkinliklerde bulunmadıkları görülmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencileri ile konser, dinleti v.b. gibi etkinliklerde bulunma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,37$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencileri ile konser, dinleti v.b. gibi etkinliklerde bulunma sıklığının *ara sıra* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%33,3'ünün) sadece yarısından az bir kısmının düzenli olarak öğrencileri ile birlikte konser, dinleti v.b. gibi etkinliklerde bulundukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının düzenli olarak öğrencileri ile konser, dinleti v.b. gibi etkinliklerde bulunmamasının, yansıtıcı odaklı öğretimin ön koşullarından olan problem ve deneyime dayalı öğrenme ortamı açısından; öğrencilerde deneyim eksikliğine ve dolayısıyla deneyimleri hakkında yeterli bir yansıtma ortamı oluşturulamamasına sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 8.maddede bakıldığında ise öğretim elemanlarının %46,7' si nadiren, %33,3' ü arasıra, %3,3' ü genellikle ve %3,3' ü her zaman piyano sınıfındaki tüm öğrencileri ile toplu olarak ders yapmak istediğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre nadiren ve ara sıra seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğretim elemanlarının %76,7'si öğrencileriyle beraber toplu ders gerçekleştirmektedirler. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano sınıfındaki tüm öğrencileri ile toplu

olarak ders yapma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=2,37$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano sınıfındaki tüm öğrencileri ile toplu olarak ders yapma sıklığının *nadiren* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%6,6'sının) sadece çok küçük bir kısmının öğrencileriyle düzenli olarak toplu ders etkinliğinde bulunduğu görülmektedir. Bu duruma göre öğretim elemanlarının, öğrencilere birbirlerini dinleme ve görüş alışverişinde bulunmaları (beyin fırtınası v.b.) ve çalma performansları hakkında fikir sahibi olmaları açısından, yeterli bir yansıtıcı düşünme ortamının oluşmasına fırsat verecek elverişli bir zemin hazırlamadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 9.maddeye göre öğretim elemanlarının %43,3' ü "genellikle" ve %10,' u "her zaman" öğrencileri meslek yaşamına daha etkin hazırlamak için piyano eğitim-öğretim ders programında değişikliğe gittiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre öğretim elemanlarının %53,3' ünün öğrencileri meslek yaşamına daha etkin hazırlamak için piyano eğitim-öğretim ders programında değişikliğe gittiği görülmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencileri meslek yaşamına daha etkin hazırlamak için piyano eğitim-öğretim ders programında değişikliğe gitme sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,47$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencileri meslek yaşamına daha etkin hazırlamak için piyano eğitim-öğretim ders programında değişikliğe gitme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%53,3'ünün) yarısından biraz fazla bir kısmının, öğrencileri meslek yaşamına daha etkin hazırlamak için piyano eğitim-öğretim ders programında değişikliğe gittiği ve meslek yaşamında değişim ve yenilik, gelişmelere açık olduğu anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünme açısından bakıldığında değişim ve gelişmelerin takip edilmesinin olumlu sayılabileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 10.maddede görüldüğü gibi öğretim elemanlarının %36,7'si ‘‘genellikle’’ ve %46,7'si ‘‘her zaman’’piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların müfredatları ile karşılaştırdıklarını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının % 83,4'ü piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların programları ile karşılaştırdıkları görülmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların programları ile karşılaştırma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,27$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların müfredatları ile karşılaştırma sıklıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%83,4'ünün) dörtte üçünden fazlasının piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların programları ile karşılaştırdıkları anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünme ortamının yaratılması bakımından eğitim-öğretim üzerinde düşünülmesi, karşılaştırmalar yapılmasının olumlu bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 11.maddeye bakıldığında ise öğretim elemanlarının %20'si ‘‘genellikle’’ ve %80' i ‘‘her zaman’’ bir eseri vermeden önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirdiğini belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının bir eseri vermeden önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirme sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,80$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının bir eseri vermeden önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirme sıklıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%100'ünün) tamamının bir eseri vermeden

önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, öğrenci merkezli düşünülmesi, kasıtlı ve amaçlı düşünme eylemi yapılması açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 12.maddede görüldüğü üzere öğretim elemanlarının %13,3' ü “genellikle” %80'i “her zaman” bir eseri verirken öğrencinin kapasitesini göz önünde bulundurduğunu belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının bir eseri verirken öğrencinin kapasitesini göz önünde bulundurmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,73$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalama göre öğretim elemanlarının öğrencinin kapasitesini göz önünde bulundurma sıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%93,3'ünün) tamamına yakın bir kısmının bir eseri verirken öğrencinin kapasitesini göz önünde bulundurduğu ifade edilebilir. Bu durumun yansıtıcı öğretme sürecinde, öğrencilerin yeterlik ve yetersizliklerine odaklanılması açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 13.maddede öğretim elemanlarının %40' ı “genellikle” ve %20'si “her zaman” öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri tutum ve davranışlarını meslektaşları ve veliler ile paylaştıklarını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının %60'ı öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri tutumları, davranışları meslektaşları ve veliler ile paylaştıklarını belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri tutumları, davranışlarını meslektaşları ve veliler ile paylaşma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,63$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalama göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri tutumları, davranışlarını meslektaşları ve veliler ile paylaşma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak, her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%60'ının) yarısından fazla bir kısmının, düzenli olarak öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri tutumları, davranışlarını meslektaşları ve veliler ile paylaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, öğrenciler hakkında piyano eğitim-öğretimine dair yansıtma yapılabilmesi açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1.deki bulgular doğrultusunda 14. maddede öğretim elemanlarının %36,7' si ''genellikle'' %60'ı ''her zaman'' öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri gelişim hakkında, öğrencilerine bilgi aktardığını belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri gelişim hakkında, öğrencilerine bilgi aktarma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,57$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri gelişim hakkında, öğrencilerine bilgi aktarma sıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%86,7'sinin) dörtte üçünden fazla bir kısmının öğrencilerinin piyano derslerinde gösterdikleri gelişim hakkında, öğrencilerine bilgi aktardıkları görülmektedir. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, geribildirim ve öğrencilerin gelişimlerinden sorumluluk duymaları açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 15. maddeye göre öğretim elemanlarının %20'si ''genellikle'' ve %70'i ''her zaman'' öğrencilerinin sınav, konser vb. gibi etkinliklerinden sonra tavsiye ve önerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerinin sınav, konser vb. gibi etkinliklerinden sonra tavsiye ve önerilerine ihtiyaç duydukları görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,60$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin sınav, konser vb. gibi etkinliklerinden sonra tavsiye ve önerilerine ihtiyaç duyduklarını düşünme sıklıklarının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%90'ının) neredeyse tamamına yakın bir kısmının, öğrencilerinin sınav, konser vb. gibi etkinliklerinden sonra tavsiye ve önerilere ihtiyaç duyduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, öğretim elemanlarının öğrencilere mesleksel deneyimlere ilişkin yeterli, yetersizliklerin belirlenmesi gerekliliği düşüncesinde olmaları açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 16.maddede 15. maddeyle benzer şekilde öğretim elemanlarının %26,7' si 'genellikle' ve %63,3' ü 'her zaman' öğrencilerin gösterdikleri başarı ve genel durumlarına ilişkin geri bildirimde bulunduğunu belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerine gösterdikleri başarı ve genel durumlarına ilişkin geri bildirimde bulunma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}$  =4,50) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencilerine gösterdikleri başarı ve genel durumlarına ilişkin geri bildirimde bulunma sıklıkları ile öğretim elemanlarının öğrencilere mesleksel deneyimlere ilişkin yeterli, yetersizliklerin belirlenmesi gerekliliği düşüncesinde olmalarının *her zaman* sıklığında oldukları söylenebilir .

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%90'ının) öğrencilerin gösterdikleri başarı ve genel durumlarına ilişkin, büyük ölçüde geri bildirimde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerine gösterdikleri başarı ve genel durumlarına ilişkin geri bildirimde bulunma sıklıklarının *her zaman* olması ile öğretim elemanlarının öğrencilere mesleksel deneyimlere ilişkin yeterli, yetersizliklerin belirlenmesi gerekliliği düşüncesinde olmalarının *her zaman* sıklığında olması öğretim elemanlarının fikir ve uygulama açısından tutarlı olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, öğrencilerin öğrenme ortamına etkin katılması öğrenmesinden sorumluluk duyması ve öğrenmesine ilişkin yansıtma yapabilmesi açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.



Tablo 5.1.1. 17. maddenin gösterdiği gibi öğretim elemanlarının %63,3' ü “genellikle” ve %10' u “her zaman” öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarıyı sınav ve konserlerdeki başarılarına yansıttıklarını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının %70'i öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarıyı sınav ve konserlerdeki başarılarına yansıttıklarını düşünmektedirler. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarıyı sınav ve konserlerdeki başarılarına yansıtabildiklerini düşünmelerine ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,77$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarıyı sınav ve konserlerdeki başarılarına yansıtabildiklerini düşünme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%73'ünün) neredeyse dörtte üçüne yakın bir kısmının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarıyı sınav ve konserlerdeki başarılarına yansıttıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında öğretim elemanlarının öğrencilerin ders içerisinde gösterdiği başarıyı sınav ve konserlerde yansıttığını düşünmesinden, öğretimin tutarlı ve açık olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 18. maddeye göre öğretim elemanlarının %46,7' si “genellikle” ve %50' si “her zaman” öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarının dışındaki gelişimlerini, takip ettiğini belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarının dışındaki gelişimlerini, takip etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,47$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarının dışındaki gelişimlerini, takip etme sıklığının olduğu *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%96,7'sinin), neredeyse tamamının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarının dışındaki gelişimlerini, takip

ettiğini belirtmektedir. Yansıtıcı düşünme kapsamında öğretim elemanlarının öğrencilerinin ders içerisinde gösterdikleri başarının dışındaki gelişimlerini takip etmesinin, öğrencilerin tutarlı ve bütüncül bir öğrenme ortamı yakalayabilmesi açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.1. 19. maddeye bakıldığında ise öğretim elemanlarının %50' si "genellikle" ve %40' ı "her zaman" piyano eğitim-öğretimlerini sistematik bir yapıda gördüğünü belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretimlerini sistematik bir yapıda gördüğüne ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,27$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretimlerini sistematik bir yapıda gördüğüne ilişkin sıklığın *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının (%90'ının) tamamına yakın bir kısmının piyano eğitim-öğretimini sistematik bir yapıda gördükleri düşünülmektedir. Yansıtıcı düşünme kapsamında öğretim elemanlarının, piyano eğitim-öğretimlerinin düzenli olarak sistemli bir yapıda (amaca yönelik ve düzenli) yürüttüklerini ifade etmelerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

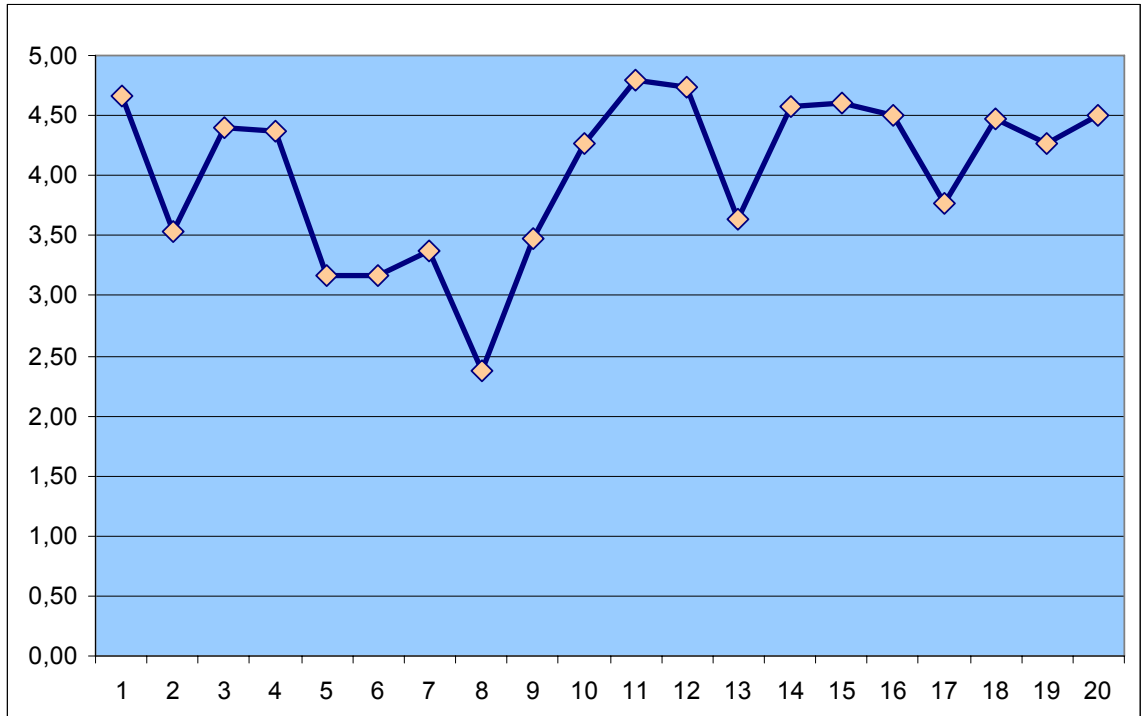
Tablo 5.1.1. 20. maddede görüldüğü üzere öğretim elemanlarının %23,3' ü "genellikle" ve %63,3' ü "her zaman" verdiği piyano eğitim-öğretim programı ile ilgili öz eleştiride bulunduğunu belirtmektedir. İlgili maddede öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programı ile ilgili öz eleştiride bulunma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,50$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programı ile ilgili öz eleştiride bulunma sıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğretim elemanları (%86,6'sının) dörtte üçünden fazla bir kısmının verdiği piyano eğitim-öğretim programı ile ilgili öz eleştiride bulunduklarını ifade

etmektedirler. Bu durumun ğretim elemanlarının piyano eğitim-ğretim programına ilişkin yansıtıcı düşünme yapması açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Anketteki tüm bulgulara dayanarak, ğretim elemanlarının ankete verdikleri cevaplara göre aritmetik ortalama değerlerine ait çizgi grafiği grafik 5.1.1.de görülmektedir.

**Grafik 5.1. Öğretim Elemanlarının Ankete Verdikleri Cevaplara Göre Aritmetik Ortalama Değerlerine Ait izgi Grafiği**



Grafik 5.1.1. incelendiğinde ğretim elemanları anketindeki bütün bulgulara dayanarak, en düşük aritmetik ortalamanın ( $\bar{x}=2,37$ ) 8. madde ile piyano sınıfındaki tüm öğrencileri ile toplu olarak ders yapma etkinliği olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencilere birbirlerini dinleme ve görüş alışverişinde bulunmaları (beyin fırtınası v.b.) ve çalma performansları hakkında fikir sahibi olmaları açısından, yeterli bir yansıtıcı düşünme ortamının oluşmasına fırsat verecek elverişli

bir zemin hazırlamamaları, yansıtıcı düşünmeyi besleyen ve geliştiren önemli bir unsur olması açısından olumsuz bir durum olarak görülebilir.

Öğretim elemanları anketindeki bütün bulgulara dayanarak, en yüksek aritmetik ortalamanın grafik 5.1.1. de görüldüğü üzere ( $\bar{x} = 4,80$ ) 11. madde ile bir eseri vermeden önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirme etkinliği olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli düşünmesi, öğrencinin kişisel özelliklerine ilişkin kasıtlı ve amaçlı düşünme eyleminde bulunması; yansıtıcı düşünme gerçekleştirildiğine dair bir kanıt olarak görülebilir.

Öğretim elemanları anketindeki, bütün bulgulara dayanarak ve grafik 5.1.1.de görüldüğü üzere en düşük maddelerin 5.6. ve 8. olduğu; ilgili maddelerde toplu ders yapma, çalıştay, konferans v.b. takip etme, mesleksi deneyimleri ve öğrencilerine ilişkin yazılı not tutma gibi yansıtıcı düşünmeyi besleyen ve geliştiren önemli unsurların düzenli olarak yapılmadığı anlaşılmaktadır.

**5.2. (B) Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, ‘yansıtıcı düşünme’ nin kullanımına ilişkin görüşleri ile düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar ana başlığı altında; *Araştırmanın ikinci alt problemi* ‘Devlet Konservatuvarlarında ses eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecinde, ‘yansıtıcı düşünme’ nin kullanımına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir? şeklinde olmuştur. Anketlerden elde edilen bulguların kolayca anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için gerekli olan değerler tablo 5.2.1.’de gösterilmiştir.**

**Tablo 5.2.**  
**Öğrencilerin ‘Yansıtıcı Düşünmenin’ Kullanımına İlişkin**  
**Görüş ve Düşüncelerin Dağılımı (N=70)**

| <b>Yansıtıcı Düşünmenin<br/>Kullanımına İlişkin Sorular</b>                                                                                                                             | <b>Her zaman</b> |    | <b>Genellikle</b> |    | <b>Ara sıra</b> |    | <b>Nadiren</b> |    | <b>Hiçbir zaman</b> |   | $\bar{x}$ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----|-------------------|----|-----------------|----|----------------|----|---------------------|---|-----------|
|                                                                                                                                                                                         | f                | %  | f                 | %  | f               | %  | f              | %  | f                   | % |           |
| 1-Piyano çalışmalarınızdan ne sıklıkta verim aldığınızı düşünüyorsunuz?                                                                                                                 | 23               | 33 | 30                | 43 | 13              | 19 | 4              | 6  |                     |   | 4,03      |
| 2-Piyano çalışmalarınızda eser veya etüd üzerindeki çalma düzeyiniz hakkında ne sıklıkta kendinizi değerlendiriyorsunuz?                                                                | 20               | 29 | 20                | 29 | 18              | 26 | 10             | 14 | 2                   | 3 | 3,66      |
| 3-Piyano çalışmalarınızda yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiğiniz eser veya etüdle ilgili bağlantılar kurma alışkanlığınızı ne sıklıkla kullanırsınız?                            | 17               | 24 | 17                | 24 | 20              | 29 | 10             | 14 | 6                   | 9 | 3,41      |
| 4-Piyano sınavlarından önce eser ve etüdlerinizi baştan sona hatasız çalıp çalmadığınızı ne sıklıkta kontrol edersiniz?                                                                 | 43               | 61 | 21                | 30 | 4               | 6  | 1              | 1  | 1                   | 1 | 4,49      |
| 5-Eser veya etüdü çalarken farkettiğiniz hataların neden kaynaklandığını çözmek için ne sıklıkta zaman ayırırsınız?                                                                     | 22               | 31 | 30                | 43 | 11              | 16 | 5              | 7  | 2                   | 3 | 3,93      |
| 6-Eser veya etüde çalışmaya başlamadan önce eser ve etüd üzerinde ne sıklıkta inceleme yapmaya ihtiyaç duyarsınız?                                                                      | 16               | 23 | 24                | 34 | 18              | 26 | 10             | 14 | 2                   | 3 | 3,60      |
| 7-Eser veya etüd üzerinde benzer bölümleri ve temaları tespit etmeye ne sıklıkta yer verirsiniz?                                                                                        | 27               | 39 | 19                | 27 | 8               | 11 | 14             | 20 | 2                   | 3 | 3,79      |
| 8-Eser veya etüd üzerinde farklı gelen bölümleri ve temaları tespit etmeye ne sıklıkta yer verirsiniz?                                                                                  | 20               | 29 | 25                | 36 | 9               | 13 | 13             | 19 | 5                   | 7 | 3,66      |
| 9-Eser ve etüdün üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük(nüans) terimlerine uymaya dikkat ediyormusunuz?                                                                             | 24               | 34 | 28                | 40 | 13              | 19 | 5              | 7  |                     |   | 4,01      |
| 10-Eser ve etüdle ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığınız çalışma yöntemlerinin; eser ve etüdde bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına ne sıklıkta dikkat ediyorsunuz? | 19               | 27 | 25                | 36 | 14              | 20 | 8              | 11 | 4                   | 6 | 3,67      |

Tablo 5.2. (devam)

| Yansıtıcı Düşünmenin<br>Kullanımına İlişkin Sorular                                                                                                                                          | Her zaman |    | Genellikle |    | Ara sıra |    | Nadiren |    | Hiçbir zaman |    | $\bar{x}$ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----|------------|----|----------|----|---------|----|--------------|----|-----------|
|                                                                                                                                                                                              | f         | %  | f          | %  | f        | %  | f       | %  | f            | %  |           |
| 11-Eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara ne sıklıkta yer veriyorsunuz?                                                                                                      | 12        | 17 | 17         | 24 | 24       | 34 | 12      | 17 | 5            | 7  | 3,77      |
| 12-Gam ve arpejlerde uyguladığınız parmak geçişi,hız ve bunun gibi teknik davranışları, eser veya etüd içerisinde teknik çalışmalarınızın dışında tümüyle rahatlıkla kullanabiliyor musunuz? | 22        | 31 | 23         | 33 | 14       | 20 | 11      | 16 |              |    | 3,80      |
| 13-Eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlamaya ne sıklıkla ihtiyaç duyarsınız?                                                                                       | 24        | 34 | 28         | 40 | 12       | 17 | 4       | 6  | 2            | 3  | 3,97      |
| 14-Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin sizin geliştirdiğiniz çalışma ve çözümleri öğretmeninizle ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                                | 21        | 30 | 20         | 29 | 16       | 23 | 9       | 13 | 4            | 6  | 3,64      |
| 15-Eserle ilgili sizin uyguladığınız yaratıcı müzikalite unsurlarını öğretmeninizle paylaşma ihtiyacı hisseder misiniz?                                                                      | 26        | 37 | 18         | 26 | 10       | 14 | 9       | 13 | 7            | 10 | 3,67      |
| 16-Çalıştığınız her eserin ve etüdün, bestecisi ve dönemiyle ilgili ne sıklıkta araştırma yapıyorsunuz?                                                                                      | 14        | 20 | 18         | 26 | 15       | 21 | 14      | 20 | 9            | 13 | 3,20      |
| 17-Eser ve etüd seçiminde öğretmeninizin eserleri size dinletmesi ve eser/etüd seçiminde fikrinizi almasına ihtiyaç duyar mısınız?                                                           | 33        | 47 | 25         | 36 | 6        | 9  | 2       | 3  | 4            | 6  | 4,16      |
| 18-Çalıştığınız eser ve etüdlere kendinize ait özgün bir nüans ve müzikalite ne sıklıkta ortaya koyarsınız?                                                                                  | 19        | 27 | 17         | 24 | 15       | 21 | 14      | 20 | 5            | 7  | 3,44      |
| 19-Konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışınızla(performansınızla), ilgili ne sıklıkta değerlendirmelerde bulunursunuz?                                                                 | 25        | 36 | 30         | 43 | 8        | 11 | 5       | 7  | 2            | 3  | 4,01      |
| 20-Konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığınız değerlendirmelerden daha sonraki çalışmalarınızda ne sıklıkta faydalandığınızı düşünüyorsunuz?                                          | 27        | 39 | 23         | 33 | 11       | 16 | 6       | 9  | 3            | 4  | 3,93      |

Tablo 5.2.1.'de 1.maddede görülebileceği gibi öğrencilerin %42,9'u ''genellikle'' %32,9'u ''her zaman'' piyano çalışmalarından verim aldığını belirtmektedir. Her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %75,8' inin piyano çalışmalarından verim aldıkları görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin piyano çalışmalarından verim alma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,50$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin piyano çalışmalarından verim alma sıklığının *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%75,8'inin) dörtte üçünün piyano çalışmalarından verim aldıklarını düşündükleri söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında öğrencilerin piyano çalışmalarından verim alabildiklerini düşünmeleri, piyano öğrenmelerinde bilişsel, devinişsel, duyuşsal becerilerini yeterli olarak görmeleri açısından olumlu bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1.'de 2.maddede ise öğrencilerin %28,6' sı ''genellikle'' %28,6' sı ''her zaman'' piyano çalışmalarında eser veya etüd üzerindeki çalma düzeylerini değerlendirdiğini belirtmektedir. Her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 57,2'sinin eser veya etüd üzerindeki çalma düzeylerini değerlendirdiklerini belirtmektedirler. İlgili maddede öğrencilerin piyano çalışmalarında eser veya etüd üzerindeki çalma düzeylerini değerlendirmesine ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,66$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin piyano çalışmalarında eser veya etüd üzerindeki çalma düzeylerini değerlendirme sıklıklarının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%57,2'sinin) yarısından biraz fazla bir kısmının eser veya etüd üzerindeki, çalma düzeylerini değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin yarısından biraz az bir kısmının ise, düzenli olarak eser veya etüd üzerindeki, çalma düzeylerini değerlendirmedikleri söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında, öğrencilerin yarısından fazla bir kısmının, kendini değerlendirme davranışını gerçekleştirmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 3.maddede görüldüğü üzere %24,3' ü ‘genellikle’ %24,3' ü ‘her zaman’ piyano çalışmalarında yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığı olduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %48,6' sınıfın çalışmalarında yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığı olduğu görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin piyano çalışmalarında yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,41$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin piyano çalışmalarında yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığına ilişkin sıklığın *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%48,6'sının) yarısından az bir kısmının düzenli olarak, yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığına ilişkin sıklığının *genellikle* olmasına bağlı olarak; yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında birleştirme, varsayım kurma davranışı açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 4. maddeye bakıldığında ise %30' u genellikle, %61,4' ü her zaman piyano sınavlarından önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu kontrol ettiğini belirtmektedir. İlgili maddede öğrencilerin piyano sınavlarından önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu kontrol etmesine ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,49$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin piyano sınavlarından önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu kontrol etmesine ilişkin sıklığın *her zaman* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%91,4'ünün) tamamına yakın bir kısmının, piyano sınavlarından önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumlarını kontrol ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme kapsamında hedeflere ulaşmak için



çalışması ve öğrenmesinden sorumluluk duyması, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 5.maddenin gösterdiği gibi %42,9' u genellikle %31,4' ü her zaman eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için zaman ayırdığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin %74,3'ü eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için zaman ayırdıkları görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için zaman ayırmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,93$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için zaman ayırmasına ilişkin sıklığın *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%74,3'ünün) dörtte üçüne çok yakın bir kısmının, eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için zaman ayırdıkları söylenebilir. Öğrencilerin (%25,7'sinin) dörtte birlik kısmının eser veya etüd çalarken fark ettikleri hataların neden kaynaklandığını bulmak için düzenli olarak, zaman ayırmadıkları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yansıtıcı düşünme kapsamında yeterlik ve yetersizliklerine ilişkin düşünme, inceleme davranışı gerçekleştirmeleri açısından olumlu bir davranış olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 6.maddeye göre %34,3' ü 'genellikle' %22,9' u 'her zaman' eser veya etüdü çalmaya başlamadan önce eser veya etüd hakkında inceleme yaptığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 57,2'sinin eser veya etüdü çalmaya başlamadan önce eser veya etüd hakkında inceleme yaptığı görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser veya etüdü çalmaya başlamadan önce eser veya etüd hakkında inceleme yapmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,60$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüdü çalmaya

başlamadan önce eser veya etüd hakkında inceleme yapmasına ilişkin sıklığın *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (% 57,2'sinin) yarısından fazla bir kısmının eser veya etüdü çalmaya başlamadan önce eser veya etüd hakkında inceleme yaptığı söylenebilir. Bu durum yansıtıcı düşünme kapsamında öğrencilerin çalıştıkları eser ve etüdle ilgili olarak inceleme, çözümleme davranışlarını kullanması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 7.maddede ise %27,1' i ‘genellikle’ %38,6' sı ‘her zaman’ eser veya etüd üzerinde benzer bölüm veya temaları tespit ettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %65,7' sinin eser veya etüd üzerinde benzer bölüm veya temaları tespit ettiği görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser veya etüd üzerinde benzer bölüm veya temaları tespit etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,79$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüd üzerinde benzer bölüm veya temaları tespit etme sıklığına ilişkin sıklığın *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%65,7'sinin) yarısından fazla bir kısmının, öğrencilerin eser veya etüd üzerinde benzer bölüm veya temaları tespit ettiği söylenebilir. Yansıtıcı düşünme kapsamında öğrencilerin’’benzer tema ve öğeleri tespit etmesi’’ yansıtıcı düşünme becerilerine ait bir etkinliğin gerçekleştirilmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 8.maddede görüldüğü gibi öğrencilerin %35,7' si ‘genellikle’ %28,6' sı ‘her zaman’ eser veya etüd üzerinde farklı bölüm veya temaları tespit ettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin (%64,3'ünün) yarısından fazla bir kısmının eser veya etüd üzerinde farklı bölüm veya temaları tespit ettiği görülmektedir. İlgili maddede

öğrencilerin eser veya etüd üzerinde farklı bölüm veya temaları tespit etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,66$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüd üzerinde farklı bölüm veya temaları tespit etme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%64,3'ünün) yarısından fazla bir kısmının, öğrencilerin eser veya etüd üzerinde farklı bölüm veya temaları tespit ettiği söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında "farklı tema ve öğelerin tespit edilmesi" yansıtıcı düşünme becerilerine ait bir etkinliğin gerçekleştirilmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 9.maddeye bakıldığında ise öğrencilerin %40'ı "genellikle" %34,3' ü "her zaman" eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat ettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%74,3'ü) dörtte üçüne yakın bir kısmının eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat ettiği görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}= 4,01$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat etme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin (%74,3'ünün) dörtte üçüne çok yakın bir kısmının eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat ettiğini düşündüğü söylenebilir. Öğrencilerin (25,7) dörtte birlik kısmının düzenli olarak, eser veya etüd üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük (nüans) terimlerine uymaya dikkat etmediği söylenebilir. Bu durum yansıtıcı düşünme kapsamında yaklaşıma, içeriğe uyum sağlama, inceleme davranışları açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 10.maddeye göre öğrencilerin %35,7' si ''genellikle'' %27,1' i ''her zaman'' eser veya etüd ile ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığı çalışma yöntemlerinin; eser ve etütte bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına dikkat ettiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %62,8'inin eser veya etüd ile ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığı çalışma yöntemlerinin; eser ve etütte bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına dikkat ettiği görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser veya etüd ile ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığı çalışma yöntemlerinin; eser ve etütte bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına dikkat etme sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,67$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser veya etüd ile ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığı çalışma yöntemlerinin; eser ve etütte bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına dikkat etme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%62,8'inin) yarısından fazla bir kısmının, eser veya etüd ile ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığı çalışma yöntemlerinin; eser ve etütte bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına dikkat ettiği söylenebilir. Bu durum yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında uygun yöntemleri seçme açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 11.maddedeki bulgular doğrultusunda öğrencilerin %24,3' ü ''genellikle'' %17,1' i ''her zaman'' eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer verdiğini belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %41,4' ünün eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer verdiği görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer vermesine ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,27$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer verme sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%41,4'ünün) yarısından az bir kısmının düzenli olarak, eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer verdiği söylenebilir. Öğrencilerin (%58,6'sının) yarısından fazla bir kısmının ise düzenli olarak, eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer vermediği söylenebilir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında, öğrencilerin düzenli olarak değişik seçenekler düşünme davranışına yer vermedikleri söylenebilir.

Tablo 5.2.1. 12. maddeye göre %32,9' u ''genellikle'' %31,4' ü ''her zaman'' gam ve arpejlerde uyguladığı parmak geçişi, hız vb. teknik davranışları, eser veya etüd içerisinde (teknik çalışmalar dışında) tümüyle rahatlıkla kullandığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 64,3' ünün eser veya etüd içerisinde (teknik çalışmalar dışında) tümüyle rahatlıkla kullandığı görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin gam ve arpejlerde uyguladığı parmak geçişi, hız vb. teknik davranışları, eser veya etüd içerisinde (teknik çalışmalar dışında) tümüyle rahatlıkla kullanmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}= 3,80$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin gam ve arpejlerde uyguladığı parmak geçişi, hız vb. teknik davranışları, eser veya etüd içerisinde (teknik çalışmalar dışında) tümüyle rahatlıkla kullanma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%64,3'ünün) yarısından fazla bir kısmının, eser veya etüd içerisinde (teknik çalışmalar dışında) tümüyle rahatlıkla kullandığı söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında genelleme davranışı olarak, gam ve arpejlerde uyguladığı parmak geçişi, hız vb. teknik davranışları öğrencilerin rahatlıkla kullanabilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 13. maddede öğrencilerin %40' ı ''genellikle'' %34,3' ü ''her zaman'' eserin güçlük ve zorluk durumuna göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %74,3' ünün eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. İlgili

maddede öğrencilerin eserin güçlük ve zorluk durumuna göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duyma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,97$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eserin güçlük ve zorluk durumuna göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duyma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%74,3'ünün) neredeyse dörtte üçlük kısmının, eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında inceleme, örgütleme, hedeflere ulaşmak için çalışma davranışları olarak öğrencilerin eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duymaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 14. maddeye göre öğrencilerin %28,6' sı "genellikle" %30' u "her zaman" eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin geliştirdikleri çalışma ve çözümleri öğretmenleri ile paylaştığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %58,6' sının eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin geliştirdikleri çalışma ve çözümleri öğretmenleri ile paylaştığı görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin geliştirdikleri çalışma ve çözümleri öğretmenleri ile paylaşma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,64$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin geliştirdikleri çalışma ve çözümleri öğretmenleri ile paylaşma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%58,6' sının) yarısından biraz fazla bir kısmının, eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin geliştirdikleri çalışma ve çözümleri öğretmenleri ile paylaştığı söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında değişik seçenekler düşünme ve kabul edilebilir seçenekleri keşfetme davranışları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 15. maddede de görüleceği üzere öğrencilerin eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite tekniklerini öğretmenleri ile paylaştıkları söylenebilir. Öğrencilerin %25,7' si ‘‘genellikle’’ %37,1' i ‘‘her zaman’’ eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite tekniklerini öğretmenleri ile paylaştığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 62,8' inin eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite tekniklerini öğretmenleri ile paylaştığı görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite tekniklerini öğretmenleri ile paylaşmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,67$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite tekniklerini öğretmenleri ile paylaşma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%62,8'inin) yarısından fazla bir kısmının, eserle ilgili uyguladıkları yaratıcı müzikalite unsurlarını öğretmenleri ile paylaştıkları söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında yeni görüşler ortaya atma, değişik seçenekler düşünme davranışları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 16. maddeye bakıldığında ise öğrencilerin %25,7' si ‘‘genellikle’’ %20' si ‘‘her zaman’’ çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yaptığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 45,7' sinin çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yaptıkları görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,20$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapma sıklığının *ara sıra* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (45,7'sinin) sadece yarısından az bir kısmının, çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yaptıkları

görülmektedir. Öğrencilerin (%54,3'ünün) yarısından fazla bir kısmının düzenli olarak, çalıştıkları her eserin, etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapmadıkları söylenebilir. Bu durumun eserle ilgili bilinçli bir yansıtıcı düşünme ortamı yaratılmaması ve esere ilişkin bilinçli bir icra (çalış) gerçekleştirilememesi sebebiyle; öğrencinin çalıştıkları eserde stil, dönem ve müzikkalite açısından yanlışlıklar yapmasına yol açabilir.

Tablo 5.2.1. 17. maddeye göre öğrencilerin %35,7' si ‘genellikle’ %47,1' i ‘her zaman’ eser/etüd seçiminde öğretmenleri tarafından eser/etüdlerin dinletilmesi ve fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin, %82,8'inin eser/etüd seçiminde öğretmenleri tarafından eser/etüdlerin dinletilmesi ve fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin eser/etüd seçiminde öğretmenleri tarafından eser/etüdlerin dinletilmesi ve fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duyma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,16$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin eser/etüd seçiminde öğretmenleri tarafından eser/etüdlerin dinletilmesi ve fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duyma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin (%82,8'inin) dörtte üçünden fazla bir kısmının, eser/etüd seçiminde öğretmenleri tarafından eser/etüdlerin dinletilmesi ve fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında kendi hedeflerini belirleme davranışı olarak, öğrencilerin eser seçiminde fikirlerinin alınmasına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5.2.1. 18. maddede %24,3' ü ‘genellikle’ %27,1' i ‘her zaman’ çalıştıkları eser veya etüdlere kendisine ait özgün bir nüans ve müzikalite ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 51,4' ünün çalıştıkları eser veya etüdlere kendisine ait özgün bir nüans ve müzikalite ortaya koyduğu görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin çalıştıkları eser veya etüdlere kendisine ait özgün bir nüans



ve müzikkalite ortaya koyma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,44$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin çalıştıkları eser veya etüdlerde kendisine ait özgün bir nüans ve müzikalite ortaya koyma sıklığının *ara sıra* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin (%51,4'ünün) yarısından fazla bir kısmının, çalıştıkları eser veya etüdlerde kendisine ait özgün bir nüans ve müzikalite ortaya koyduğu söylenebilir. Öğrencilerin (%48,6'sının) yarısından çok az bir kısmının ise düzenli olarak, çalıştıkları eser veya etüdlerde kendisine ait özgün bir nüans ve müzikalite ortaya koymadığı anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında yeni görüşler ortaya atma, değişik seçenekler düşünme davranışlarının *ara sıra* kullanılmasına bağlı olarak olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 19. maddede görüleceği gibi %42,9' u ''genellikle'' %35,7' si ''her zaman'' konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışma ile ilgili kişisel değerlendirmede bulunduğunu belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin % 78'6' sının konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışma ile ilgili kişisel değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. İlgili maddede öğrencilerin konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışma ile ilgili kişisel değerlendirmede bulunmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=4,01$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışma ile ilgili kişisel değerlendirmede bulundurma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

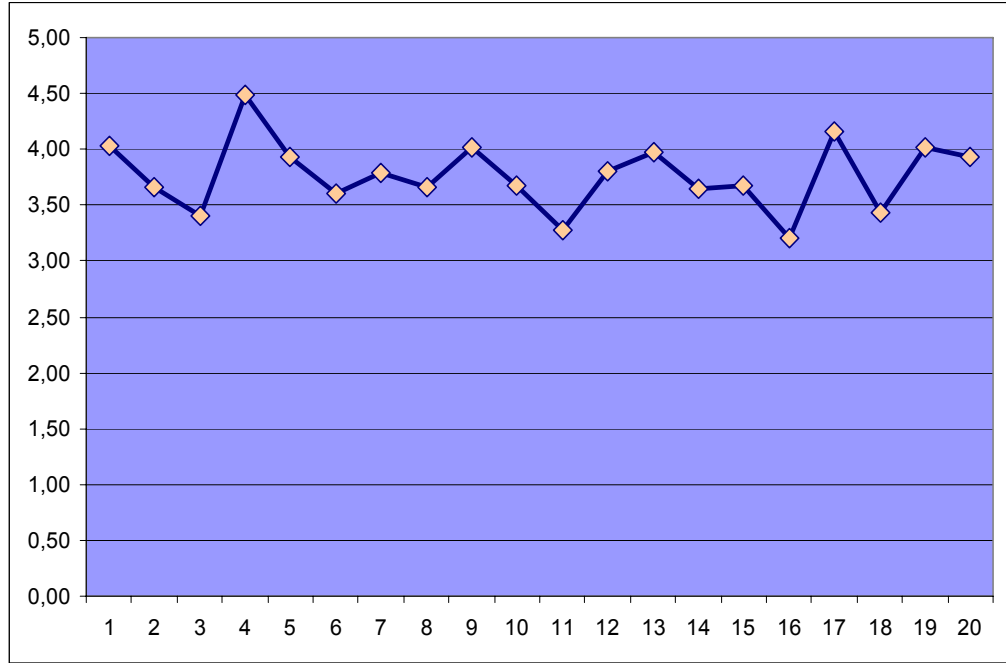
Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (% 78'6'sının) dörtte üçünden fazla bir kısmının konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışma ile ilgili kişisel değerlendirmede bulunduğu anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında kendini değerlendirme davranışının genellikle olduğu düşünülürse olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.2.1. 20.maddeye bakıldığında ise öğrencilerin %32,9' u "genellikle" %38,6'sı "her zaman" konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalandığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin %71,5' inin konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı kişisel değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalandıklarını ifade etmektedirler. İlgili maddede öğrencilerin konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalanmasına ilişkin aritmetik ortalama ( $\bar{x}=3,93$ ) olarak görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrencilerin konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalanma sıklığının *genellikle* olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak her zaman ve genellikle seçenekleri birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin (%71,5'inin) büyük bir kısmının konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığı kişisel değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalandığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerileri kapsamında "kendi öğrenmesine ilişkin bilgiyi kullanma davranışı" olarak kişisel değerlendirmelerden sonraki çalışmalarında faydalanma davranışının genellikle kullanılması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Anketteki tüm bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının ankete verdikleri cevaplara göre aritmetik ortalama değerlerine ait çizgi grafiği grafik 5.2.1.de görülmektedir.

**Grafik 5.2. Öğrencilerin Ankete Verdikleri Cevaplara Göre Aritmetik Ortalama Değerlerine Ait Çizgi Grafiği**



Grafik 5.2.1.de görüldüğü üzere öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak, ( $\bar{x}=3,20$ ) en düşük ortalamanın 16. madde ile eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapma etkinliği olduğu görülmektedir. Bu durumun eserle ilgili bilinçli bir yansıtıcı düşünme ortamı yaratılmaması ve esere ilişkin bilinçli bir icra (çalış) gerçekleştirilememesi sebebiyle; öğrencinin çalıştıkları eserde stil, dönem ve müzikkalite açısından yanlışlıklar yapmasına yol açabilir.

Öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak ve grafik 5.2.1.de görüldüğü üzere ( $\bar{x}=4,49$ ) en yüksek ortalamanın 4. madde ile sınavlardan önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu kontrol etme etkinliği olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin yansıtıcı düşünme kapsamında hedeflere ulaşmak için çalışması ve hatasız çalmaya çalışması dolayısıyla; öğrenmesinden sorumluluk duyması, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci anketindeki tüm bulgulara dayanarak ve grafikte 5.2.1.de görüldüğü üzere en düşük maddelerin 3. 13. ve 16. olduğu , ilgili maddelerde yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurma alışkanlığı, eserin güçlük ve zorluk durumuna göre çalışma süresini planlamaya ihtiyaç duyması, çalıştıkları her eserin ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapma gibi yansıtıcı düşünmeyi besleyen ve geliştiren önemli unsurların düzenli olarak yapılmadığı anlaşılmaktadır.

**5.3. (C) Devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ana başlığı altında;** *Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Devlet konservatuvarlarında ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin öğrencilerin piyano öğrenme düzeylerine etkisi nedir?”* olmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular ve ANOVA sonuçları olarak Tablo 5.3.’de verilmiştir.

**Tablo 5.3. Öğrencilerin Değerlendirme Ölçeğinden (Davranış Gözlem Formundan) Aldığı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Anova Tablosu**

| Varyansın Kaynağı      | KT       | sd | KO      | F      | p     | $\eta^2$ |
|------------------------|----------|----|---------|--------|-------|----------|
| Deneklerarası          | 2910,31  | 19 |         |        |       |          |
| Grup (Deney/Kontrol)   | 736,852  | 1  | 736,852 | 6.102  | 0.024 | 0.253    |
| Hata                   | 2173,450 | 18 | 120,747 |        |       |          |
| Denekleriçi            | 1303,64  | 20 |         |        |       |          |
| Ölçüm (Öntest-Sontest) | 651,472  | 1  | 651,472 | 32,715 | 0.000 | 0.645    |
| Grup*Ölçüm             | 293,713  | 1  | 293,713 | 14.749 | 0.001 | 0.450    |
| Hata                   | 358,447  | 18 | 19,914  |        |       |          |
| Toplam                 | 4213,95  | 39 |         |        |       |          |

Tablo 5.3. incelendiğinde yansıtıcı düşünme odaklı öğretime katılan deney grubu öğrencileri ile, kontrol grubu öğrencilerinin performanslarında deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak üzere tekrarlı ölçümler faktörlerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F(1, 18)= 14,79$   $p=.001<0,05$ ]. Bu bulgu, yansıtıcı düşünme odaklı öğretime katılan deney grubu öğrencileri ile süre gelen piyano eğitimi programına katılan kontrol grubu öğrencileri arasında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sürecinde yansıtıcı düşünme odaklı piyano eğitim-öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde ettiği, süregelen piyano eğitim programına katılan öğrencilerin deney grubuna oranla fazla bir değişim göstermediği söylenebilir.

Analiz ile grup ve ölçümün temel etki testlerine yer verilmektedir. Bu çalışmada anılan iki temel etki testi şu şekilde yorumlanabilir: Deney ve kontrol merkezli programlara katılan bireylerin performans ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır [ $F(1, 18)= 6102$ ,  $p=.024<0.05$ ]. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına uyum testi

puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir [ $F(1, 18) = 630.407, p = .000$ ].

**5.3.1. 3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın 3.1. alt problemi ‘‘Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ olmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5.3.1. de görülmektedir.

**Tablo 5.3.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öntest Puanlarının Karşılaştırması**

| Grup    | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd | T    | P     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 10 | 72,93     | 8,04 | 18 | 0,61 | 0,544 |
| Kontrol | 10 | 70,47     | 9,71 |    |      |       |

\*  $p > .05$

Tablo 5.3.1. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntest aritmetik ortalama puanlarının (Deney: aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) 72,93- Kontrol: aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) 70,47) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre, grupların (deney ve kontrol) performansları arasındaki gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(18) = 0.61, p = 0,544 > 0,05$ ). Bu sonuç, grupların deney öncesinde yansıtıcı düşünme becerileri bakımından denk olduğunu göstermektedir.

**5.3.2. 3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın 3.2. alt problemi ‘‘Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’’ olmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5.3.2. de görülmektedir.

**Tablo 5.3.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin  
Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırması**

| Grup    | N  | $\bar{x}$ | S   | Sd | T   | p     |
|---------|----|-----------|-----|----|-----|-------|
| Deney   | 10 | 86,2      | 7,6 | 18 | 4,2 | 0,001 |
| Kontrol | 10 | 71,5      | 8,1 |    |     |       |

\*  $p < .05$

Tablo 5.3.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının sontest aritmetik ortalama puanlarında (Deney: aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ = 86,2-Kontrol: aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ = 71,5) deney grubunun, kontrol grubuna göre öntesttekine oranla çok daha yüksek bir puan aldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkın ( $t(18)=4.2$ ,  $p=0,001<.0,05$ ) istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ışığında, deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkın ( $t(18)=4.2$ ,  $p=0,001<.0,05$ ) istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olmasında; deney grubuna verilen yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin etkisi olduğu düşünülmektedir.

“Pişano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkiliği” adlı bu doktora tezinin bulgularıyla, pişano öğrenmede yansıtıcı düşünmenin genel olarak etkili olduğu ve gelişim sağlandığı ortaya konulmuştur. Burrack (2001) “Yansıtma ve video kayıtların karşılaştırılması yöntemini kullanarak (enstrumantal) müzik öğretmenliği öğrencilerinde; eğitimsel düşüncenin gelişiminin ortaya konulması “ adlı doktora tezinde müzik öğretmenliği öğrencilerinin; video kayıtlarının karşılaştırılması yöntemi v.b. gibi yansıtıcı öğretim süreci ve etkinlikleriyle eğitimsel düşüncenin gelişiminde, öz motivasyonun artması, üst bilişsel bilinçliliğin artması, geçmiş deneyimlerle eğitim süreçleri arasında yansıtma yaparak gelişme sağlandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgular söz konusu araştımayla yani, “Pişano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkiliği” adlı doktora tezinde yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin pişano öğrenmede olumlu etkilere sahip olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca Tok'un (2008) "Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi" adlı araştırmasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç "Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkiliği" adlı doktora tezi uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin deney grubunda etkili olmasıyla, piyano öğrenmede de etkili olduğu noktasında benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle yansıtıcı düşünme etkinliklerinin eğitimde, müzik ve çalgı eğitiminde kullanılabilecek olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Aşağıda Tablo 5.3.2.'ye bakıldığında deney grubunda alınan en düşük puan öntestte 63,3 en yüksek puan 87. 8 iken kontrol grubunda en düşük puan 54.5 en yüksek puan ise 82.2 olarak görülmektedir. Son testte ise deney grubunda alınan en düşük puan 69.1 en yüksek puan ise 95.6 iken, kontrol grubunda en düşük puan 57.8, en yüksek puan ise 87.2 olarak görülmektedir.



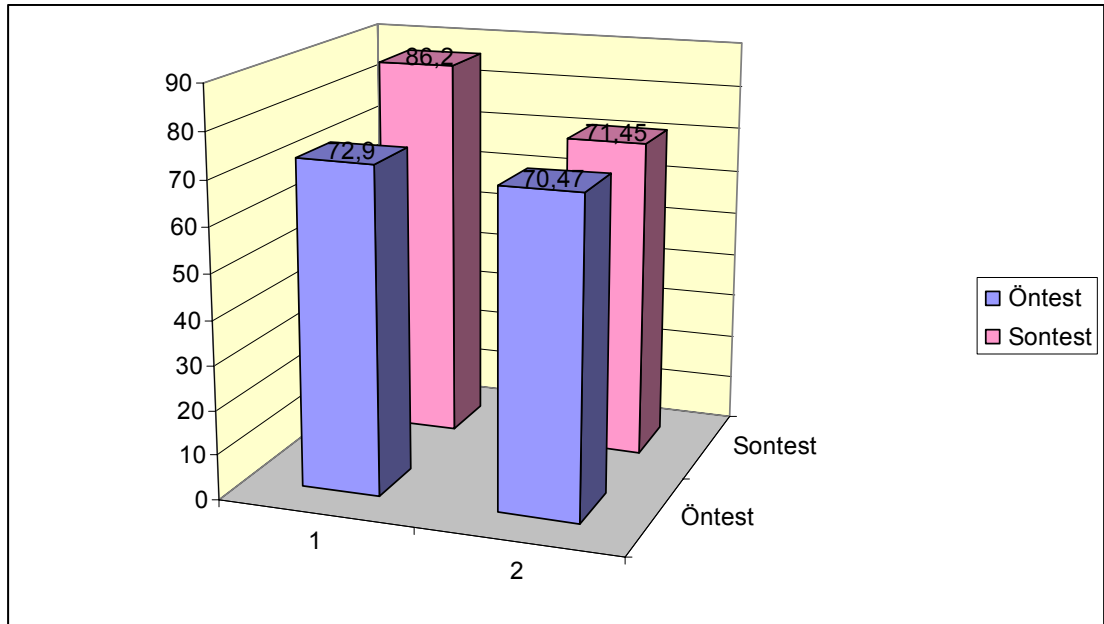
**Tablo 5.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontestten Aldıkları En Düşük ve En Yüksek Puanlar**

|             | DENEY |           |          |           |     | KONTROL |           |          |           |     |
|-------------|-------|-----------|----------|-----------|-----|---------|-----------|----------|-----------|-----|
|             | N     | $\bar{X}$ | En düşük | En yüksek | Ss  | N       | $\bar{X}$ | En düşük | En yüksek | Ss  |
| Öntest ort  | 10    | 72,9      | 63,3     | 87,8      | 8,0 | 10      | 70,5      | 54,5     | 82,2      | 9,7 |
| Sontest ort | 10    | 86,2      | 69,1     | 95,6      | 7,6 | 10      | 71,5      | 57,8     | 87,2      | 8,1 |

Tablo 5.3.2. de görüldüğü gibi en yüksek puanı son testte deney grubu öğrencisinin almasında yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda Grafik 5.3.1.1.de deney (1\*) ve kontrol (2\*) gruplarının öntest ve sontestten almış oldukları aritmetik ortalama puanları sütun grafiği biçiminde verilmektedir.

**Grafik 5.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest - Sontest Aritmetik Ortalama gösterimi**



Grafik 5.3.1.1. incelendiğinde Deney ve Kontrol gruplarına ait öntest-sontest aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{x}=72.9$ )’dan ( $\bar{x}=86.2$ )’ye yükseldiği, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest aritmetik ortalama puanlarının ise ( $\bar{x}=70.47$ )’den ( $\bar{x}=71.45$ )’e çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle, deney grubu öğrencilerinde belirgin bir yükselme görülürken, kontrol grubunda çok az bir yükselme görülmesinde deneysel işlemde deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin etkisi olduğu düşünülmektedir.

**5.4. (D)** ‘‘Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ana başlığı altında; *Araştırmanın dördüncü alt problemi* ‘‘Devlet Konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında piyano eğitiminde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin, öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerine etkisi nedir?’’ olmuştur. Bu etki yansıtıcı düşünme becerilerinin uygulandığı, eserin teknik ve müzikal (gürlük) gereklilikleri yerine getirme güçlükler ve güçlüklerin farkında olma, yaratıcı çalışma ve çalışma yöntemlerine, bilgi ve kazanımlara dair açıklama yapabilmeye ilişkin v.b. gibi, aşağıda sırasıyla belirtilmiş olan 12 değişken üzerinden araştırılarak saptanmıştır.

**5.4.1. 4.1. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** ‘‘Eserin tonunu ve tonal seyrini belirlemeye’’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular tablo 5.4.1.1.de görülmektedir.

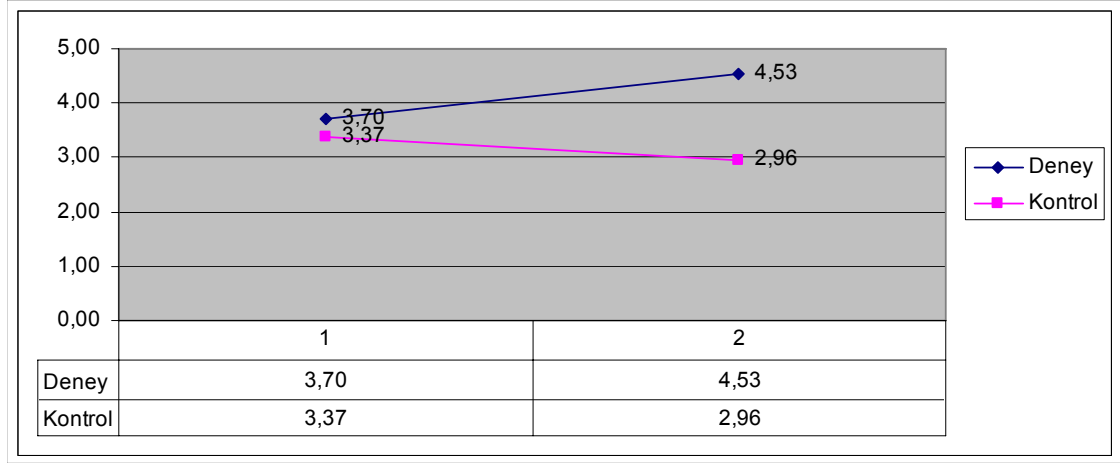
**Tablo 5.4.1. Eserin Tonunu ve Tonal Seyrini Belirlemeye” İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 1-<br>Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
|---------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest              | 10 | 3.70      | 1.33 | 16    | 0,1360 | -1,56 | YOK             |
| Sontest             | 10 | 4.53      | 1.03 | 17    |        |       |                 |
| MADDE 1-<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
| Öntest              | 8  | 3.37      | 1.30 | 15,31 | 0,5080 | 0,68  | YOK             |
| Sontest             | 9  | 2.96      | 1.41 | 14,51 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.1.1. de görüldüğü gibi “eserin tonunu ve tonal seyrini belirlemeye” ilişkin, deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=3.70$ ) , son testte ( $\bar{x}=4.53$ ) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=3.37$ ), sontestte ( $\bar{x}=2.96$ ) olarak belirlendiği ve düşüş gösterdiği görülmektedir. Deney grubunun öntest- sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında olumlu yönde bir yükselme tespit edilmesine rağmen, deney ve kontrol gruplarının ilgili maddenin öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.1.1.de “Eserin tonunu ve tonal seyrini belirlemeye” ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.1. Eserin Tonunu ve Tonal Seyrini Belirlemeye’’ İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.1.1. de ‘‘Eserin tonunu ve tonal seyrini belirlemeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda ise düşüş olduğu görülmektedir. Tablo 5.4.1.1.deki bulgulara göre her iki grupta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### 5.4.2. 4.2. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

‘‘Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirlemeye’’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.2.1.de görülmektedir.

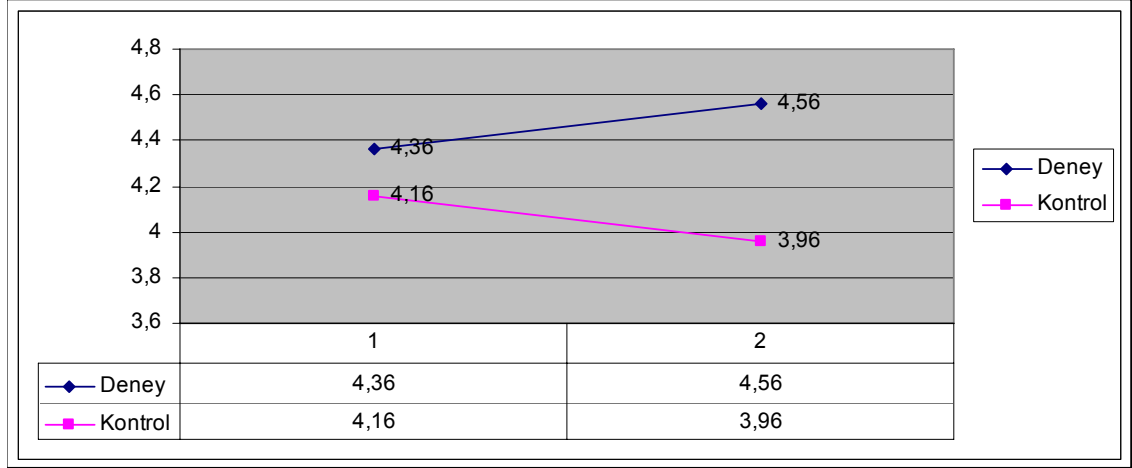
**Tablo 5.4.2. ‘‘Eserin Temposunu, Ölçüsünü ve Nota Değerlerini Belirlemeye’’ İlişkin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 2-<br>Deney  | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | p      | T     | anlamlı<br>fark |
|--------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest             | 10 | 4.36      | 0.59 | 18    | 0,3900 | -0,88 | YOK             |
| Sontest            | 10 | 4.56      | 0.41 | 18    |        |       |                 |
| MADDE 2<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | p      | T     | anlamlı<br>fark |
| Öntest             | 10 | 4.16      | 0.98 | 14.83 | 0,6760 | 0,42  | YOK             |
| Sontest            | 10 | 3.96      | 1.12 | 11,42 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.2.1. ye göre ‘‘Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirlemeye’’ ilişkin, deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=4.36$ ), son testte ( $\bar{x}= 4.56$ ) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=4.16$ ), sontest ( $\bar{x}=3.96$ ) olarak belirlenmiş ve düşüş gösterdiği görülmektedir. Deney grubunun öntest- sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında olumlu yönde bir yükselme tespit edilmesine rağmen, deney ve kontrol gruplarının ilgili maddenin öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.2.1. de ‘‘Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirlemeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.2. ‘‘Eserin Temposunu, Ölçüsünü ve Nota Değerlerini Belirlemeye’’ İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları Öntest ve Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.2.1. de ‘‘Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirlemeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yükselme görülmesine rağmen, Tablo 5.4.2.1.deki bulgulara göre her iki grupta istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

**5.4.3. 4.3. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretlemeye’’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.3.1. de görülmektedir.

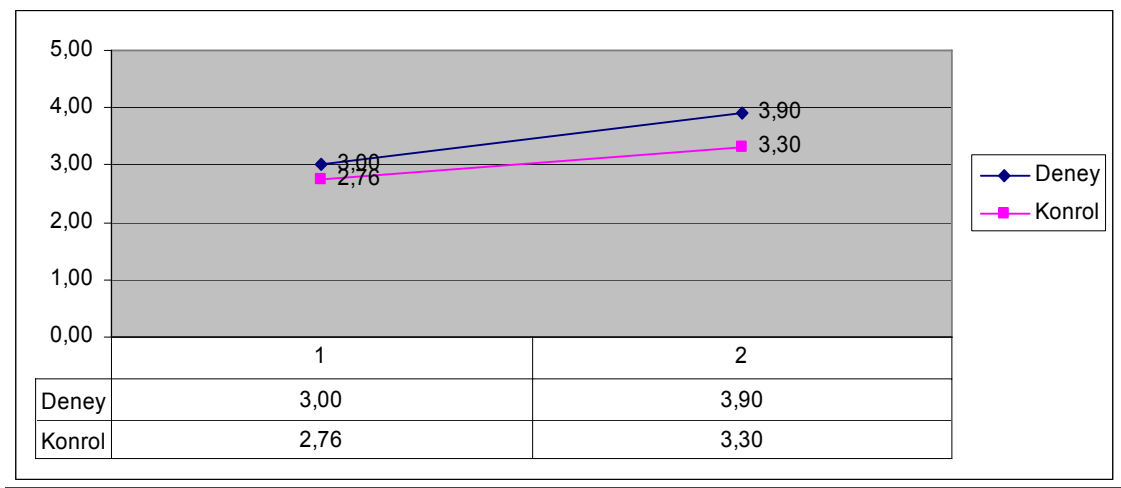
**Tablo 5.4.3. ‘‘Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato, Crescendo- Decrescendo ve İfade Bağlarını Nota Üzerinde İşaretlemeye’’İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 3 Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamli fark |
|-----------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| Öntest          | 10 | 3.00      | 0.81 | 18    | 0,0100 | -     | VAR          |
| Sontest         | 10 | 3.90      | 0.57 | 18    |        | 2,287 |              |
| MADDE 3 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamli fark |
| Öntest          | 10 | 2.76      | 0.56 | 16,05 | 0,1030 | -1,72 | YOK          |
| Sontest         | 10 | 3.30      | 0.82 | 15,98 |        |       |              |

\*p>.05

Tablo 5.4.3.1. de görüleceği üzere ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretlemeye’’ ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =3.00), son testte ( $\bar{x}$ =3.90) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =2.76), sontest ( $\bar{x}$ =3.30) olarak belirlenmesine rağmen, kontrol grubuna ait öntest-sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubunda ilgili maddenin, öntest-sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasında, yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Grafik 5.4.3.1.de ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretlemeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.3. ‘Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato, Crescendo-Decrescendo ve İfade Bağlarını Nota Üzerinde İşaretleme’’ davranışına ilişkin öntest-sontest başarı puanları**



Grafik 5.4.3.1.de ‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleme’’ ilişkin öntest sontest başarı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yükselme görülmesine rağmen, Tablo 5.4.3.1.deki bulgulara göre sadece deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

**5.4.4. 4.4. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** ‘Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olmaya’’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.4.1. de görülmektedir.



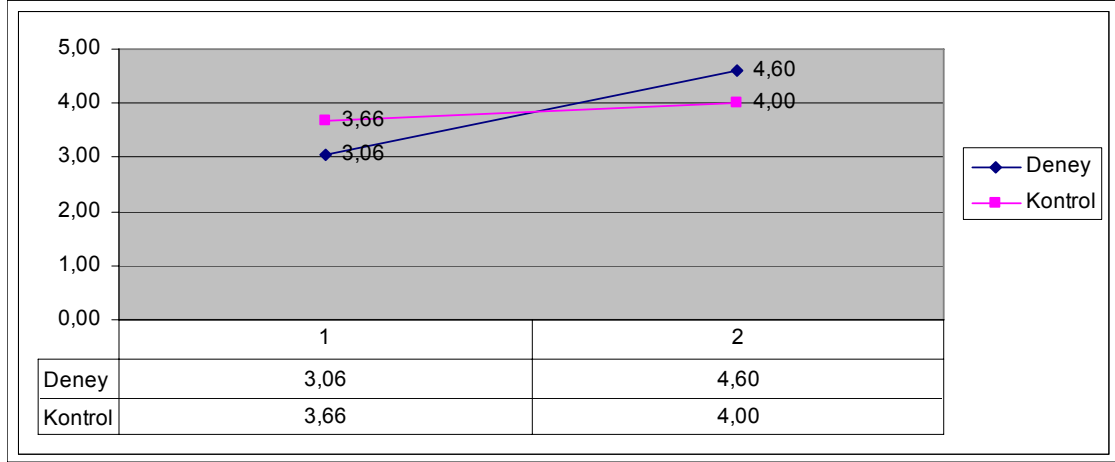
**Tablo 5.4.4. “Eserde Karşılaşabileceği Güçlük veya Sorunların Farkında Olmaya” İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 4<br>Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamlı<br>fark |
|--------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest             | 10 | 3.06      | 0.68 | 18    | 0,0000 | -6,17 | VAR             |
| Sontest            | 10 | 4.60      | 0.40 | 14,95 |        |       |                 |
| MADDE 4<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamlı<br>fark |
| Öntest             | 10 | 3.66      | 0.91 | 16,62 | 0,3520 | -0,96 | YOK             |
| Sontest            | 10 | 4.00      | 0.66 | 14,95 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.4.1. de görüldüğü gibi “Eserde karşılaşabileceği güçlük veya sorunların farkında olmaya” ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$  =3.06), son testte ( $\bar{x}$ =4.60) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =3.66), sontest’te ( $\bar{x}$ =4.00) olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Deney grubunda ilgili maddenin, öntest - sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasında, yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Grafik 5.4.4.1. de “Eserde karşılaşabileceği güçlük veya sorunların farkında olmaya” ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.4. ‘Eserde Karşılaşabileceği Güçlük veya Sorunların Farkında Olmaya’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.4.1. de ‘Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olmaya’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları incelendiğinde her iki grupta yükselme görülmektedir. Ancak Tablo 5.4.4.1. deki bulgulara göre sadece deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

**5.4.5. 4.5. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** ‘Eserdeki güçlüklerle karşı önyargısız tavır sergilemeye’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.5.1. de görülmektedir.

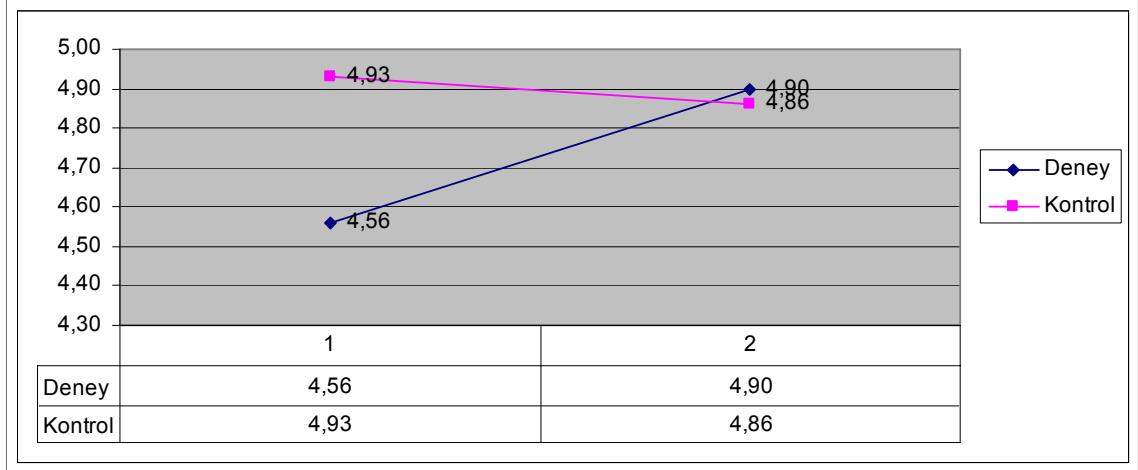
**Tablo 5.4.5. ‘‘Eserdeki Güçlüklere Karşı Önyargısız Tavır Sergileyebilmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 5 Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamlı fark |
|-----------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| Öntest          | 10 | 4.56      | 0.49 | 18    | 0.0680 | -2,00 | YOK          |
| Sontest         | 10 | 4.90      | 0.22 | 18    |        |       |              |
| MADDE 5 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | Sd    | P      | T     | anlamlı fark |
| Öntest          | 10 | 4.93      | 0.21 | 12,12 | 0,6450 | 0,47  | YOK          |
| Sontest         | 10 | 4.86      | 0.42 | 13,74 |        |       |              |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.5.1.deki bulgulara göre ‘‘Eserdeki güçlüklere karşı önyargısız tavır sergileyebilmeye’’ ilişkin deney grubu öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=4.56$ ), son test ( $\bar{x}=4.90$ ) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=4.93$ ), sontest ( $\bar{x}=4.86$ ) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest-sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında olumlu yönde bir yükselme tespit edilmesine rağmen, ilgili maddenin deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.5.1.de eserdeki güçlüklere karşı önyargısız tavır sergileyebilmeye ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.5. 'Eserdeki Güçlüklerle Karşı Önyargısız Tavır Sergileyebilmeye'' İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.5.1. de Eserdeki güçlüklerle karşı önyargısız tavır sergileyebilmeye'' ilişkin öntest- sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda düşüş görülmektedir. Ancak Tablo 5.4.5.1. deki bulgulara göre her iki grupta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**5. 4.6. 4.6. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** "Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapmaya" ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır ? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.6.1.de görülmektedir.

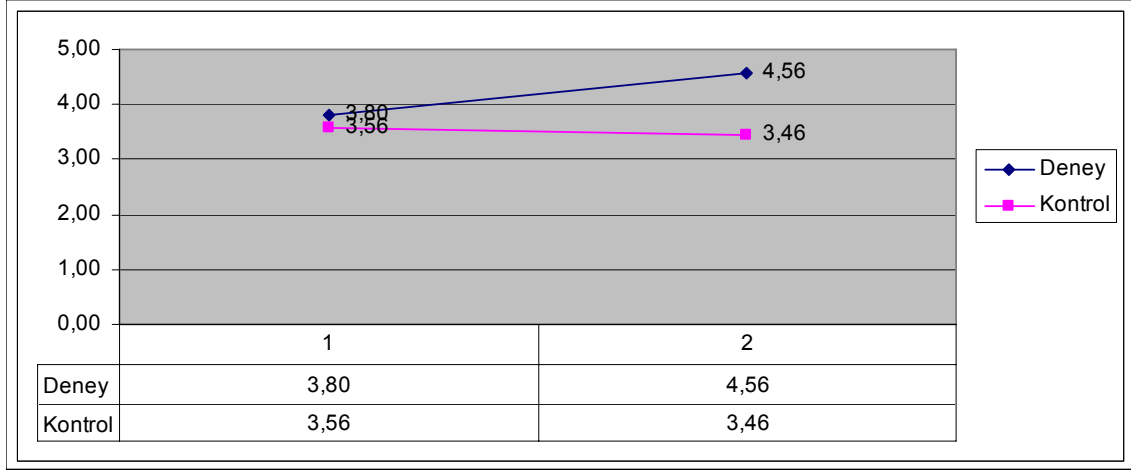
**Tablo 5.4.6. “Eserde Teknik ve Müzikal Açıdan Kritik Kısımlarda Yaratıcı Çalışmalar Yapabilmeye” İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 6 Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | P      | T     | anlamli fark |
|-----------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| Öntest          | 10 | 3.80      | 0.74 | 18    | 0,0140 | -2,71 | VAR          |
| Sontest         | 10 | 4.56      | 0.49 | 18    |        |       |              |
| MADDE 6 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamli fark |
| Öntest          | 10 | 3.56      | 0.68 | 17,89 | 0,8220 | 0,23  | YOK          |
| Sontest         | 10 | 3.46      | 1.21 | 11,92 |        |       |              |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.6.1. deki bulgular doğrultusunda “ Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilmeye” ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =3.80), son testte ( $\bar{x}$ =4.56) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =3.56), sontest ( $\bar{x}$ =3.46) olarak belirlendiği ve düşüş gösterdiği; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Deney grubunda ilgili maddenin, öntest - sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasında, yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Grafik 5.4.6.1.de eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilmeye ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.6. “Eserde Teknik ve Müzikal Açıdan Kritik Kısımlarda Yaratıcı Çalışmalar Yapabilmeye” İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.6.1. de “Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilmeye” ilişkin öntest- sontest başarı puanları” incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda düşüş görülmektedir. Ayrıca Tablo 5.4.6.1. deki bulgulara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

**5. 4.7. 4.7. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** “Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilmeye” ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.7.1. de görülmektedir.

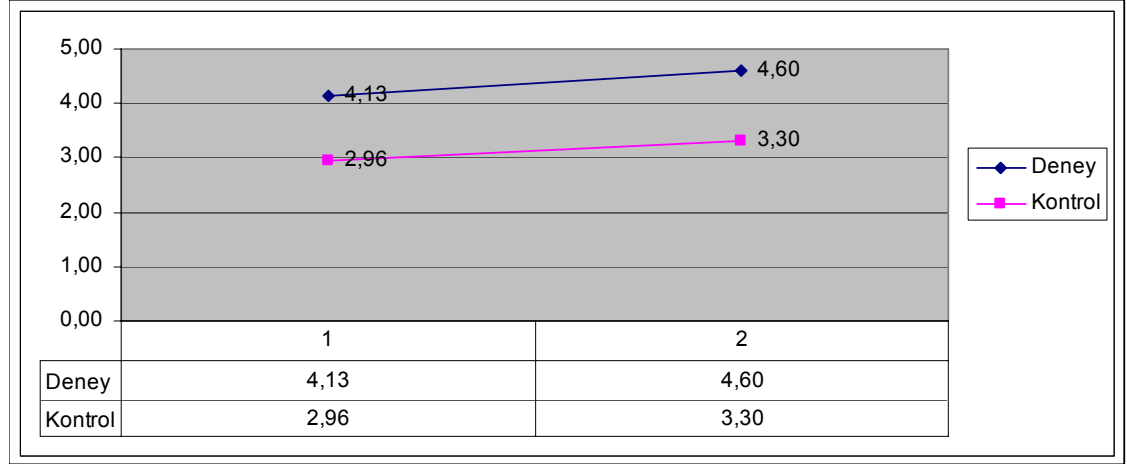
**Tablo 5.4.7. ‘‘Eserdeki Motif, Cümle ve Dönemleri Nota Üzerinde İşaretleyerek Gösterebilmeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 7<br>Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | P      | T     | anlamlı<br>fark |
|--------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest             | 10 | 4.13      | 0.99 | 18    | 0,2910 | -1,09 | YOK             |
| Sontest            | 10 | 4.60      | 0.94 | 18    |        |       |                 |
| MADDE 7<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | P      | T     | anlamlı<br>fark |
| Öntest             | 10 | 2.96      | 1.59 | 15,12 | 0,6020 | -     | YOK             |
| Sontest            | 10 | 3.30      | 1.25 | 16,70 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.7.1. de görüldüğü gibi ‘‘Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilmeye’’ ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=4.13$ ), son testte ( $\bar{x}=4.60$ ) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=2.96$ ) , sontest ( $\bar{x}=3.30$ ) olarak belirlenmiştir. Ancak her iki grubun öntest- sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında yükselme tespit edilmesine rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.7.1 ‘‘Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilmeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.7 ”Eserdeki Motif, Cümle ve Dönemleri Nota Üzerinde İşaretleyerek Gösterebilmeye” İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.7.1.de ”Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilmeye” ilişkin öntest- sontest başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yükselme görülmesine rağmen, Tablo 5.4.7.1. deki bulgulara göre her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**5.4.8. 4.8. Ait Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** “Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilmeye” ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.8.1.de görülmektedir.



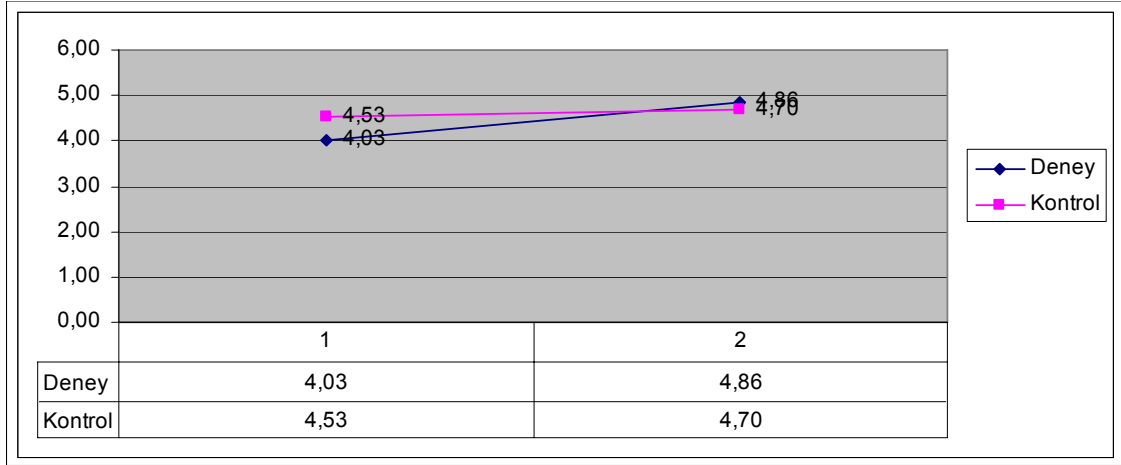
**Tablo 5.4.8. ‘‘Eserde Aynı ve Benzer Gelen Armonik, Ritmik, Gürlük (Nüans) Teknik v.b. gibi Öğeleri Belirlemeye’’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 8<br>Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
|--------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest             | 10 | 4.03      | 0.76 | 18    | 0,0080 | -3,18 | VAR             |
| Sontest            | 8  | 4.86      | 0.32 | 18    |        |       |                 |
| MADDE 8<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
| Öntest             | 10 | 4.53      | 0.47 | 15,12 | 0,4050 | -0,81 | YOK             |
| Sontest            | 8  | 4.70      | 0.42 | 16,70 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.8.1. de görüldüğü gibi ‘‘ Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilmeye’’ ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =4.03), son testte ( $\bar{x}$ =4.86) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =4.53), sontest ( $\bar{x}$ =4.70) olarak belirlenmesine rağmen, kontrol grubuna ait öntest- sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubunda ilgili maddenin, öntest - sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasında, yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Grafik 5.4.8.1.de ‘‘Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirlemeye’’ İlişkin deney ve kontrol grubunun öntest- sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.8 ‘Eserde Aynı ve Benzer Gelen Armonik, Ritmik, Gürlük (Nüans) Teknik v.b. gibi Öğeleri Belirlemeye’ İlişkin Öntest- Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.8.1.de ‘Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirlemeye’ ilişkin öntest- sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda ise düşüş görülmektedir. Ancak Tablo 5.4.8.1.deki bulgulara göre sadece deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

**5.4.9. 4.9. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** ‘Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptayabilmeye’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.9.1 de görülmektedir.

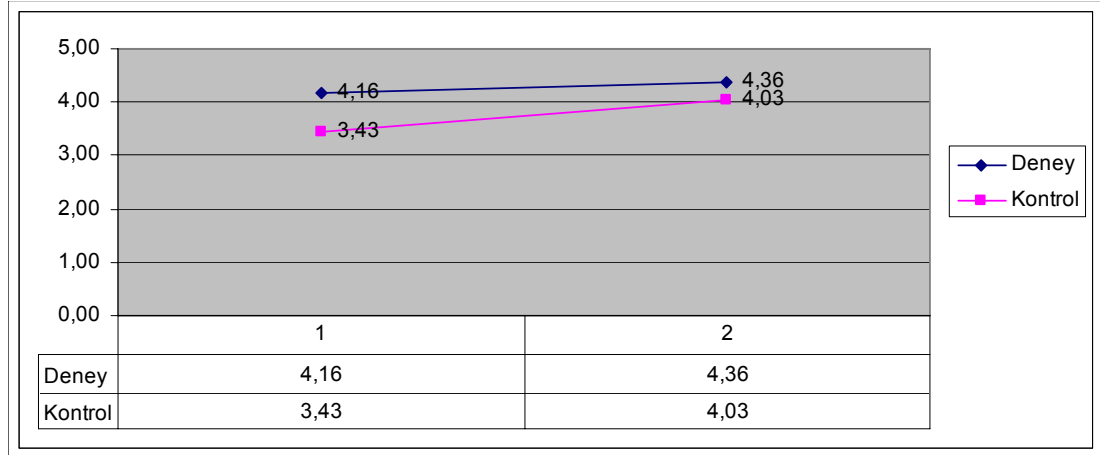
**Tablo 5.4.9. ‘‘Eserde Farklı Gelen Motif, Cümle, Dönem v.b. gibi Öğelerin Farklılıklarını Saptamaya’’ İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 9<br>Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
|--------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|-----------------|
| Öntest             | 10 | 4.16      | 0.65 | 18    | 0,5230 | -0,65 | YOK             |
| Sontest            | 8  | 4.36      | 0.72 | 18    |        |       |                 |
| MADDE 9<br>Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamli<br>fark |
| Öntest             | 10 | 3.43      | 1.17 | 14,06 | 0,1650 | -1,45 | YOK             |
| Sontest            | 8  | 4.03      | 0.59 | 17,34 |        |       |                 |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.9.1. de görüldüğü gibi ‘‘Eserde farklı gelen motif, cümle ,dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptayabilmeye’’ ilişkin yapılan deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =4.16), son testte ( $\bar{x}$ = 4.36) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =3.43), sontest ( $\bar{x}$ =4.03) olarak belirlenmiştir. Ancak her iki grupta yükselme tespit edilmesine rağmen, ilgili maddeye ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.9.1. de ‘‘Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptamaya’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.9. “ ’Eserde Farklı Gelen Motif, Cümle, Dönem v.b. gibi Öğelerin Farklılıklarını Saptamaya” İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.9.1. de “ ’Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptamaya” ilişkin öntest-sontest başarı puanları incelendiğinde her iki grupta yükselme tespit edilmesine rağmen, Tablo 5.4.9.1.deki bulgulara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**5.4.10. 4.10. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** “’Eserde kapsanan staccato, legato, portato v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirmeye” ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.10.1.de görülmektedir.

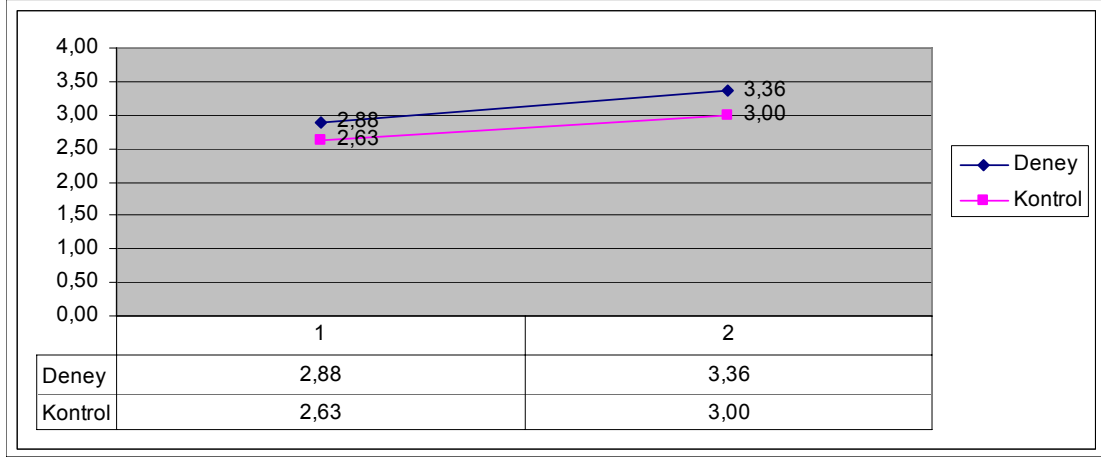
**Tablo 5.4.10. ‘‘Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato v.b. gibi Teknik Gereklilikleri Yerine Getirmeye’’ İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 10 Denev   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | t     | anlamli fark |
|------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| Öntest           | 10 | 2.88      | 1.03 | 18    | 0,2250 | -1,26 | YOK          |
| Sontest          | 8  | 3.36      | 0.63 | 18    |        |       |              |
| MADDE 10 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | t     | anlamli fark |
| Öntest           | 10 | 2.63      | 0.77 | 16,69 | 0,1960 | -1,36 | YOK          |
| Sontest          | 8  | 3.00      | 0.38 | 14,79 |        |       |              |

\*p>.05

Tablo 5.4.10.1.de görüldüğü gibi ‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato, v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirebilmeye’’ ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =2.88), son testte ( $\bar{x}$ =3.36) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =2.63), sontest ( $\bar{x}$ =3.00) olarak belirlenmiştir. Ancak her iki grupta da yükselme tespit edilmesine rağmen, ilgili maddeye ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.10.1.de ‘‘Eserde kapsanan staccato, legato, portato v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirmeye’’ ilişkin öntest-sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.10. “Eserde Kapsanan Staccato, Legato, Portato v.b. gibi Teknik Gereklilikleri Yerine Getirmeye” İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.10.1.de “Eserde kapsanan staccato, legato, portato v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirmeye” ilişkin öntest-sontest başarı puanları incelendiğinde her iki grupta yükselme görülmesine rağmen, Tablo 5.4.10.1. deki bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**5.4.10. 4.11. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar:**“Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilmeye” ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.11.1. de görülmektedir.

**Tablo 5.4.11. ‘‘Eserdeki Müzikal Gereklilikleri Yerine Getirmeye’’ İlişkin ntest Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 11 Denev   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamlı fark |
|------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| ntest           | 8  | 1.70      | 0.89 | 15    | 0,0060 | -3,10 | VAR          |
| Sontest          | 9  | 3.05      | 1.19 | 18    |        |       |              |
| MADDE 11 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | T     | anlamlı fark |
| ntest           | 10 | 2.01      | 1.27 | 14,32 | 0,4230 | -0,83 | YOK          |
| Sontest          | 10 | 1.65      | 0.51 | 12,25 |        |       |              |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.11.1. deki bulgular doğrultusunda ‘‘Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilmeye’’ ilişkin deney grubuna ait ntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =2.16), son testte ( $\bar{x}$ =3.90) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait ntest ortalama puanı ( $\bar{x}$ =2.43), sontest ( $\bar{x}$ =2.33) olarak belirlenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, deney grubunda ilgili maddenin, ntest - sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasında, yapılan uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Aşağıda Grafik 5.4.11.1. de ‘‘Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirmeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun ntest sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.11. “Eserdeki Müzikal Gereklilikleri Yerine Getirmeye” İlişkin Öntest Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.11.1. de “Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirmeye” ilişkin öntest sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda düşüş olduğu görülmektedir. Ancak Tablo 5.4.11.1.deki bulgulara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

**5.4.12. 4.12. alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar:** ‘Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara)ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye’ ilişkin, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Bu soru başlığı altında öğrencilerin piyano öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerinin etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5.4.12.1. de görülmektedir.



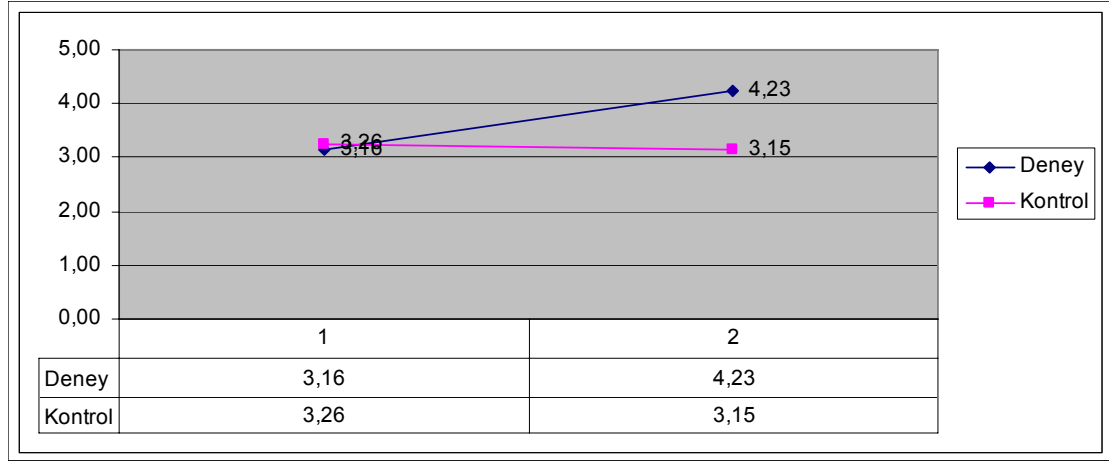
**Tablo 5.4.12. ‘‘Esere Ait Edinmiş Olduğu Kazanımlara (Bilgilere ve Davranışlara) ve alışma Yöntemlerine Dair Açıklamalar Yapabilmeye’’ İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması**

| MADDE 12 Deney   | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | t     | anlamlı fark |
|------------------|----|-----------|------|-------|--------|-------|--------------|
| Öntest           | 10 | 3.16      | 1,03 | 18    | 0,0100 | -2,86 | VAR          |
| Sontest          | 10 | 4.23      | 0.58 | 18    |        |       |              |
| MADDE 12 Kontrol | N  | $\bar{x}$ | S    | sd    | p      | t     | anlamlı fark |
| Öntest           | 10 | 3.26      | 1,10 | 17,91 | 0,8060 | 0,25  | YOK          |
| Sontest          | 10 | 3.15      | 0,86 | 15,89 |        |       |              |

\*  $p > .05$

Tablo 5.4.12.1. de görüldüğü gibi ‘‘Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye’’ ilişkin deney grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=3.73$ ), son testte ( $\bar{x}=4.26$ ) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait öntest ortalama puanı ( $\bar{x}=3.43$ ), sontest ( $\bar{x}=4.00$ ) olarak belirlenmiştir. Ancak her iki grupta yükselme tespit edilmesine rağmen, ilgili maddeye ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aşağıda Grafik 5.4.12.1. de ‘‘Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye’’ ilişkin deney ve kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları görülmektedir.

**Grafik 5.4.12. ‘‘Esere Ait Edinmiş Olduğu Kazanımlara (Bilgilere ve Davranışlara) ve alışma Yöntemlerine Dair Açıklamalar Yapabilmeye’’ İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanları**



Grafik 5.4.12.1. . ‘‘Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilmeye’’ ilişkin öntest-sontest başarı puanları incelendiğinde deney grubunda yükselme, kontrol grubunda düşüş görölmektedir. Tablo 5.4.12.1.deki bulgulara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Dördüncü alt problem kapsamında incelenmiş olan 12 değişkenden aşağıda belirtilmiş olan 6 değişken (yeterlik) üzerinde deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. İstatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunan yeterlikler Tablo 5.4.13. de görölmektedir.

**Tablo 5.4.13. Dördüncü Alt Problem Kapsamında İncelenmiş Olan 12 Değişkenden İstatistiksel Olarak Anlamlı Fark Bulunan Yeterlikler**

|                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleyebilme (bilişsel)               |
| 2.Eserde karşılaşılabileceği güçlük ve sorunların farkında olabilme (Olası güçlükleri tahmin edebilme) (bilişsel)                |
| 3.Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilme (bilişsel)                                     |
| 4.Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilme (bilişsel)                 |
| 5.Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilme (bilişsel)                                                                  |
| 6.Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilme (bilişsel) |

Tablo 5.4.13.deki sonuçlara genel olarak bakıldığında uygulanmış olan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimle piyano öğrenmede bilişsel boyutun ön planda olduğu yeterlikler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki yeterliklere baktığımızda genel olarak analiz,sentez ve değerlendirmeyi gerektirdiği söylenebilir.

Dördüncü alt problem kapsamında incelenmiş olan 12 değişkenden aşağıda belirtilmiş olan 6 değişken üzerinde aritmetik ortalamalarda yapılan işlem sonucunda deney grubunda yükselme tespit edilmesine rağmen, istatistiksel olarak deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunmayan yeterlikler Tablo 5.4.14. de görülmektedir.

**Tablo 5.4.14. Dördüncü Alt Problem Kapsamında İncelenmiş Olan 12 Değişkenden İstatistiksel Olarak Anlamlı Fark Bulunmayan Yeterlikler**

|                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eserin tonunu ve tonal seyrini belirleme (bilişsel)                                                   |
| Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirleme (bilişsel)                                   |
| Eserdeki güçlüklerle karşı önyargısız tavır sergileme (duyuşsal)                                      |
| Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterme (bilişsel)                    |
| Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptama (bilişsel)         |
| Eserde kapsanan staccato, legato, portato v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirme (devinişsel) |

Tablo 5.4.14. deki sonuçlara genel olarak bakıldığında uygulanmış olan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimle, piyano öğrenmede bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutta olumlu etkilere sahip olunmayan yeterliklere ilişkin basamaklar görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgular doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerilerinin genel olarak piyano eğitiminde kullanılabilir, işlevsel; piyano öğrenmede özellikle bilişsel öğrenmelerde karşılaşılan güçlük ve sorunların çözümünde olumlu etkilere yol açan bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

## VI. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak varılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1.Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bir kaç alt başlık altında özetlenebilir.

1. *Öğretim elemanlarına ilişkin sonuçlar*; Piyano sınıfındaki tüm öğrencileri ile toplu olarak ders yapma etkinliğini nadiren yaptıkları görülmektedir. Bu durumun yansıtıcı düşünme ortamına fırsat vermemesi bakımından olumsuz olduğu söylenebilir.

2. Bir eseri vermeden önce öğrencilerinde hangi teknik ve müzikal öğeleri iyileştirmek istediğini gözden geçirme etkinliğini her zaman yaptıkları görülmektedir. Bu durumun yansıtıcı düşünme kapsamında, öğrenci merkezli düşünülmesi, kasıtlı ve amaçlı düşünme eylemi yapılması açısından olumlu olduğu söylenebilir.

3. Öğretim elemanlarının piyano eğitim-öğretim programlarını uluslararası düzeyde kabul görmüş diğer okulların müfredatları ile karşılaştırma sıklıklarının her zaman olması ve yansıtıcı düşünme ortamının yaratılması bakımından eğitim-öğretim üzerinde düşünülmesi, karşılaştırmalar yapılması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

4. Çalıştay, konferans v.b. takip etme, mesleksel deneyimleri ve öğrencilerine ilişkin yazılı not tutma gibi etkinlikleri ara sıra yaptıkları görülmektedir. Bu durumun yansıtıcı düşünmeyi besleyen ve geliştiren önemli etkinlikler olması bakımından düzenli olarak yapılmasının olumsuz olduğu söylenebilir.

5. *Öğrencilere ilişkin sonuçlar*; Eserin bestecisi ve dönemine dair ara sıra araştırma yaptıkları görülmektedir. Bu durumun eserle ilgili bilinçli bir yansıtıcı düşünme ortamı yaratılmaması ve esere ilişkin bilinçli bir icra (çalış) gerçekleştirilememesi sebebiyle; öğrencinin çalıştıkları eserde stil, dönem ve müzikkalite açısından yanlışlıklar yapmasına yol açabilir.

6. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınavlardan önce eser veya etüdlerini hatasız çalma durumunu her zaman kontrol ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin yansıtıcı düşünme kapsamında hedeflere ulaşmak için çalışması ve hatasız çalmaya çalışması dolayısıyla; öğrenmesinden sorumluluk duyması, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

7. Öğrencilerin yarısından fazla bir kısmının yansıtıcı düşünme kapsamında eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara yer vermeye, piyano çalışmalarında yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiği eser veya etüd ile bağlantı kurmaya, çalıştıkları eser ve etüdün bestecisi ve dönemi ile ilgili araştırma yapma gibi etkinliklerinde arasına, nadiren ve hiç bir zaman seçenekleri üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin piyano öğrenmede ve yansıtıcı düşünmeyi besleme, geliştirmede önemli etkinlikler olması bakımından düzenli olarak yapılmasının olumsuz olduğu söylenebilir.

8. *Deneysel aşamaya ilişkin sonuçlar*; Devlet konservatuvarlarında mesleksel müzik eğitimi çerçevesi içinde piyano eğitimi- öğretiminde yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme etkinlikleri öğretim elemanları tarafından kullanılabilir, önerilebilir ve olumlu etkiler sağlayabilecek bir yaklaşımdır. Aşağıda araştırmada yansıtıcı düşünme beceri ve etkinliklerinin piyano eğitiminde ve öğrenmede etkili olduğu durum ve basamaklar belirtilmiştir.

- Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleyebilme açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.
- Eserde karşılaşılabileceği güçlük ve sorunların farkında olabilme (olası güçlükleri tahmin edebilme) açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.
- Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilme açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.
- Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük(nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilme açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.
- Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilme açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.
- Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilme açısından, piyano öğrenmelerine olumlu yönde bir etki sağladığı saptanmıştır.

9. Burrack (2001) “Yansıtma ve video kayıtların karşılaştırılması yöntemini kullanarak (enstrumantal) müzik öğretmenliği öğrencilerinde; eğitimsel düşüncenin gelişiminin ortaya konulması ” adlı doktora tezinde müzik öğretmenliği öğrencilerinin; video kayıtlarının karşılaştırılması yöntemi v.b. gibi yansıtıcı öğretim süreci ve eğitim süreçlerinde yansıtma etkinlikleriyle gelişme sağlandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgular söz konusu araştırmayla yani, “Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkiliği” adlı doktora tezinde yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öğretimin piyano öğrenmede olumlu etkilere sahip olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

**10.** Genel olarak bakıldığında, yansıtıcı düşünme becerileri ve etkinlikleri piyano eğitimi ve öğretiminde kullanılabilecek yararlı ve olumlu bir yaklaşımdır.

## **6.2. Öneriler**

- Mesleksel müzik eğitim çerçevesi içinde piyano eğitimi-öğretiminde yansıtıcı düşünme becerilerine yer verilmesinde fayda görülmektedir.
- Yansıtıcı düşünme becerileri ve etkinliklerinin piyano öğrenmede özellikle bilişsel öğrenmelerde karşılaşılan güçlük ve sorunların çözümü için kullanılmasında yarar sağlayabilir.
- Piyano eğitimcilerinin, öğrencileri eser çalışma ve çalma sürecinde düşünsel süreçlerin, yansıtıcı düşünme süreçlerinin etkin kullanımı konusunda yönlendirmesi ve rehberlik etmeleri yarar sağlayabilir.
- Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmeye ilişkin bu tür araştırmaların çeşitlendirilmesinde ve benzer örneklem grupları üzerinde tekrarlanmasında fayda görülmektedir.
- Bu araştırma konusunun değişik grup ve yaş düzeylerinde tekrarlanmasıyla sonuçları daha net olarak görülebilir.
- Piyano eğitimi alanında yapılan bu araştırmanın, öteki çalgıların eğitimini alan öğrenciler üzerinde uygulanması ve çalgı öğrenmeye etkileri araştırılması elde edilen yararların artmasını sağlayabilir.
- Bu araştırmanın farklı müzik yüksek öğretim kurumlarında farklı süreler ve farklı denel işlemleri kapsayacak şekilde yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.



- Bu araştırmanın anadolu güzel sanatlar ve devlet konservatuvarları lise kısımları gibi orta öğretim kurumlarında da yapılmasında yarar görülmektedir.
- Yansıtıcı düşünme becerilerinin yanı sıra öbür düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin (eleştirel, yaratıcı, analitik,problem çözme v.b. gibi düşünme becerilerinin çözme) piyano öğrenmeye etkileri araştırılmalı ve etkili olanları saptanarak; piyano eğitim-öğretiminde uygulanması yarar sağlayabilir.
- Piyano ve diğer çalgı eğitimcilerine düşünme, üst düzey düşünme ve yansıtıcı düşünme uygulamalarını geliştirmek amacıyla hizmet-içi eğitim ve kurslar düzenlenebilir.
- Piyano eğitimi ve piyano öğrenmede yansıtıcı düşünme becerilerine yer verilmesi, müzisyen sanatçı adaylarının düşünsel süreçlerini etkin kullanabilmeleri ve mesleklerinde daha bilinçli, stratejik bireyler olmalarına katkıda bulunabilir.

## KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile (2003), **Aktif Öğrenme-** Eğitim Dünyası Yayınları

AKAR, Cüneyt. (2007) **İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

BERG, Margaret.,WOODY,Robert, BAUER,William. (2002) **Cognitive processes Music Teachers During Observation Of Instruction, Music Education Research** Vol.4, No2 : Carfax Publishing

BEVERIDGE, Ian. (1997) **Teaching Your Students To Think Reflectively: The Case For Reflective Journals**, Teaching In Higher Education, vol.2, no.1 Journals Oxford Ltd.

BÖLÜKBAŞ, Fatma (2004) **Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Dünyada Türkçe Sempozyumu (15-16 Nisan-Ankara)

BURNS, Sheridan (2004) **A Reflective approach to teaching journalism**, Art Design& Communication In Higher Education Vol.3 Num.1 Intellect ltd.

BURRACK, Frederick. (2001) **Using Reflection And Video Self Confrontation To Uncover The Instructional Thought Development Of Student Teachers In Instrumental Music**

BÜYÜKKAYIKÇI, Gamze (2008) **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Öğrencilerine Uygulanan Müzikal Boğumlama Özelliklerine Etkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik öğretmenliği Bilim Dalı-Ankara

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2001) **Deneyisel Desenler**, Pegema Yayıncılık-ANKARA

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener(2007) **Sosyal Bilimler İçin veri analizi el kitabı**, Pegema Yayıncılık- ANKARA

COX, Elaine. (2005) **Adult Learners Learning From Experience using a reflective practice model to support work-based learning**, Reflective Practice Vol.6 Num:4 Taylor-Francis group ltd.

ÇERÇİ, Ali. (2003) **Oluşturmacı Bilişsel Çıracılık Modelinin Yapı Tekniği Ve Uygulaması 1 Dersinde Psikomotor Öğrenmeye Etkisi** (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı- Elazığ

DAVIS, Sara. (2005) **Developing Reflective Practice İn Pre-Servive Student Teachers What Does Art Have To Do With It**, Teacher Development, Vol.9 Num.1

DECKER, Carmen. (1998) *Critical Thinking Skills in the College Curriculum* <http://www.ascce.org/Publications/Papers/CriticalThinkingSkills.htm> 14.12.2008  
[Ulaşım tarihi 15.4.2008](#)

DEWEY, John (2004) **Demokrasi Ve Eğitim Çeviren**: GÖBEKÇİN, Tufan yeryüzü yayınevi, başak matbaacılık-(yenişehir) Ankara

DUMAN,Bilal (2007) **Neden beyin temelli öğrenme** , Pegema Yayıncılık-ankara

EL-DİB,Mervat. (2007) **Levels Of Reflection İn Action Research An Overview And Assesment Tool**, Teaching & Teacher Education: An İnternational Journal Of Research And Studies Vol.23 Num.1

ERTMER, Peggy, NEWBY, Timothy. (1996) **The expert learner: Strategic, self regulated and reflective**, Instructional Science 24: 1-24 Kluwer Academic Publications

ERTÜRK, Selahattin (1982) **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları-Ankara

GÜRGEN, Elif. (2006) **Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Cilt:7 sayı:12

İNÖNÜ, Yasemin. (2006) **Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Yüzüncü yıl üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü

JOHNSON, Helen. (2001) **The Phd Student As An Adult Learner: Using Reflective Practice To Find And Speak In Her Own Voice Reflective Practice**, Reflective Practice Vol. 2, No.1, 2001 Carfax Publishing

KALAYCI, Nurdan. (2001) **Sosyal Bilimlerde Problem Çözme**, Gazi Kitabevi-Ankara

LOUGHRAN, John (1996) **Developing Reflective Practice: Learning About Teaching And Learning Through Modelling**, The Falmer Press, Taylor & Francis Group Inc.

KAPTAN, Saim (1998) **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset Tesisleri-Ankara

KEMBER, D and JONES, A., L., A., M., J., S., K., T., H., W., C., W., F., W., M., Y., E. (1999) **Determining The Level Of Reflective Thinking From Students Written Journals Using A Coding Scheme Based On The Work Of Mezirow**, International Journal Of Lifelong Education, vol.18, NO, 18-30 Taylor-Francis group Ltd.

KIZILOLUK, Hakkı. (2001). **Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci Etkileşiminin Yatay ve Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri**, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 25 (1), 151-159.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2006) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın Dağıtım

KUZGUN, Yıldız, DERYAKULU. (2004) **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın Dağıtım

LİM.S and CHENG, P., L.M. N.S. (2003) **Developing Reflective And Thinking Skills By Means Of Semantic Mapping Strategies İn Kindergraten Teacher Education** Early Child Development and Care Vol. 173 (1) Carfax Publishing

MARTİN, Margaret (2005) **Reflection in teacher education: how can it be supported**, Educational Action Research, Vol. 13, Num. 4

MOORE, Kenneth. **Öğretim becerileri** Editör: Doç.Dr. Ersin Altıntaş çeviren:Nizamettin Kaya

ÖZDEN,Yüksel. (2005) **Öğrenme ve Öğretme**, Pegema Yayıncılık-Ankara

ÖZGÜL, İLHAN (1996) **Müzik eğitimi ve Öğretimi**, Gazi kitabevi

PEDRO, Joan. (2005) **Reflection İn Teacher Education Exploring Pre-service Teachers Meanings Of Reflective Practice**, Reflective Practice-Vol.6 No-1, Taylor-Francis group ltd.

PHAN, Huy (2007) **An Examination Of Reflective Thinking, Learning Approaches And Self Efficacy Beliefs At The University Of The South Pasific: A path Analysis Approach**, Educational Psychology Vol.27, Issue 6

ROGERS,R. (2001) **Reflection İn Higher Education:A Concept Analysis**, Innovative Higher Education, vol. 26, no.1,Human Sciences Press,İnc.

SEIFERT, Kelvin (1999) **Reflective Thinking And Professional Development: A Primer**, Houghton Mifflin Company

SHOFFNER, Melanie (2008) **İnformal Reflection in Pre-Service Teacher Education**, Reflective Practice, Vol.9 İssue 2

SÖNMEZ, Veysel (2004) **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ertem Matbaası

ŞAHİNEL, Semih (2002) **Eleştirel Düşünme**, Pegema Yayıncılık- ANKARA

ŞİMŞEK, Hasan, YILDIRIM, Ali (2006) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin yayınevi, ANKARA

TOK, Şükran (2008) **Fen Bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi**, <http://ilkogretim-online.org.tr> Ulaşım tarihi 10.4.2008

TUFAN, Selmin, TUFAN, Enver. (2003) **Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi İçin Piyano Ders Kitabı ; Lise 1**, M.E.B. Devlet Kitapları 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası- Ankara

TUFAN, Selmin, TUFAN, Enver. (2003) **Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi İçin Piyano Ders Kitabı ; Lise 2**, M.E.B. Devlet Kitapları 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası- Ankara

TUFAN, Selmin, TUFAN.Enver. (2003) **Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi İçin Piyano Ders Kitabı ; Lise 3**, M.E.B. Devlet Kitapları 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası- Ankara

UÇAN, Ali. (1996) **Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi**, Müzik Eğitimi Yayınları Müzik eğitiminde Program Geliştirme/Değerlendirme Araştırmaları, Çağrı Matbaası, Maltepe-Ankara

UÇAN, Ali. (1997) **Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler ve yaklaşımlar**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

UÇAN, Ali. (2000) **Müzik eğitiminde hedeflerin ve hedef davranışların sınıflandırılması**, SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1 Sayı:1 Burdur

USLU M. (2006), **Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde Çoksesli Müzik eğitimi Görüşü**, Müzik ve Bilim, Sayı 5, [http://www.muzikbilim.com/5m\\_2006/uslu\\_m.html](http://www.muzikbilim.com/5m_2006/uslu_m.html) sitesinden 24.02.2007 tarihinde alınmıştır.

ÜNİVERSİTELERARASI KURUL SANAT DALLARI EĞİTİM KONSEYİ (2007) **Bilgilendirme Kitapçığı**, Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar (Yayınları)

ÜNVER, Gülsen (2003) **Yansıtıcı Düşünme**, Pegema Yayıncılık-ankara

ÜSTÜNLÜOĞLU, Evrim. (2006) **Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü**, Çağdaş Eğitim, Aylık Eğitim Öğretim Dergisi yıl:31 sayı: 331 mayıs 2006 Sim matbaacılık, Ankara

VARIŞ, Alper. (2007) **Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Orkestra Ve Yönetimi Dersi Öğretim Sürecinin Betimlenmesi ve Değerlendirilmesi**, (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.

WANG,Ru. LİN.S. (2007) **Examining Reflective Thinking: A Study Of Changes In Methods Students Conceptions And Understandings Of Inquiry Teaching**, International Journal Of Science And Mathematics Education, National Science Council, Taiwan

WOODFORD, Paul. (1994) **Development Of A Theory Of Transfer In Musical Thinking And Learning Based On John Dewey's Conception Of Reflective Thinking Ph.D.**

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=775164301&sid=5&Fmt=2&clientId=41522&RQT=309&VN> Ulaşım Tarihi: 18.02.2006

YORULMAZ, Murat (2006) **İlk öğretimde 1.Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaların Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı- Elazığ

ZAY,Danielle. (1999) **Thinking The Interactive Play Between Reflection/ Practice/ Partnership Questions And Points Of Tension**, Pedagogy Culture & Society Vol.7 Num:2



## **EKLER**

- 1. Öğrenci Anketi**
- 2. Öğretim Elemanı Anketi**
- 3. Gözlem Formu/Değerlendirme ölçeği**
- 4. Uygulamada Kullanılan Eserler**
- 5. Ders Planları**
- 6. Anket ve Deneysel İşleme İlişkin Yazışma Belgeleri**

**EK – 1 Öğrenci Anketi**

## ANKETLE İLGİLİ AÇIKLAMA

Değerli Öğrenci;

Bu anket Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkililiği başlıklı doktora tezine ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Adı geçen araştırmanın amacı piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin etkilerini ortaya koymaktır. Anketteki yirmi soru piyano eğitimi sürecinde kullanılmakta olduğu düşünülen, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin durum tespiti yapabilmek amacı ile hazırlanmıştır. Bu ankete verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılarak herhangi başka bir çalışma için kullanılmayacaktır. Etkili bir piyano eğitimi için anketteki soruların içten ve doğru cevaplanması önemli bir katkı sağlayacaktır. Göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hepşen OKAN

Araştırmacı

| Öğrenci Anketi                                                                                                                                                                          | Her zaman | Genellikle | Ara sıra | Nadiren | Hiçbir zaman |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------|---------|--------------|
| 1-Piyano çalışmalarınızdan ne sıklıkta verim aldığınızı düşünüyorsunuz?                                                                                                                 |           |            |          |         |              |
| 2-Piyano çalışmalarınızda eser veya etüd üzerindeki çalma düzeyiniz hakkında ne sıklıkta kendinizi değerlendiriyorsunuz?                                                                |           |            |          |         |              |
| 3-Piyano çalışmalarınızda yeni bir eser çalışırken önceden öğrendiğiniz eser veya etüdle ilgili bağlantılar kurma alışkanlığınızı ne sıklıkla kullanırsınız?                            |           |            |          |         |              |
| 4-Piyano sınavlarınızdan önce eser ve etüdlerinizi baştan sona hatasız çalıp çalmadığınızı ne sıklıkta kontrol edersiniz?                                                               |           |            |          |         |              |
| 5-Eser veya etüdü çalarken farkettiğiniz hataların neden kaynaklandığını çözmek için ne sıklıkta zaman ayırırsınız?                                                                     |           |            |          |         |              |
| 6-Eser veya etüde çalışmaya başlamadan önce eser ve etüd üzerinde ne sıklıkta inceleme yapmaya ihtiyaç duyarsınız?                                                                      |           |            |          |         |              |
| 7-Eser veya etüd üzerinde benzer bölümleri ve temaları tespit etmeye ne sıklıkta yer verirsiniz?                                                                                        |           |            |          |         |              |
| 8-Eser veya etüd üzerinde farklı gelen bölümleri ve temaları tespit etmeye ne sıklıkta yer verirsiniz?                                                                                  |           |            |          |         |              |
| 9-Eser ve etüdün üzerinde yazılı olan bütün tempo ve gürlük(nüans) terimlerine uymaya dikkat ediyor musunuz?                                                                            |           |            |          |         |              |
| 10-Eser ve etüdle ilgili teknik ve müzikal güçlükler için uyguladığınız çalışma yöntemlerinin; eser ve etüde bulunan güçlüklerle uygun olup olmadığına ne sıklıkta dikkat ediyorsunuz?  |           |            |          |         |              |
| 11-Eserdeki güçlük ve zorluklar için yaratıcı çalışmalara ne sıklıkta yer veriyorsunuz?                                                                                                 |           |            |          |         |              |
| 12-Gam ve arpejlerde uyguladığınız parmak geçişi,hız v.b.gibi teknik davranışları, eser veya etüd içerisinde teknik çalışmalarınızın dışında tümüyle rahatlıkla kullanabiliyor musunuz? |           |            |          |         |              |
| 13-Eserin güçlük ve zorluk derecesine göre çalışma süresini planlamaya ne sıklıkla ihtiyaç duyarsınız?                                                                                  |           |            |          |         |              |
| 14-Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin sizin geliştirdiğiniz çalışma ve çözümleri öğretmeninizle ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                           |           |            |          |         |              |
| 15-Eserle ilgili sizin uyguladığınız yaratıcı müzikalite unsurlarını öğretmeninizle paylaşma ihtiyacı hisseder misiniz?                                                                 |           |            |          |         |              |
| 16-Çalıştığınız her eserin ve etüdün, bestecisi ve dönemiyle ilgili ne sıklıkta araştırma yapıyorsunuz?                                                                                 |           |            |          |         |              |
| 17-Eser ve etüd seçiminde öğretmeninizin eserleri size dinletmesi ve eser/etüd seçiminde fikrinizi almasına ihtiyaç duyar mısınız?                                                      |           |            |          |         |              |
| 18-Çalıştığınız eser ve etüdlere kendinize ait özgün bir nüans ve müzikalite ne sıklıkta ortaya koyarsınız?                                                                             |           |            |          |         |              |
| 19-Konser, ders gibi etkinliklerden sonra çalışmanızla (performansınızla), ilgili ne sıklıkta değerlendirmelerde bulunursunuz?                                                          |           |            |          |         |              |
| 20-Konser, ders gibi etkinliklerden sonra yaptığımız değerlendirmelerden daha sonraki çalışmalarınızda ne sıklıkta faydalandığınızı düşünüyorsunuz?                                     |           |            |          |         |              |

**EK – 2 Öğretim Elemanı Anketi**

## ANKETLE İLGİLİ AÇIKLAMA

Değerli Eğitimci;

Bu anket Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkililiği başlıklı doktora tezine ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Adı geçen araştırmanın amacı piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin etkilerini ortaya koymaktır. Anketteki yirmi soru piyano eğitimi sürecinde kullanılmakta olduğu düşünülen, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin durum tespiti yapabilmek amacı ile hazırlanmıştır. Bu ankete verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılarak herhangi başka bir çalışma için kullanılmayacaktır. Etkili bir piyano eğitimi için anketteki soruların içten ve doğru cevaplanması önemli bir katkı sağlayacaktır. Göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hepşen OKAN  
Araştırmacı

| Öğretim Elemanı Anketi                                                                                                                                                                         | Her zaman | Genellikle | Ara sıra | Nadir en | Hiçbir zaman |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------|----------|--------------|
| 1-Piyano eğitim – öğretiminiz hakkında ne sıklıkta kendinizi değerlendirirsiniz?                                                                                                               |           |            |          |          |              |
| 2-Piyano eğitim öğretiminizde kullandığınız araç, gereç, kitap, materyal (yeni bestecilerin kitapları, eğitim kitapları cd, kayıt cihazı v.b.) ve metodları ne sıklıkta güncellersiniz?        |           |            |          |          |              |
| 3-Piyano eğitim – öğretimine ilişkin öğrencilerinizle fikir, duygu ve düşüncelerinizi ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                                               |           |            |          |          |              |
| 4-Verdiğiniz piyano eğitim – öğretim programının öğrencilerinizin meslek yaşamındaki yerini ve önemini öğrencilerinize ne sıklıkta açıklarsınız?                                               |           |            |          |          |              |
| 5-Öğretmenlik deneyimleriniz ve öğrencilerinizle ilgili not, günlük, defter, kayıt vb..dokümanları ne sıklıkta tutarsınız?                                                                     |           |            |          |          |              |
| 6-Piyano eğitim ve öğretimiyle ilgili çalıştay, konferans vb. gibi etkinlikleri ne sıklıkta takip edebiliyorsunuz?                                                                             |           |            |          |          |              |
| 7-) Öğrencilerinizle birlikte ne sıklıkta konser,dinleti v.b. etkinliklerde bulunmaktasınız?                                                                                                   |           |            |          |          |              |
| 8-Piyano sınıfınızdaki tüm öğrencilerle toplu olarak ders yapma etkinliği düzenlemeye ne sıklıkta ihtiyaç duyarsınız?                                                                          |           |            |          |          |              |
| 9-Öğrencinize verdiğiniz piyano eğitim – öğretim programını meslek yaşamında etkin olarak kullanabilmesi için ne sıklıkta ders programlarınızda değişikliğe gidersiniz?                        |           |            |          |          |              |
| 10-Piyano eğitim-öğretim programı müfredatlarının uluslararası kabul görmüş diğer okullarla ne sıklıkta karşılaştırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?                                          |           |            |          |          |              |
| 11-Öğrencinize bir eseri vermeden önce öğrencinizdeki hangi teknik ve müzikal öğeleri geliştirmek istediğinizi ne sıklıkta göz önünde bulundurursunuz?                                         |           |            |          |          |              |
| 12-Öğrencinize eser verirken, ne sıklıkta öğrencinizin kapasitesini göz önünde bulundurursunuz?                                                                                                |           |            |          |          |              |
| 13-Öğrencinizin piyano derslerinde gösterdiği tutum ve davranışları meslektaşlarınızla, velilerle ne sıklıkta paylaşırsınız?                                                                   |           |            |          |          |              |
| 14-Öğrencinize piyano dersinde gösterdiği gelişmeler hakkında ne sıklıkta bilgi verirsiniz?                                                                                                    |           |            |          |          |              |
| 15-Öğrencilerinizin sınav,konser v.b. gibi etkinliklerden sonra ne sıklıkta tavsiye ve önerilerinize ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?                                                         |           |            |          |          |              |
| 16-Piyano eğitim-öğretim programında öğrencinize göstermiş olduğu başarı ve genel tutumuna ilişkin olumlu ve olumsuz (performansa) durumlarla ilgili ne sıklıkta geri bildirimde bulunursunuz? |           |            |          |          |              |
| 17-Öğrencinizin ders içerisinde gösterdiği başarı ne sıklıkta, sınav ve konserlerde gösterdiği başarıya yansıtmaktadır?                                                                        |           |            |          |          |              |
| 18-Öğrencinizi sınav ve konserlerde gösterdiği başarının (performansın) dışındaki gelişimini ne sıklıkla göz önünde bulundurursunuz?                                                           |           |            |          |          |              |
| 19-Piyano eğitim-öğretiminizin sistematik bir yapıda olduğunu düşünüyor musunuz?                                                                                                               |           |            |          |          |              |
| 20-Verdiğiniz piyano eğitim-öğretim programıyla ilgili ne sıklıkta öz eleştiri yapıyorsunuz?                                                                                                   |           |            |          |          |              |

**EK – 3 Gözlem Formu/Değerlendirme Ölçeği**



| GÖZLEM FORMU                                                                                                          | Tamamen yeterli | Büyük ölçüde yeterli | Kısmen yeterli | Çok az yeterli | Tamamen yetersiz |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|----------------|------------------|
| 1-) Eserin tonunu ve tonal seyrini belirleyebilme                                                                     |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Tonunu söyleme                                                                                                    |                 |                      |                |                |                  |
| b-) İlgili majörünü söyleme                                                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Eksen tonunu söyleme                                                                                              |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) Altçeken tonunu söyleme                                                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| d-) Çeken tonunu söyleme                                                                                              |                 |                      |                |                |                  |
| 2-) Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirleyebilme                                                     |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Eserin hızını tahmin edip , çalma                                                                                 |                 |                      |                |                |                  |
| b-) Allegro moderato terimini açıklama                                                                                |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Eserin ölçüsünü söyleme                                                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) Eserde yavaşlama içeren ifadeleri söyleme ve yerlerini gösterip çalma                                             |                 |                      |                |                |                  |
| d-) Eserdeki nota değerlerini söyleme (4 birim)                                                                       |                 |                      |                |                |                  |
| 3-) Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleyebilme |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Staccato                                                                                                          |                 |                      |                |                |                  |
| b-) Portato                                                                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Legato                                                                                                            |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) Crescendo-decrescendo                                                                                             |                 |                      |                |                |                  |
| d-) İfade bağlarını işaretleme                                                                                        |                 |                      |                |                |                  |
| 4-) Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olabilme                                               |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Karşılaşılabileceği teknik güçlükleri söyleme                                                                     |                 |                      |                |                |                  |
| b-) Karşılaşılabileceği müzikal güçlükleri söyleme                                                                    |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Armonik geçişlerde karşılabileceği güçlükleri söyleme                                                             |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) İfade bağlarında karşılaşılabileceği güçlükleri söyleme                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| d-) Görsel anlamda en güç gözüken yerleri söyleme, çalma                                                              |                 |                      |                |                |                  |
| 5-) Eserdeki güçlüklerle karşı olumlu (önyargısız) tavır sergileyebilme                                               |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Eseri çalmaktan zevk aldığını söyleme                                                                             |                 |                      |                |                |                  |
| b-) Eseri çalışmaktan zevk aldığını söyleme                                                                           |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Eserdeki güçlük ve zorlukları çözebileceğini söyleme                                                              |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) Eserde teknik ve müzikal açıdan güçlü özelliklere sahip olduğunu düşünme, söyleme                                 |                 |                      |                |                |                  |
| d-) Eserde teknik ve müzikal açıdan yetersizliklerini aşmaya istekli olma, söyleme                                    |                 |                      |                |                |                  |
| 6-) Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilme                                   |                 |                      |                |                |                  |
| a-) Eserdeki onaltılıklar için özgün alıştırma (egzersiz) yapma                                                       |                 |                      |                |                |                  |
| b-) Eserdeki kritik bir ölçüde teknik veya müzikal açıdan özgün çalışma yapma                                         |                 |                      |                |                |                  |
| c-) Eserdeki kritik bir ölçüde armonik geçişler için özgün çalışma yapma                                              |                 |                      |                |                |                  |
| ç-) Eserdeki ‘sf’ ve ‘forte’ noktaları için nota üzerinde görsel simge oluşturup işaretleme                           |                 |                      |                |                |                  |
| d-) Eserde herhangi bir nüans üzerinde görsel veya işitsel bir imge (imaj) oluşturup söyleme                          |                 |                      |                |                |                  |

|                                                                                                                           |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 7-) Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilme                                           |  |  |  |  |  |
| a-) Eserdeki motifleri nota üzerinde işaretleme                                                                           |  |  |  |  |  |
| b-) Eserdeki cümleleri nota üzerinde işaretleme                                                                           |  |  |  |  |  |
| c-) Eserdeki dönemleri (periyod) işaretleme                                                                               |  |  |  |  |  |
| ç-) Eserdeki motiflerin armonik yapılarını söyleme                                                                        |  |  |  |  |  |
| d-) Eserdeki cümlelerin armonik yapılarını söyleme                                                                        |  |  |  |  |  |
| 8-) Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilme                   |  |  |  |  |  |
| a-) Aynı gelen motifleri işaretleme                                                                                       |  |  |  |  |  |
| b-) Dönem içerisinde ritmik açıdan benzerlik gösteren motifleri işaretleme                                                |  |  |  |  |  |
| c-) Eserdeki dönemler içerisinde ritmik veya armonik açıdan benzerlik gösteren motifleri işaretleme                       |  |  |  |  |  |
| ç-) Aynı gelen teknikleri işaretleme                                                                                      |  |  |  |  |  |
| d-) Aynı gelen nüansları işaretleme                                                                                       |  |  |  |  |  |
| 9-) Eserde farklı gelen motif,cümle ,dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptayabilme.                               |  |  |  |  |  |
| a-) Eserde birbirinden farklı gelen cümleleri nota üzerinde işaretleme                                                    |  |  |  |  |  |
| b-) Eserde dolaplar içerisinde gelen motiflerin birbirlerinden farklılıklarını söyleme                                    |  |  |  |  |  |
| c-) Eserde birbirinden farklı gelen nüansları söyleme                                                                     |  |  |  |  |  |
| ç-) Eserde birbirinden farklı gelen motifleri söyleme                                                                     |  |  |  |  |  |
| d-) Eserde birbirinden farklı gelen teknikleri söyleme                                                                    |  |  |  |  |  |
| 10-)Eserde kapsanan staccato,legato,portato, v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirebilme                           |  |  |  |  |  |
| a-) Staccato                                                                                                              |  |  |  |  |  |
| b-) Legato                                                                                                                |  |  |  |  |  |
| c-) Portato                                                                                                               |  |  |  |  |  |
| ç-) Eseri baştan sona takılmadan çalma                                                                                    |  |  |  |  |  |
| d-) Eseri temposuna uygun çalma                                                                                           |  |  |  |  |  |
| 11-) Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilme                                                                   |  |  |  |  |  |
| a-) Eserdeki cümle ve dönemleri doğru ifade ederek çalma                                                                  |  |  |  |  |  |
| b-) Crescendo, decrescendo gürlüklerini(nüanslarını) doğru ifade etme                                                     |  |  |  |  |  |
| c-) Piano ,forte gürlüklerini(nüanslarını) doğru ifade etme                                                               |  |  |  |  |  |
| ç-) İfade bağlarını doğru ifade etme                                                                                      |  |  |  |  |  |
| d-) Eseri dönem özelliklerine uygun çalma                                                                                 |  |  |  |  |  |
| 12-) Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere, ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilme |  |  |  |  |  |
| a-) Eserdeki teknik güçlüklerle ilişkin çalışma yöntemleri söyleme                                                        |  |  |  |  |  |
| b-) Eserdeki müzikal güçlüklerle ilişkin çalışma yöntemleri bulup söyleme                                                 |  |  |  |  |  |
| c-) Eserde kazanması gereken davranışları söyleme                                                                         |  |  |  |  |  |
| ç-) Eserde kazanması gereken davranışlara ilişkin güçlü taraflarını söyleme                                               |  |  |  |  |  |
| d-)Eserde kazanması gereken davranışlara ilişkin zayıf taraflarını söyleme                                                |  |  |  |  |  |

**EK – 4 Uygulamada Kullanılan Parçalar**

## DOLCE LAMENTO

DOUCE PLAINTÉ

||

LAMENTATION

Allegro moderato ♩ = 126

16.

*p dolente*

*Red.* \*

*Red.* \*

*Red.* \*

*cres.*

*Red.* \*

*1.* *2.*

*sf* *dim. e poco rit.* *p*

*Red.* \*

*f* *cres.*

*Red.* \*

*Red.* \*

*Red.* \*

*Red.* \*

*1.* *2.*

*p*

*Red.* \*

*Red.* \*

*Red.* \*

*Red.* \*

110. Старинная французская песенка

П. ЧАЙКОВСКИЙ

Molto moderato [Весьма умеренно]

*espressivo* (выразительно)

*p*

*p*

 $m_j^2$ 

*p*

calando  
(замушая)

(ЗАТУХАЮЩАЯ)

**EK – 5 Ders Planları**

## Ders planı

### (I)

#### Bölüm I

Dersin adı: Piyano

Konu/Eser: Eski Fransız Ezgisi –Tchaikovsky

Önerilen Süre: 20

#### Bölüm II

##### Hedef ve davranışları/Öğrenci Kazanımları

Amaç 1: Eserin tonunu ve tonal seyrini belirleyebilme

Davranış: Eserin tonunu ve tonal seyrini belirleme

Amaç 2: Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirleyebilme

Davranış: Eserin temposunu, ölçüsünü ve nota değerlerini belirleme

Amaç 3: Eserde kapsanan spiccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleyebilme

Davranış: Eserde kapsanan staccato, legato, portato, crescendo-decrescendo ve ifade bağlarını nota üzerinde işaretleme

**Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri:** Anlatım, soru sorma, gösterim.

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve Kaynakları:** Piyano, iki adet eser fotokopisi, çalışma kağıtları

- Öğretmen
- Öğrenci

**Öğretme-Öğrenme etkinlikleri:** Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri, özetleme, değerlendirme

1. Eserde dikkat edilmesi gereken öncelikleri ve teknik, müzikal özelliklerin belirlenmesi gerektiğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Tonunu, dönemini, ölçü-vuruş biçimini, staccato, legato, portato v.b.)

2. Eserde dikkat edilmesi gereken gürlük (nüans), hız ve müzikal terimlerin belirlenmesinin gerekliliğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Hız terimleri: moderato, allegro v.b., müzikal terimler.)

3. Eserdeki teknik ve müzikal açıdan zorluk içeren noktaları belirlenmesi ve öncelik verilerek çalınması ve çalışılmasının gerekliliğini anlatınız.
4. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre çalışma hedefleri ve çalışma süresi belirlemesini isteyiniz.
5. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre özgün çalışma yöntemleri üretmesini isteyiniz.
6. Eserde zayıf ve güçlü olduğu yönleri belirlemesini ve zayıf olduğu taraflarına ilişkin çalışma yöntemleri ve yaklaşımlar belirlemesini isteyiniz.
7. Eseri cümle, dönem, form ve armoni açısından incelemesini isteyiniz.
8. Eserdeki teknik ve müzikal gereklilikleri ne kadar yerine getirebildiğini değerlendirmesini isteyiniz ve bir eserin değerlendirmesinde kullanılacak olan yol, yöntemleri açıklamasını isteyiniz.
9. Esere ait edinmiş olduğu bilgi ve davranışları, çalışma yöntemlerini özetlemesini isteyiniz ve daha sonra çalışacağı eserlerde nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda bulunmasını sağlayınız.
10. Eser üzerinde öğrenilenleri çalışma notasına not aldırınız.

**Ölçme-Değerlendirme:** Esere ilişkin sorular sorularak ve çaldırılarak değerlendirilecektir.

**Dersin diğer derslerle ilişkisi:** Ders solfej, armoni, form dersleriyle ilişkilendirilmiştir.

(\*7.8.9. maddeler 3. ve 4. derste uygulanacaktır.)



## Ders planı

### (II)

#### Bölüm I

Dersin adı: Piyano

Konu/Eser: Eski Fransız Ezgisi –Tchaikovsky

Önerilen Süre: 20

#### Bölüm II

##### Hedef ve davranışları/Öğrenci Kazanımları

Amaç 4: Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olabilme

Davranış: Eserde karşılaşılabileceği güçlük veya sorunların farkında olma

Amaç 5: Eserdeki güçlüklerle karşı olumlu (önyargısız) tavır sergileyebilme

Davranış: Eserdeki güçlüklerle karşı olumlu (önyargısız) tavır sergileme

Amaç 6: Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapabilmek

Davranış: Eserde teknik ve müzikal açıdan kritik kısımlarda yaratıcı çalışmalar yapma

**Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri:** Anlatım, soru sorma, gösterim.

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve Kaynakları:** Piyano, iki adet eser fotokopisi, çalışma kağıtları

- Öğretmen
- Öğrenci

**Öğretme-Öğrenme etkinlikleri:** Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri, özetleme, değerlendirme

1. Eserde dikkat edilmesi gereken öncelikleri ve teknik, müzikal özelliklerin belirlenmesi gerektiğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Tonunu, dönemini, ölçü-vuruş biçimini, staccato, legato, portato v.b.)

2. Eserde dikkat edilmesi gereken gürlük (nüans), hız ve müzikal terimlerin belirlenmesinin gerekliliğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Hız terimleri: moderato, allegro v.b., müzikal terimler. )

3. Eserdeki teknik ve müzikal açıdan zorluk içeren noktaları belirlenmesi ve öncelik verilerek çalınması ve çalışılmasının gerekliliğini anlatınız.
4. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre çalışma hedefleri ve çalışma süresi belirlemesini isteyiniz.
5. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre özgün çalışma yöntemleri üretmesini isteyiniz.
6. Eserde zayıf ve güçlü olduğu yönleri belirlemesini ve zayıf olduğu taraflarına ilişkin çalışma yöntemleri ve yaklaşımlar belirlemesini isteyiniz.
7. Eseri cümle, dönem, form ve armoni açısından incelemesini isteyiniz.
8. Eserdeki teknik ve müzikal gereklilikleri ne kadar yerine getirebildiğini değerlendirmesini isteyiniz ve bir eserin değerlendirmesinde kullanılacak olan yol, yöntemleri açıklamasını isteyiniz.
9. Esere ait edinmiş olduğu bilgi ve davranışları, çalışma yöntemlerini özetlemesini isteyiniz ve daha sonra çalışacağı eserlerde nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda bulunmasını sağlayınız.

**Ölçme-Değerlendirme:** Esere ilişkin sorular sorularak ve çaldırılarak değerlendirilecektir.

**Dersin diğer derslerle ilişkisi:** Ders solfej, armoni, form dersleriyle ilişkilendirilmiştir.

(\*7.8.9. maddeler 3. ve 4. derste uygulanacaktır.)

## Ders planı

### (III)

#### Bölüm I

Dersin adı: Piyano

Konu/Eser: Eski Fransız Ezgisi –Tchaikovsky

Önerilen Süre: 20

#### Bölüm II

##### Hedef ve davranışları/Öğrenci Kazanımları

Amaç 7: Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterebilme

Davranış: Eserdeki motif, cümle ve dönemleri nota üzerinde işaretleyerek gösterme

Amaç 8: Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleyebilme

Davranış: Eserde aynı ve benzer gelen armonik, ritmik, gürlük (nüans) teknik v.b. gibi öğeleri belirleme

Amaç 9: Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptayabilme.

Davranış: Eserde farklı gelen motif, cümle, dönem v.b. gibi öğelerin farklılıklarını saptama.

**Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri:** Anlatım, soru sorma, gösterim.

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve Kaynakları:** Piyano, iki adet eser fotokopisi, çalışma kağıtları

- Öğretmen
- Öğrenci

**Öğretme-Öğrenme etkinlikleri:** Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri, özetleme, değerlendirme

1. Eserde dikkat edilmesi gereken öncelikleri ve teknik, müzikal özelliklerin belirlenmesi gerektiğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Tonunu, dönemini, ölçü-vuruş biçimini, staccato, legato, portato v.b.)

2. Eserde dikkat edilmesi gereken gürlük (nüans), hız ve müzikal terimlerin belirlenmesinin gerekliliğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Hız terimleri: moderato, allegro v.b., müzikal terimler.)

3. Eserdeki teknik ve müzikal açıdan zorluk içeren noktaları belirlenmesi ve öncelik verilerek çalınması ve çalışılmasının gerekliliğini anlatınız.

4. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre çalışma hedefleri ve çalışma süresi belirlemesini isteyiniz.

5. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre zgn çalışma yöntemleri üretmesini isteyiniz.

6. Eserde zayıf ve güçlü olduğu yönleri belirlemesini ve zayıf olduğu taraflarına ilişkin çalışma yöntemleri ve yaklaşımlar belirlemesini isteyiniz.

7. Eseri cümle, dönem, form ve armoni açısından incelemesini isteyiniz.

8. Eserdeki teknik ve müzikal gereklilikleri ne kadar yerine getirebildiğini değerlendirmesini isteyiniz ve bir eserin değerlendirmesinde kullanılacak olan yol, yöntemleri açıklamasını isteyiniz.

9. Esere ait edinmiş olduğu bilgi ve davranışları, çalışma yöntemlerini özetlemesini isteyiniz ve daha sonra çalışacağı eserlerde nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda bulunmasını sağlayınız.

**lme-Değerlendirme:** Esere ilişkin sorular sorularak ve çaldırılarak değerlendirilecektir.

**Dersin diğer derslerle ilişkisi:** Ders solfej, armoni, form dersleriyle ilişkilendirilmiştir.

(\*7.8.9. maddeler 3. ve 4. derste uygulanacaktır.)

## Ders planı

### (IV)

#### Bölüm I

Dersin adı: Piyano

Konu/Eser: Eski Fransız Ezgisi –Tchaikovsky

Önerilen Süre: 20

#### Bölüm II

##### Hedef ve davranışları/Öğrenci Kazanımları

Amaç 10: Eserde kapsanan staccato, legato, portato, v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirebilme.

Davranış: Eserde kapsanan staccato, legato, portato, v.b. gibi teknik gereklilikleri yerine getirme.

Amaç 11: Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirebilme.

Davranış: Eserdeki müzikal gereklilikleri yerine getirme.

Amaç 12: Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere, ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapabilme.

Davranış: Esere ait edinmiş olduğu kazanımlara (bilgilere, ve davranışlara) ve çalışma yöntemlerine dair açıklamalar yapma.

**Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri:** Anlatım, soru sorma, gösterim.

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve Kaynakları:** Piyano, iki adet eser fotokopisi, çalışma kağıtları

- Öğretmen
- Öğrenci

**Öğretme-Öğrenme etkinlikleri:** Dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri, özetleme, değerlendirme

1. Eserde dikkat edilmesi gereken öncelikleri ve teknik ve müzikal özelliklerin belirlenmesi gerektiğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Tonunu, dönemini, ölçü-vuruş biçimini, staccato, legato, portato v.b.)

2. Eserde dikkat edilmesi gereken gürlük (nüans), hız ve müzikal terimlerin belirlenmesinin gerekliliğini anlatınız ve belirlemesini isteyiniz.

(Hız terimleri: moderato, allegro v.b., müzikal terimler.)

3. Eserdeki teknik ve müzikal açıdan zorluk içeren noktaları belirlenmesi ve öncelik verilerek çalınması ve çalışılmasının gerekliliğini anlatınız.
4. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre çalışma hedefleri ve çalışma süresi belirlemesini isteyiniz.
5. Eserdeki güçlük ve zorluklara ilişkin, gereksinimlerine göre özgün çalışma yöntemleri üretmesini isteyiniz.
6. Eserde zayıf ve güçlü olduğu yönleri belirlemesini ve zayıf olduğu taraflarına ilişkin çalışma yöntemleri ve yaklaşımlar belirlemesini isteyiniz.
7. Eseri cümle, dönem, form ve armoni açısından incelemesini isteyiniz.
8. Eserdeki teknik ve müzikal gereklilikleri ne kadar yerine getirebildiğini değerlendirmesini isteyiniz ve bir eserin değerlendirmesinde kullanılacak olan yol, yöntemleri açıklamasını isteyiniz.
9. Esere ait edinmiş olduğu bilgi ve davranışları, çalışma yöntemlerini özetlemesini isteyiniz ve daha sonra çalışacağı eserlerde nasıl kullanabileceğine dair açıklamalarda bulunmasını sağlayınız.

**Ölçme-Değerlendirme:** Esere ilişkin sorular sorularak ve çaldırılarak değerlendirilecektir.

**Dersin diğer derslerle ilişkisi:** Ders solfej, armoni, form dersleriyle ilişkilendirilmiştir.

(\*7.8.9. maddeler 3. ve 4. derste uygulanacaktır.)

**EK – 6 Anket ve Deneyisel İşleme İlişkin Yazışma Belgeleri**

15.11.2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

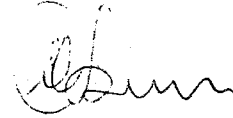
Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı 048122503 no'lu doktora öğrencisiyim. Devlet konservatuvarlarında ses eğitime ilişkin sanat dallarındaki "Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri, kullanımı ve etkililiği" konusuna ilişkin bir tez yapmaktayım.

Bu konuyla ilgili olarak aşağıda belirtilen devlet konservatuvarlarında doktora tez çalışmasının gereği olarak anket yapmam uygun bulunmuştur. Anketin devlet konservatuvarları piyano öğretim elemanları ile ses eğitimi anasanat dalı 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanması planlanmaktadır. Uygulanması planlanan anket örnekleri ilişiktir. İlgili yazının yazılması için bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Kolej 96'lar qpt. 6. blok NÖ11

ANKARA Tel: 050550775 19  
0312-4353377

Öğr. Gör. Hepşen OKAN  
Araştırmacı



Ek:  
Öğretim elemanları anketi  
Öğrenci anketi

Gerekli ve uygundur.  
15. 11. 2007  
Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ali UCAN  




15.112007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

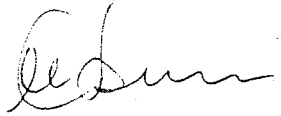
Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği anabilim dalı 048122503 no'lu doktora öğrencisiyim. Devlet konservatuvarlarında ses eğitime ilişkin sanat dallarındaki "Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri, kullanımı ve etkililiği" konusuna ilişkin bir tez yapmaktayım.

Doktora çalışmamın gereği olarak Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı koro anasanat dalı öğrencileri ile deneysel çalışma ve gözlem yapmak durumundayım. Gerekli izinin alınmasıyla ilgili yazının yazılması için, bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Kolej 96'lar apt 6.blok NÖ11

ANKARA Tel: 0505 5077519

0312-435 3377

  
Öğr.gör.Hepşen OKAN  
Araştırmacı

Gerekli ve uygundur.  
15.11.2007

Tez Danışmanım  
Prof. Dr. Ali UCAK  




T.C.  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
( Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı )

SAYI : B.30.2.GÜN.0.70.72.52/275-1042  
KONU : İzin

18.1.2008

İLGİ : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, 07/12/2007 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/7572 sayılı yazısı.

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hepşen OKAN, Prof.Dr.Ali UÇAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Devlet Konservatuvarlarında Ses Eğitime İlişkin Sanat Dallarındaki Piyanö Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği" konulu tezine veri elde etmek için Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalı öğretim elemanı ve öğrencilerine anket uygulamak, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel çalışma ve gözlem yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve bahsi geçen konu hakkındaki görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Tülin OYGÜR**  
Rektör Yardımcısı

Ek :

- İlgi yazı (1 adet)
- İlgi yazı eki (takım)

DAĞITIM :

- Ankara Üniv.Rek.Dev.Kon. ✓
- Çukurova Üniv.Rek.Dev.Kon. ✓
- İstanbul Üniv.Rek.Dev.Kon.
- Selçuk Üniv.Rek.Dev.Kon.

- Anadolu Üniv.Rek.Dev.Kon.
- Dokuz Eylül Üniv.Rek.Dev.Kon.
- Mersin Üniv.Rek.Dev.Kon. ✓
- Başkent Üniv.Rek.Dev.Kon. ✓



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ANK.0.70.72.00./Ö.İ.D. 58/667 5675  
Konu:

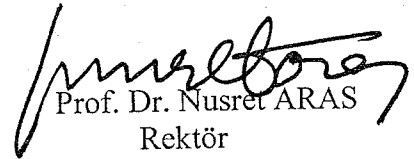
Ankara  
18/02/200

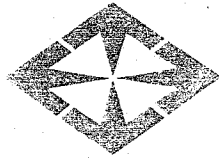
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi: Üniversitemiz Devlet Konservatuarı Müdürlüğüne yazılan 18/01/2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/275-1042 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hepşen OKAN'ın, Prof.Dr.Ali UÇAN danışmanlığında yürüttüğü "Devlet Konservatuarlarında Ses Eğitime İlişkin Sanat Dallarındaki Piyano Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Devlet Konservatuarı'nda anket uygulama, çalışma ve gözlem yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.

  
Prof. Dr. Nusret ARAS  
Rektör



1993

## BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

Sayı: 2008/R.Y.KD-184

6 Şubat 2008

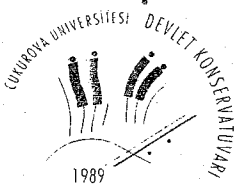
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne,  
ANKARA

İlgi: 18.01.2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/275-1042 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda sözü edilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Hepşen Okan'ın "Devlet Konservatuvarlarında Ses Eğitime İlişkin Sanat Dallarındaki Piyano Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği" konulu tezinin anket çalışmasını Üniversitemiz Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğretim elemanları ile öğrencilerine uygulamasına ilişkin talebiniz tarafımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Korkut Ersoy  
Rektör Yardımcısı



T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
DEVLET KONSERVATUVARI  
MÜDÜRLÜĞÜ

Büro : Personel İşleri  
Sayı : B.3.2.ÇKO.0.72.00.06/206-400  
Konu : İzin hk.

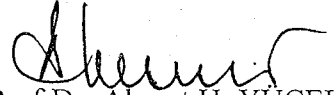
Adana 06./06./2008.....

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi: 18/01/2008 tarih ve 275-1042 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hepsen OKAN'ın "Devlet Konservatuvarında Ses Eğitimine İlişkin Sanat Dallarındaki Piyano Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği" konulu tezi ile ilgili anketler Sahne Sanatları Bölümü Opera/Şan Anasanat Dalı öğretim üyesi Yard.Doç.Dr. Mustafa BAYIK tarafından kişinin adresine gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

  
Prof.Dr. Ahmet H. YÜCEL  
Müdür



T.C.  
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Genel Sekreterlik**

Sayı : B.30.2.MEÜ.0.70.00.06- 353/3068  
Konu : Anket Çalışması

05 /03/2008

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
**(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)**

**İlgi:** 18/01/2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/275-1042 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hepşen OKAN'ın, Prof. Dr. Ali UÇAN'ın danışmanlığında yürüttüğü **“Devlet Konservatuvarlarında Ses Eğitime İlişkin Sanat Dallarındaki Piyano Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği”** konulu tezine veri toplamak için Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Ana Sanat Dalı öğretim elemanı ve öğrencilerine yönelik anket uygulama formu Üniversitemiz Devlet Konservatuvarı Piyano ve Opera Sanat Dalı Başkanlığı öğretim elemanları ve öğrencileri tarafından doldurularak ekte sunulmaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

  
**Prof. Dr. Güröl EMEKDAŞ**  
**Rektör a.**  
**Rektör Yardımcısı**

**EKİ :**

Anket Formu (9 adet)

Fax



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
DEVLET KONSERVATUVARI MÜDÜRLÜĞÜ



11 Eylül 2008

Sayı : B.30.2.DEÜ.0.K1.83.00/ 2107  
Konu : İzin hakkında.

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

**İLGİ:** 18/01/2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/275-1042 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hepşen OKAN, Prof.Dr. Ali UÇAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Devlet Konservatuvarlarında Ses Eğitiminde Yaratıcı Düşünmenin Yeri, Kullanımı ve Etkinliği" konulu tezine veri elde etmek için Devlet Konservatuvarımız Anasanat Dalı öğretim elemanı ve öğrencilerimizle anket uygulamak istemine ilişkin talebinin uygun görüldüğünü arz ederim.

Prof.Aykut YAFE  
Müdür

ADRES:Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü Yavuz Bingöl Sanat Sok.No:2 Narlıdere/İZMİR  
TEL:0 232 239 09 14-15-16  
FAX:0 232 239 07 07