



**ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİNİN KEMAN  
ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYİNE  
ETKİSİ**

**Gül Sakarya**

**DOKTORA TEZİ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ŞUBAT, 2020**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN:

Adı : Gül  
Soyadı : Sakarya  
Bölümü : Müzik Eğitimi  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Anlamayı İzleme Stratejilerinin Keman Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeyine Etkisi  
İngilizce Adı : The Effect of Comprehension Monitoring Strategies on the Metacognitive Awareness Level of Violin Students

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gül Sakarya

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Gül SAKARYA tarafından hazırlanan “Anlamayı İzleme Stratejilerinin Keman Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeyine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Yılmaz ŞENDURUR

(Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Nezihe ŞENTURK

(Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

(Eğitim Bilimleri Yönetimi Anabilim Dalı , Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Bige Bediz KINIKLI

(Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Kaan YÜKSEL

(Sahne Sanatları Bölümü, Başkent Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 03/02/2020

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Sema YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince benden desteklerini esirgemeyen danışmanım Prof. Yılmaz ŞENDURUR'a, değerli hocalarım Prof. Nezihe ŞENTÜRK ve Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, Prof. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ'a, eğitim bilimleri alanındaki önemli destekleri için Dr. Öğr. Üyesi Levent VURAL'a, verilerin çözümlenmesi sürecindeki yardımları için Prof. Dr. Nejdett SÜT, Dr. Öğr. Üyesi Demirali Yaşar ERGİN ve tezimin yazım sürecindeki sonsuz desteği ve yardımseverliği ile bilgilerini benimle cömertçe paylaşan Doç. Dr. Onur ZAHAL'a; tecrübelerinden yararlanmama olanak tanıdığı için Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ'a, akademik ve manevi destekleri ile yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU'na, hayat çizgimde önemli bir yeri olan ve desteği ile beni hiç yalnız bırakmayan değerli arkadaşım Araş. Gör. Dr. Figen GİRGİN'e, canım gibi sevdiğim, her şartta ve gece gündüz yanımda olan, ailemden ayırmadığım Öğr. Gör. Zübeyde OMURTAY ve Öğr. Gör. Baykan OMURTAY'a, uygulama sürecindeki katkıları için değerli öğrencilerime, lise öğrenimimden bu yana eğitim hayatımın hemen her basamağında aynı sıraları paylaştığım ve destekleri ile her zaman yanımda olan Burcu AKBULUT BİLİCİ ve Ali BİLİCİ'ye ve her zaman olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda dimdik duran, bu hayatta sahip olduğum en kıymetli hazinem "*annem*", "*babam*" ve "*kardeşim*"e sonsuz teşekkürlerimle...

**ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİNİN KEMAN  
ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYİNE  
ETKİSİ  
(Doktora Tezi)**

**Gül Sakarya  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Şubat, 2020**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı “Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Uygulamaların”, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’nda öğrenim görmekte olan Lisans düzeyi keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık (üstbilişsel farkındalık) düzeyine etkilerinin ortaya konmasıdır. Keman çalışma sürecinde anlamayı izleme stratejilerine dayalı öğrenme stratejileri kullanımına yönelik bireysel uygulamalar ve günce çalışmaları doğrultusunda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin farkında olmalarını ve bu farkındalık yoluyla kişisel çalışmalarını deneyimlerken kullanacakları stratejileri seçerek ve gerekirse bu stratejileri geliştirerek kendi öğrenmeleri hakkında bilgi ve denetim sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan deney grubu n:8 ve kontrol grubu n:8 olmak üzere toplam 16 keman öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler yansız atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda deney kontrol gruplu öntest- son test seçkisiz model kullanılmış ve nitel boyutu durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında kullanılan Bilişötesi Farkındalık Envanteri’nden öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyini ortaya koyan nicel veriler elde edilmiştir. Ölçme aracının tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı içtutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon, Cronbach  $\alpha$  katsayıları hesaplanmıştır. Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek ve düşük bilişötesi farkındalık düzeylerindeki öğrencileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi

kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulama ve öğrenci günce yazma kağıtlarından nitel veriler elde edilmiştir. Bireysel uygulama, günce yazma kağıtları ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik çözümleme yoluyla nicel verilere dönüştürülerek tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık düzeyleri sontest puanları, “bilişin bilgisi” temel boyutunda “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgi” alt boyutlarında ve “bilişin düzenlenmesi” temel boyutunda “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri toplamda ve tüm alt boyutlarda sontestlerde öntestlere göre farklılık göstermemiştir. Görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre araştırma, öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, kendi kendini yönlendirme, hatalarını fark edip düzeltmeye çalışma ve çalışmaya güdülenme bakımından etkili olmuştur. Bireysel uygulamada öğrenciler tarafından yavaş tempoda çalışma stratejisi sıklıkla kullanılmışken, güncelerde buna ek olarak öğrencilerin tekrar etme stratejisine yöneldikleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Bilişötesi Farkındalık, Üstbiliş, Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi  
Sayfa Adedi : 132  
Danışman : Prof. Yılmaz ŞENDURUR

**THE EFFECT OF COMPREHENSION MONITORING STRATEGIES  
ON THE METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL OF VIOLIN  
STUDENTS  
(Ph.D. Thesis)**

**Gül Sakarya  
GAZİ UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
February, 2020**

**ABSTRACT**

The aim of this research is to demonstrate the effects of “practices based on Comprehension monitoring strategies” on the level of cognition awareness of undergraduate violin students who are studying in the Department of music education of the Faculty of Education, Department of Fine Arts Education. The aim of this course is to help students to be aware of how their own learning takes place and to have knowledge and control about their own learning by choosing the strategies they will use to experience their own work through this awareness and if necessary by developing these strategies. The study group of the reaserch consists of 16 violin students (n: 8) and control group (n: 8) in Trakya University Fine Arts Education Department Music Education Department 2nd, 3rd and 4th grades. The students in the experimental and control groups were formed by non-objective assignment method. In the research, a mixed method was used and an explainer sequential mixed method pattern was used. In the experimental dimension of the study, the pre - test-sontest non-selective model with experimental control group was used and the qualitative dimension was determined as a case study. Quantitative data were obtained from the inventory of trans-cognition awareness used in the experimental part of the research that reveals the level of trans-cognition awareness of the students. In order to determine the reliability of each factor separately, the coefficient of matter-total correlation and total correlation, Rulon and Cronbach a excluding matter were calculated. The T test was used to determine the power of distinguishing students at high and low levels of trans-cognition awareness for each of all factors separately. In the study, qualitative data were obtained from individual practice and student journal writing papers based on understanding monitoring strategies for the use of Semi-Structured Interview Questions

and learning strategies. Qualitative data obtained from individual practice, journal writing papers and interviews are tabulated and interpreted by converting them into quantitative data through content analysis. The results of the study showed a significant difference in the experimental group in the sub dimensions of “declarative knowledge”, “procedural knowledge” and “conditional knowledge” in the basic dimension of “cognition” and in the sub dimensions of “planning”, “comprehension monitoring”, “evaluation”, “debugging” and “information managment” in the basic dimension of “cognition”. Participants in the control group did not differ in the levels of cognition awareness in total and in all sub-dimensions compared to the pre-tests. According to the findings from the interview questions, the research was effective in planning the students ' own work, self-directing, trying to realize and correct their mistakes and being motivated to work. While the slow tempo playing strategy was often used by the students in individual practice, it is understood that in addition to this in the journals, the students turned to the repetition strategy.

Key Words : Metacognitive Awareness, Metacognition, Music Education, Violin  
Education

Page Number : 132

Supervisor : Prof. Yılmaz ŞENDURUR

## İÇİNDEKİLER

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv  |
| ÖZ .....                                     | v   |
| ABSTRACT .....                               | vii |
| İÇİNDEKİLER.....                             | ix  |
| TABLolar LİSTESİ.....                        | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xix |
| BÖLÜM I .....                                | 1   |
| GİRİŞ.....                                   | 1   |
| 1.1. Problem Cümlesi .....                   | 4   |
| 1.1.1. Alt Problemler .....                  | 4   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 5   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 5   |
| 1.4. Varsayımlar .....                       | 6   |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                      | 6   |
| 1.6. Tanımlar.....                           | 6   |
| 1.7. Kısaltmalar .....                       | 6   |

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| 1.8. İlgili Araştırmalar .....                        | 6         |
| 1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....           | 6         |
| 1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....          | 10        |
| <b>BÖLÜM II.....</b>                                  | <b>14</b> |
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                         | <b>14</b> |
| 2.1. Öğrenme.....                                     | 14        |
| 2.2. Öğrenme Stratejileri .....                       | 15        |
| 2.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....   | 16        |
| 2.3.1. Yineleme Stratejileri.....                     | 19        |
| 2.3.2. Anlamlandırma Stratejileri .....               | 19        |
| 2.3.3. Örgütlenme Stratejileri .....                  | 20        |
| 2.3.4. Duyuşsal Stratejiler .....                     | 22        |
| 2.3.5. Anlamayı İzleme Stratejileri.....              | 22        |
| 2.4. Çalgı Eğitiminde Kullanılan Stratejiler .....    | 25        |
| 2.5. Biliş ve Üstbiliş .....                          | 29        |
| 2.6. Bilişötesi Farkındalık.....                      | 30        |
| 2.6.1. Bilişötesi Farkındalığın Öğeleri.....          | 31        |
| 2.6.2. Bilişötesi Farkındalık Strateji Modeli.....    | 32        |
| 2.7. Bilişötesi Farkındalık ve Eleştirel Düşünme..... | 33        |
| 2.8. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi .....           | 33        |
| 2.8.1. Doğrudan Öğretim.....                          | 34        |
| 2.8.2. Karşılıklı Öğretme .....                       | 35        |
| 2.9. Bilişötesi Farkındalığın Öğretimi .....          | 36        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                | <b>38</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                    | <b>38</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                        | 38        |

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                                                                  | 39        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                          | 40        |
| 3.3.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri .....                                                             | 40        |
| 3.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlik İstatistikleri.....                                                          | 41        |
| 3.3.2. Görüşme Soruları .....                                                                             | 42        |
| 3.3.3. Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı.....                                                       | 43        |
| 3.4. Uygulama Süreci .....                                                                                | 44        |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....                                                           | 47        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                     | <b>48</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                            | <b>48</b> |
| 4.1. Bilişötesi Farkındalık Düzeyine İlişkin Bulgular .....                                               | 48        |
| 4.1.1. Deney Grubu Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular .....                                      | 51        |
| 4.1.2. Kontrol Grubu Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular .....                                    | 52        |
| 4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular .....                                | 53        |
| 4.2. Öğrenci Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması .....                              | 54        |
| 4.3. Bireysel Uygulama Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması .....                            | 57        |
| 4.3.1. Bireysel Uygulama 1. Hafta Verilerinin Çözümlemesi .....                                           | 58        |
| 4.3.1.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 58        |
| 4.3.1.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....       | 61        |
| 4.3.1.3. Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi..... | 63        |
| 4.3.2. Bireysel Uygulama 2. Hafta Verilerinin Çözümlemesi .....                                           | 65        |
| 4.3.2.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 65        |

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.2.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....       | 67 |
| 4.3.2.3. Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi..... | 69 |
| 4.3.3. Bireysel Uygulama 3. Hafta Verilerinin Çözümlemesi .....                                           | 71 |
| 4.3.3.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 71 |
| 4.3.3.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....       | 73 |
| 4.3.3.3 Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi.....  | 75 |
| 4.4. Öğrenci Günce Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması.....                                 | 77 |
| 4.4.1. Öğrenci Günce Verilerinin 1. Hafta Çözümlemeleri.....                                              | 78 |
| 4.4.1.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 78 |
| 4.4.1.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....       | 80 |
| 4.4.1.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi..... | 82 |
| 4.4.2. Öğrenci Günce Verilerinin 2. Hafta Çözümlemeleri.....                                              | 84 |
| 4.4.2.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 84 |
| 4.4.2.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....       | 86 |
| 4.4.2.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi..... | 88 |
| 4.4.3. Öğrenci Günce Verilerinin 3. Hafta Çözümlemeleri.....                                              | 90 |
| 4.3.3.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....     | 90 |

|                                                                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.3.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....                                                                              | 93         |
| 4.3.3.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi .....                                                                       | 94         |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                                                                             | <b>97</b>  |
| <b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                                                         | <b>97</b>  |
| 5.1. Bilişötesi Farkındalık Düzeyine İlişkin BFE'den Elde Edilen Sonuçlar .....                                                                                                  | 97         |
| 5.2. Keman Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....                                                                             | 98         |
| 5.3. Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....                                                   | 99         |
| 5.4. Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulama Çalışmalarının, Bilişötesi Farkındalık Planlama, İzleme ve Değerlendirme Bakımından Etkisine İlişkin Sonuçlar ..... | 100        |
| 5.5. Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Günce Yazma Çalışmalarının, Bilişötesi Farkındalık Planlama, İzleme ve Değerlendirme Bakımından Etkisine İlişkin Sonuçlar .....       | 102        |
| 5.6. Öneriler .....                                                                                                                                                              | 102        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                                                                            | <b>104</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                                                                                | <b>111</b> |
| Ek-1. Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri .....                                                                                                                                   | 112        |
| Ek-2. Araştırmada Kullanılan Etütler .....                                                                                                                                       | 117        |
| Ek-3. Uzman Görüş Formu .....                                                                                                                                                    | 119        |
| Ek-4. Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı .....                                                                                                 | 120        |
| Ek-5. Öğrenme Stratejileri Ön Bilgilendirme Günlük Plan .....                                                                                                                    | 123        |
| Ek-6. Bilişötesi Farkındalık Envanteri.....                                                                                                                                      | 128        |
| Ek-7. Ölçek Kullanım İzni.....                                                                                                                                                   | 132        |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Öğrenme- Öğretme Yaşantıları .....                                                                                               | 15 |
| Tablo 2. O'Malley ve Chamot'un Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....                                                                 | 16 |
| Tablo 3. Graham ve Golan Strateji sınıflandırması .....                                                                                   | 16 |
| Tablo 4. Padron ve Waxman'ın Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....                                                                   | 17 |
| Tablo 5. Pintrich'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....                                                                            | 18 |
| Tablo 6. Weinstein ve Mayer'e Göre Strateji Sınıflandırması.....                                                                          | 18 |
| Tablo 7. Bilişötesi Farkındalık Strateji Tablosu.....                                                                                     | 24 |
| Tablo 8. Piyano Eğitiminde Kullanılabilir Öğrenme Stratejileri .....                                                                      | 26 |
| Tablo 9. Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejileri.....                                                                                 | 27 |
| Tablo 10. Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi .....                                                                             | 27 |
| Tablo 11. Üstbilişsel stratejiler şeması ve açıklamaları.....                                                                             | 28 |
| Tablo 12. Deney- Kontrol Grubu Demografik Özellikleri.....                                                                                | 40 |
| Tablo 13. Test Toplamı İçin Boyutlararası İçtutarlık Analizi.....                                                                         | 41 |
| Tablo 14. Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları .....                                                                           | 42 |
| Tablo 15. Deney Grubundaki Katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler İle Normallik Sınaması .....  | 49 |
| Tablo 16. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ile Normallik Sınaması..... | 50 |
| Tablo 17. Deney Grubu Öntest-Sontest İlişkili Grup t testi Karşılaştırması.....                                                           | 51 |
| Tablo 18. Kontrol Grubu Öntest-Sontest İlişkili Grup t testi Karşılaştırması.....                                                         | 52 |
| Tablo 19. Öntestlerde Deney ve Kontrol Grupları arasında t testi Karşılaştırması .....                                                    | 53 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 20. Sontestlerde Deney ve Kontrol Grupları arasında <i>t</i> testi Karşılaştırması .....                                                                                                                                                                                       | 53 |
| Tablo 21. <i>Keman Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerinin Öğretimine İlişkin İfadelerinin Dağılımı</i> .....                                                                                                                                                                         | 54 |
| Tablo 22. <i>Keman Öğrencilerinin Strateji Kullanımının Öğrenmeye Etkisine Yönelik İfadelerinin Dağılımı</i> .....                                                                                                                                                                   | 55 |
| Tablo 23. <i>Keman Öğrencilerinin Strateji Kullanımına Yönelik Kazanım Elde Etmeye İlişkin İfadelerin Dağılımı</i> .....                                                                                                                                                             | 55 |
| Tablo 24. <i>Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama Basamaklarını (planlama, izleme, değerlendirme) İle İlgili İfadelerinin Dağılımı</i> .....                                                                                                          | 56 |
| Tablo 25. <i>Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulamaların Kişisel Çalışma Süreçlerine Yansımaları ve Öğrencilerin Kişisel Çalışmalarını Planlama, İzleme ve Değerlendirme Süreçleri Bakımından Etkisine Yönelik İfadelerinin Dağılımı</i> ..... | 56 |
| Tablo 26. <i>Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulama Sonunda Kendi Öğrenme Durumları İle İlgili Bilgi ve Kontrol Sahibi Olmaya Yönelik Görüşlerinin Dağılımı</i> .....                                                                          | 57 |
| Tablo 27. <i>Görüş ve Öneriler</i> .....                                                                                                                                                                                                                                             | 57 |
| Tablo 28. <i>Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin ifadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                             | 58 |
| Tablo 29. <i>Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                                  | 59 |
| Tablo 30. <i>Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                                    | 60 |
| Tablo 31. <i>Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                                     | 60 |
| Tablo 32. <i>Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler</i> ...                                                                                                                                                                                      | 61 |
| Tablo 33. <i>Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                        | 61 |
| Tablo 34. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                            | 62 |
| Tablo 35. <i>Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ...                                                                                                                                                                                        | 62 |
| Tablo 36. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                | 63 |
| Tablo 37. <i>Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                                                                                                                                                                                 | 63 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 38. <i>Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....               | 64 |
| Tablo 39. <i>Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....  | 64 |
| Tablo 40. <i>Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                              | 65 |
| Tablo 41. <i>Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                   | 65 |
| Tablo 42. <i>Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                     | 66 |
| Tablo 43. <i>Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                      | 66 |
| Tablo 44. <i>Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler</i> ...       | 67 |
| Tablo 45. <i>Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                         | 67 |
| Tablo 46. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                             | 68 |
| Tablo 47. <i>Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ...         | 68 |
| Tablo 48. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ..... | 69 |
| Tablo 49. <i>Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler</i> .....          | 69 |
| Tablo 50. <i>Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....           | 70 |
| Tablo 51. <i>Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....  | 70 |
| Tablo 52. <i>Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                              | 71 |
| Tablo 53. <i>Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                   | 71 |
| Tablo 54. <i>Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                     | 72 |
| Tablo 55. <i>Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                      | 72 |
| Tablo 56. <i>Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler</i> ...       | 73 |
| Tablo 57. <i>Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                         | 74 |
| Tablo 58. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                             | 74 |
| Tablo 59. <i>Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ...         | 75 |
| Tablo 60. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ..... | 75 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 61. <i>Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                  | 76 |
| Tablo 62. <i>Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....               | 76 |
| Tablo 63. <i>Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....  | 77 |
| Tablo 64. <i>Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                              | 78 |
| Tablo 65. <i>Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                   | 79 |
| Tablo 66. <i>Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                     | 79 |
| Tablo 67. <i>Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                      | 80 |
| Tablo 68. <i>Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler</i> .....     | 80 |
| Tablo 69. <i>Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                         | 81 |
| Tablo 70. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                             | 81 |
| Tablo 71. <i>Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ...         | 82 |
| Tablo 72. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler</i> ..... | 82 |
| Tablo 73. <i>Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler</i> .....          | 82 |
| Tablo 74. <i>Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....               | 83 |
| Tablo 75. <i>Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....  | 83 |
| Tablo 76. <i>Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                              | 84 |
| Tablo 77. <i>Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                   | 85 |
| Tablo 78. <i>Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                     | 85 |
| Tablo 79. <i>Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                                      | 86 |
| Tablo 80. <i>Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler</i> ...       | 86 |
| Tablo 81. <i>Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                         | 87 |
| Tablo 82. <i>Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler</i> .....                             | 87 |

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 83. Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler ...         | 88 |
| Tablo 84. Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler ..... | 88 |
| Tablo 85. Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                  | 89 |
| Tablo 86. Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....               | 89 |
| Tablo 87. Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler .....  | 90 |
| Tablo 88. Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                              | 90 |
| Tablo 89. Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                                   | 91 |
| Tablo 90. Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                                     | 92 |
| Tablo 91. Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                                      | 92 |
| Tablo 92. Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler ...       | 93 |
| Tablo 93. Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                         | 93 |
| Tablo 94. Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler .....                             | 94 |
| Tablo 95. Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler ...         | 94 |
| Tablo 96. Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler ..... | 94 |
| Tablo 97. Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....                  | 95 |
| Tablo 98. Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler .....               | 95 |
| Tablo 99. Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler .....  | 96 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Şekil 1.</i> Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğeleri.....  | 32 |
| <i>Şekil 2.</i> Bilişsel farkındalık strateji modeli.. .....       | 32 |
| <i>Şekil 3.</i> Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni.....         | 38 |
| <i>Şekil 4.</i> Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen ..... | 39 |
| <i>Şekil 5.</i> Uygulama süreci.....                               | 46 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Farkındalık kavramı, yaşamın her alanında olduğu gibi öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerine ilişkin anlamlı ve kapsamlı çalışmalar yürütebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı, bireyleri ve toplumları geliştirmede bilim, teknik ve sanat kavramlarının bir arada tasarlanıp sürdürülmesiyle gerçekleştirilen etkin süreçleri kapsamaktadır (Uçan, 1995, s.123). Bu süreçler öğretici ve öğrencinin karşılıklı olarak üstlenmiş olduğu öğretme-öğrenme etkinliklerin bir arada sürdürülmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle eğitimde, öğretim yöntemleri kadar öğrenme yöntemleri de işe koşulmaktadır. Günümüzde öğrenme stratejileri öğretimi ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik odaklanmışlıklarını, bir işi başarmak için harcadıkları gücü ve bilişsel farkındalıklarını geliştirme anlayışı öne çıkmaktadır (Woolfolk, 2010, s. 554). Eğitim öğretim yaklaşımlarına yönelik bu farklılaşmanın sonucu olarak başarılı bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarını iki farklı hedeften hareketle düzenlemeleri söz konusu olmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiği ilgili hedefler ve ikincisi ise öğrencinin öğrenme görevleriyle ilgili olarak hangi stratejileri kullanması gerektiği ile ilgili hedefler şeklinde öne çıkmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983).

“Öğretim düşünülüp taşınmış bir eylemdir; çünkü öğretmenlerin öğrencilerine öğrettikleri şeyler onlar tarafından öğrenilmeye değer bulunmuş olan, istedik şeylerdir” (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 5).

Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğretici konumundaki kişinin yukarıda bahsedilen amaç ve hedeflere ilişkin hassasiyet göstermesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983).

Eğitim, bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme süreçlerinin tümüdür (Fidan, 1985, s.4). Bu süreç bireylerin yetenek, tutum ve davranışlarına yönelik kasıtlı olarak gerçekleştirilen bir süreç olmakla beraber önceden belirlenmiş bir takım esasları temel almaktadır (Karşlı, 2008, s. 10).

Sanat eğitimi belirli amaç ve hedefler doğrultusunda genel sanat eğitimi, özengen sanat eğitimi ve mesleki sanat eğitimi olarak üç başlıkta değerlendirmek mümkündür. Genel sanat eğitimi, toplumun her kesiminden bireylere ve ortak kültüre yönelik sanatsal davranışların yerleştirilmesini amaçlarken; özengen sanat eğitimi sanatın herhangi bir dalını sadece zevk için öğrenen ve icra eden bireylere yönelik olup; mesleki sanat eğitimi ise sanatın bir veya birçok kolunu uzmanlık alanı olarak seçerek, alanına yönelik kazanımları, yetenekleri doğrultusunda sürdürmesi yoluyla gerçekleşmektedir. (Uçan, 1995, s. 125). Bireysel çalgı derslerinde öğretici konumundaki kişiler kadar, öğrenen kişinin kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin farkında olması ve buna yönelik yollar izlemeye gönüllü olması da öğrenmeye giden yolda birincil etkenlerden biri olarak düşünülebilir.

Müzik eğitiminin tüm alanlarında temel amaç olan öğrenen bireylerde yeni müziksel davranışlar oluşturma ve geliştirme sürecinin istenilen seviyede olabilmesi, öğretmen tarafından oluşturulan öğrenme ortamının öğretime uygun olması ile doğru orantılıdır (Ertem, 2014). Müzik alanında son yıllarda yapılan çalışmalar müzik yapan bireylerin çalışma sürecinde uyguladıkları stratejilere ve müzisyenlerin üstbilişsel becerilerine odaklanan çalışmalar olarak göze çarpmaktadır (Hallam, 2001).

Keman eğitimi, öğrenen bireyin davranışlarında istendik bir takım değişiklikler oluşturma ve oluşturulan bu davranışların beceriye dönüştürülmesi sürecidir ve bu doğrultuda keman öğretmenin, öğrenmeye uygun ortamlarının oluşturulmasına yönelik bir dizi önlemler alması, çeşitli öğrenme yöntemlerini uygulayabilmesi gerekmektedir (Şendurur 2001, s. 146). Dolayısıyla keman eğitimcisinin, güncel eğitim öğretim yaklaşımlarından haberdar olmasının ve bu yaklaşımlardan faydalanmaya çalışmasının, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini tespit edebilmesi ve uygun öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi bakımından önemli görünmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine verilen öğrenme görevleri üzerinde nasıl çalışacaklarını bilmeleri ve çalışırken hangi yolları izlemeleri gerektiği hakkında bilgi ve denetim sahibi olmalarının, söz konusu öğrenme görevlerini kolaylaştırarak öğrenme

sürecinin daha verimli geçmesine olanak tanıyacağı söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin kendi öğrenme görevlerine ilişkin etkin bir rol oynaması mümkün gözükmektedir.

Kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleşeceğini bilen, kendini öğrenmeye güdülemiş ve bu doğrultuda ihtiyaç duyabileceği bilişötesi stratejilere hakim olan bireyler, “stratejik öğrenciler” veya diğer adıyla “etkili öğrenciler” olarak nitelendirilmiştir (Özer, 2004).

“Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler (strategic learners)”, “bağımsız öğrenciler (independent learners)”, “özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners)” ve “öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)” gibi çeşitli adlar verilmektedir” (Senemoğlu, 2018, s. 558).

Özdüzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu ve denetimini kendisinin üstlenmesi şeklinde yorumlanabilir (Açıkgöz, 2007, s.10). Gerek kuramsal gerek uygulamalı eğitimde öne çıkan kavramlardan olan “özerk öğrenme” sürecinde öğretmenlere düşen görev, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine olanak tanıyacak çeşitli davranışları geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Weinstein, 1987). Böyle bir eğitim anlayışı benimsendiğinde, öğrenciler kendilerine uygun öğrenme yöntemlerini uygulayıp başarıya ulaşacak, başarıya ulaştıkça özgüvenleri de artacak ve kendi yetenekleri özgürce ortaya koymaya başlayacak ve böylece öğrenme başarılı bir şekilde devam edecektir (Şendurur, 2001, s.148). Öğrenciler etkili bir öğrenim için bilgi işleme, aktif çalışma ve öz yönetsel yeterliliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Weinstein 1987). Öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif birer katılımcı konumunda olmak yerine aktif rol alan işlemciler olarak tanımlandığı bu yeni kavramlar doğrultusunda üstbilişsel becerilere yönelik bir müfredatın eğitim ortamına dahil edilmesinin, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmelerine” olanak tanıyacağı anlaşılmaktadır (Weinstein, 1982).

Keman eğitimi, yapısı gereği öğrenme süreçleri bakımından bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceri ve davranışların yanı sıra ilgi, motivasyon, yetenek, bireysel farklılıklar ve hazır bulunuşluk düzeyleri gibi bir çok bileşeni barındıran bütünsel bir süreçtir. Lisans düzeyi mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda temel amaç, öğretmen adaylarına öğretmenliğin gerektirdiği temel becerilerin kazandırılmasıdır. Çalgı eğitimi müzik eğitiminin en önemli kollarından biridir. İyi bir müzik öğretmeni, alan bilgisi ve öğretmenlik becerilerine sahip olmanın yanı sıra çalgısını sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanma becerisine de sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki eğitimleri süresince çalgı çalışma yöntemlerini bilmesi ve uygulaması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin çalgısını sevmeye ve çalışmaya öğretmenleri tarafından teşvik edilmesi şüphesiz büyük önem taşımaktadır ancak söz konusu lisans düzeyi mesleki eğitim olduğunda, öğrencinin bu mesleği bilinçli bir şekilde seçtiği kabul edilirse, çalgı çalmaya ve çalgısını çalışmaya yönelik öğretmen faktörü gibi bir dışsal motivasyon kaynağından çok, içsel olarak kendi kendisinin motivasyon kaynağı olmasını beklemek son derece olağan görünmektedir. Öğrenen bireylerin çalışmalarına ilişkin bir amaç belirleyerek o amaç doğrultusunda kendilerine uygun çalışma stratejilerini seçme, gerektiğinde çalışmasının yönünü tekrar düzenleme ve amacına ulaşp ulaşmadığını denetleme becerisi kazandırmaya yönelik bir anlayışla geliştirilen üstbilişsel eğitim müfredatı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyabilecek nitelikte bireyler haline gelmelerine yönelik teşvik edici eğitim ortamlarının geliştirilmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda özellikle çalgı eğitimi gibi bireysel uygulamalı derslerde öğreticinin eğitim öğretim etkinliklerindeki rolü kadar öğrencinin de üzerine düşenleri yerine getirmesi bakımından üstbilişsel davranış becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim öğretim ortamlarının, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” süreçlerine katkı sağlaması mümkün gözükmektedir. Bu doğrultuda bilişötesi farkındalık kavramının, öğrenme stratejilerinin genelini kapsayıcı bir kavram olduğu göz önüne alındığında, araştırmanın problem durumu, anlamayı izleme stratejilerine dayalı öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik uygulamaların, keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarını ne düzeyde etkilediğinin ortaya konması şeklinde belirlenmiştir.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi anlamayı izleme stratejileri temel alınarak kullanılan öğrenme stratejilerinin, lisans düzeyindeki keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

#### **1.1.1. Alt Problemler**

Araştırmada aşağıdaki alt problem durumlarına yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu bilişötesi farkındalık envanteri öntest- sontest puanlarına etkisi nedir?
2. Kontrol grubu bilişötesi farkındalık envanteri öntest- sontest puanlarına etkisi nedir?
3. Deney ve kontrol grupları sontest puanlarına etkisi nedir?

4. Keman öğrencilerinin öğrenme stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Keman öğrencilerinin anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulama çalışmalarının, bilişötesi farkındalık planlama, izleme ve değerlendirme bakımından etkisi nedir?
7. Anlamayı izleme stratejilerine dayalı günce yazma çalışmalarının, bilişötesi farkındalık planlama, izleme ve değerlendirme bakımından etkisi nedir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı keman dersinde anlamayı izleme stratejilerine dayalı uygulamaların, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkilerinin ortaya konmasıdır. Keman çalışma sürecinde anlamayı izleme stratejilerine dayalı öğrenme stratejileri kullanımına yönelik bireysel uygulamalar ve günce çalışmaları doğrultusunda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin farkında olmalarını ve bu farkındalık yoluyla kişisel çalışmalarını deneyimlerken kullanacakları öğrenme stratejilerini seçerek ve gerekirse bu stratejileri geliştirerek kendi öğrenmeleri hakkında bilgi ve denetim sahibi olmalarına yardımcı olmaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini geliştirilerek kendilerine daha verimli ve anlamlı bir çalışma ortamı ve planı geliştirmelerine katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu öğrencilerin çalgısal icra başarılarının ve çalgıya hâkimiyetlerinin işlevsel bir düzeye çıkarılması bakımından ve çalgılarına yönelik mesleki algı ve tutum kazandırması bakımından da önemli görülebilir. Bu araştırmanın, söz konusu stratejilerin diğer müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim vermekte olan keman öğretim elemanlarının kendi derslerinde kullanılabilirliğine yönelik bilimsel bir temele dayandırılması bakımından ve dersin işleyişine geleneksel yaklaşıma bir seçenek olacak şekilde yön verebilecek nitelikte yöntemler geliştirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları çalışmanın niteliği bakımından uygundur.
2. Çalışma grubunda bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B M.E.A.B.D 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bu araştırmanın konusuna uygun alt yapıları vardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Edirne Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B M.E.A.B.D 2018-2019 eğitim öğretim yılında okumakta olan 2. 3. ve 4. sınıf keman öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Uygulama süresi toplamda 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

Bilişsel: Bilişle ilgili, zekanın işleyişiyle ilgili, kognitif. (TDK)

Üstbiliş: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi (Brown, 1978; Flavell, 1979)

#### **1.7. Kısaltmalar**

G.S.E.B.M.E.A.B.D: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

B.F.E: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

G.S.S.L: Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

A.Ö.L: Anadolu Öğretmen Lisesi

#### **1.8. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

##### **1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Yokuş (2009), piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisini ortaya koyduğu

doktora tezi çalışmasında, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersine yönelik bilgi düzeylerine, piyano performansına ve üstbilişsel farkındalığa etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf piyano öğrencilerine dizgeli eğitim modeline dayalı olarak, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinlikleri barındıran, 14 haftalık 14 üniteden oluşan bir piyano dersi öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yapılan uygulamaların öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini, piyano performanslarını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırdığı ortaya konmuştur.

Yokuş (2009), gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisini araştırdığı doktora tezi çalışmasında, gitar eğitiminde üstbilişsel çalışmaların öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine, çalgıyı icra etme başarılarına ve gitar dersine yönelik bilgi düzeylerine etkisinin belirlenmesine ilişkin bir çalışmadır. Araştırmada öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler içeren dizgeli eğitim modeline dayalı olarak hazırlanmış 14 haftalık gitar dersi programı uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim öğretim yılında 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan gitar öğrencilerinden seçilmiş olup; araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde, gitar performanslarında ve gitar dersine yönelik bilgi düzeylerinde kontrol grubuna göre artış olduğu görülmüştür.

Sapancı (2010), güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını incelediği yüksek lisans çalışmasında, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeylerine ilişkin veriler “Bilişüstü Farkındalık Envanteri (BFE)”, öğretmen özyeterliliğine ilişkin verileri ise “Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE)” ile elde edilmiş olup sonuç olarak; Güzel sanatlar eğitimi resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve güzel sanatlar eğitimi resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur.

Akın (2007), anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyini araştırdığı doktora tezi çalışmasında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde keman eğitime yönelik anlamlandırma stratejisinin kullanılma durumu ve bu stratejilerinin keman öğrenmedeki etkinliğini ortaya koyulmasına yönelik çalışmasında betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma”) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü öğrencilerinin keman öğrenmelerine olumlu yönde etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Topoğlu (2011), farklı düzeylerdeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini incelediği bildirisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan altı yaylı çalgı öğrencisi ile çalışmış olup çalışma grubunda bulunan öğrencilerin kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin yılsonu sınavına yönelik hazırladıkları eserleri çalışma süreçleri ve öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmeler düzenlenerek kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin çalışma sırasında kendilerini gözlemledikleri ve değerlendirdikleri, kendilerine hedef belirledikleri ve stratejik planlama yaptıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin en çok başvurdukları stratejiler ise tekrar etme ve yavaş çalma şeklinde belirlenmiştir. Bununla birlikte akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre kendi çalışmalarına ilişkin daha kapsamlı gözlem yaptıkları ortaya konmuştur.

Ertem (2014), piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemine yönelik betimsel tarama modeline dayalı makalesinde piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin yeri ve önemi ile bu alanda kullanılabilecek öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak öğrenme stratejileri incelenmiş, bunların piyano öğrenme sürecindeki yeri ve önemi belirlenmiş ve bunlar arasından piyano eğitiminde kullanılabilir olanlar sınıflandırılmıştır.

Ertem (2003), Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyini araştırdığı doktora tezinde temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik saptamalar yapmakla beraber hangi öğrenme stratejilerinin

kullanıldığını ve "örgütlenme stratejisi"ni kullanmanın etkililik düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmında anket uygulamasıyla öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiş, öğrencilerin "duyuşsal" ve "örgütlenme" stratejilerini, piyano öğretmenlerinin ise "örgütlenme" ve "anlamlandırma" stratejilerini daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında ise, örgütlenme stratejisinin kullanılmasına yönelik deney grubu ile kontrol grubunun arasındaki deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılınçer, Aydınar, Uygun (2013), piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmasında müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini kendi yanıtlarına göre ortaya koyan bir ölçek aracı geliştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Türkiye’de bulunan 5 müzik eğitimi anabilim dalının 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 372 öğrenci bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Weinstein ve Mayer’in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yararlanılmış olup; çalışma sonucunda geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin tespit edilmesi ve öğretme- öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bu ölçekten yararlanılabileceği ortaya konmuştur.

Demir (2009), doktora tezi çalışmasında bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, epistemolojik inançlara, bilişsel farkındalık becerilerine ve akademik başarıya ve bunların kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya konmuş ve bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejisi uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, bilişsel farkındalıklarına, anlama düzeylerine olumlu etki ettiği ve bunların diğer derslerine de olumlu yansımaları olduğu ortaya konmuştur.

Gelen (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini araştırdığı doktora tezinde öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve iki grup arasında Bilişsel farkındalık stratejilerine yönelik Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini, okuduğunu anlama başarısını ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı anlaşılmaktadır.

Aktürk (2010), üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerinin ortaya konmasına yönelik doktora tezinde “öntest- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Sonuç olarak üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Doğan (2013), üstbiliş dayalı öğretime yönelik çalışmada, kuramsal analitik araştırma modeli kullanılmış olup üstbiliş kavramını çeşitli açılardan açıklamıştır. Çalışmanın sonucunda, alan yazında üstbiliş kavramına yönelik çok sayıda farklı tanımlar yapıldığı anlaşılmıştır. Üstbiliş dayalı öğretim ve stratejilerine yönelik analizler yapılarak bu becerilerin öğretmenler tarafından geliştirilmesine yönelik farkındalık yaratmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur

Erdem (2005), Öğrenme stratejileri ve öğretimi adlı çalışmada öğrencilere öğretilebilecek öğrenme stratejileri sınıflandırmasına yer vermiştir. Öğretimin her düzeyinde öğrencilere konu ile ilgili temel bilgi ve kavramlar öğretilirken öğrenme stratejilerinin kullanılmasının önemine yer verilmiştir.

### **1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Benton (2002), koro dersinde solfej yapma becerileri ve derse yönelik tutumlarına ilişkin etkisini ortaya koymak amacıyla Virginia Chesapeake'deki Greenbrier Ortaokulu'nda yedinci ve sekizinci sınıf koro öğrencilerini kapsayan bir çalışma gerçekleştirdiği doktora tezinde her iki sınıftan öğrencileri kapsayan deney-kontrol gruplu öntest- son test modeline dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarındaki öğrenciler, üç alanda sınıflandırılmış üstbilişsel davranışları teşvik etmeye yönelik faaliyetlerde bulunmuştur. Bu faaliyetler öğrencilerin sesli düşünme faaliyetleri, öğrenme görevlerini takiben öz değerlendirme ve öğrenmeye yönelik öz-düşünme şeklindedir. Öğrencilerin başarıları ve tutumları, bilgi testi, solfej performans testi ve tutum anketi ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda içerik bilgisi testine yönelik her iki sınıf düzeyinde olumlu yönde ve anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin solfej okumaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Egan (1996), üstbilişin lisans öğrencilerinin müzik başarısı üzerindeki etkilerine yönelik doktora tezinde üniversite öğrencilerinin üstbilişsel algılarının müzik sınıflarında öğrenmeye etkilerini araştırmıştır. Araştırma lisans düzeyi müzik öğrencileri, öğrenmelerini geliştirmek için üstbiliş ne ölçüde kullanabilir? Sorusu üzerine kurulmuştur. Bu doğrultuda öğrenciler üç gruba ayrılarak, birinci grupla üst bilişsel öğrenme öğretimi, ikinci grupla çalışma becerilerinin öğretilmesi ve üçüncü grupla üstbiliş ve çalışma becerilerinin bir arada öğretimini kapsayan bireysel uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda her üç grupta da öntest sontest ortalama puanları arasında önemli farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sikes (2010), yaylı çalgı öğrencilerinin strateji kullanımına yönelik doktora çalışmasında yavaş tempoda çalma, kademeli olarak hızlanma, küçük bölümleri tekrarlama ve belli bölümleri birkaç kez tekrar etme gibi belirli stratejilerin kullanımının, lisans öğrencilerinin performansına etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda kullanılan her stratejinin öğrencilerin performansını önemli ölçüde artırdığını belirlenmiştir.

Nolet (2003), yüksek lisans çalışmasında genç koristlerde üstbilişsel strateji kullanımının nota okumaya etkisi araştırmıştır. Çalışmada 10 koro öğrencisi incelenmiştir. Katılımcılara anket uygulanmış ve nota okuma oturumları gerçekleştirilmiştir. Okuma oturumunda çalışılan eserin performansı gerçekleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu, çalışma sürecinde tüm öğrencilerin stratejileri kullanmış olduğu ve en çok stratejiyi kullanan öğrencilerin en yüksek başarıyı elde etmiş oldukları anlaşılmıştır.

Kenny (1992), üstbilişsel strateji kullanımı öğretiminin, başlangıç düzeyi bando öğrencilerinin özgül performans becerileri kazanması ve bu stratejinin uygulanmasına yönelik tutumu üzerindeki etkisini incelediği doktora tezinde Bilişsel strateji eğitim programına (MSTP) dahil olmak üzere beş strateji seçilmiştir. Stratejiler arasında problem belirleme, planlama, hedef seçimi, izleme ve değerlendirme yer almaktadır. Çalışmada bu stratejilerin kullanımının öğretiminden sonra, öğrencilere bağımsız uygulama oturumları boyunca bunları uygulama yönünde talimatlar verilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi, incelenen alanlar arasında performans yeteneğinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koysa da öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumları ve çeşitli öğretim amaçlarına ulaşma dereceleri incelendiğinde, MSTP almış olan öğrenciler, uygulama konusunda daha güçlü olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Uygulama planlaması ve

problem tanımlama, uygun performans hedeflerini daha iyi seçebilme ve bilişsel olarak karmaşık olan hedefleri planlama becerileri kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Hallam (2001), başlangıç düzeyinden profesyonel düzeye kadar müzisyenlerde üstbiliş ve performans planlama stratejilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Yirmi iki profesyonel ve elli beş başlangıç düzeyi müzisyen ile çalışmaları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Başlangıç düzeyi müzisyenlerden kısa bir parça seslendirilmesi istenerek kayıt altına alınmıştır. Profesyonel müzisyenler, teknik sorunları, müzikal yorumu ve kendi kendine öğrenmeye ilişkin sorunları kapsayan, performansa hazırlıklarına ilişkin olarak dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme bakımından kapsamlı bir üstbiliş düzeyi göstermişlerdir. Kullanılan stratejilerde benzerlikler olsa da, bireysel ihtiyaç nedeniyle önemli farklılıklar bulunmuştur.

Nielsen (2015), Caz müzikte öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine yönelik çalışmasında iki ileri seviyedeki öğrencinin, ünlü caz ezgilerini öğrenirken kullandığı öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini belirtmiştir. Öğrenciler bir performans programına dahil edilmiş ve kendi bireysel uygulama oturumlarını videoya almışlardır. Ayrıca, öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sadece belirli bir türden ziyade bir dizi bilişsel strateji kullandıkları anlaşılmıştır. Söz konusu ezgide sorunlu alanları seçmek, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmak için ezberlemeyi kolaylaştırmak gibi hedefleri gerçekleştirmek için tasarlanan müziği mevcut bilgileriyle ilişkilendirmek gibi çeşitli stratejiler seçmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kaydedilen uygulama oturumları sırasında üstbilişsel stratejilerden yararlanmışlardır. Stratejik planlama yapmışlar performanslarını takip ederek değerlendirme yapmışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin uygulama sırasında öz değerlendirmelerine dayanarak planladıkları stratejik etkinliklerini her zaman uygulamadıkları da bulgular arasındadır.

Nielsen (1999), enstrüman çalışmalarında öğrenme stratejilerine yönelik makale çalışmasında, kilise orgu çalan iki müzisyenin karmaşık bir parça hazırlarken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, uygulama oturumları sırasında ve sonrasında verilen sözlü ifadelerden toplanan verilere dayanmaktadır. Öğrencilerin bilgileri seçmek, düzenlemek ve bilgilerle bütünleştirmek için öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Benton (2013), müzik sınıflarında üstbilişin geliştirilmesine ilişkin çalışmasında öğrencileri üstbilişsel düşünmeye yönlendirmek için yansıtıcı yazma ve öz değerlendirmeye yönelik öneriler sunmaktadır. Öğrenme ortamında sesli düşünme

oturumları için talimatlar ve sorular da bulunmaktadır. Makaleye göre, üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin özgüvenli ve bağımsız öğrenme becerisine sahip olmaları bakımından etkili olmuştur.

Colombo ve Antonietti (2016), çalışmasında ileri düzey ve başlangıç düzeyi öğrencilerle birlikte piyano dersi sırasında bir öğretmenin doğaçlama üstbilişsel davranışı analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları sırasında üstbilişsel stratejiler kullandıkları fikrini desteklerken, öğrencilerin bu durumun farkında olmadıklarını ortaya koymuştur.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğrenme

Öğrenme, kişilerin davranışlarında yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşimleri sonucunda oluşan değişimlerdir (Fidan ve Erden, 1985, s. 156).

Öğrenmenin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Davranışta gözlemlenebilir farklılıklar meydana gelmesi,
- Davranıştaki farklılığın devamlılığının bulunması,
- Davranıştaki farklılığın kişinin yaşantıları vesilesiyle gerçekleşmesi,
- Davranıştaki farklılığın kalıcı olması,
- Davranıştaki farklılığın büyüme ve gelişme faktörüne dayalı olarak gelişmemiş olması (Senemoğlu, 2018, s. 95).

Ertem (2014)'e göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır:

- Kişinin davranışında bir değişim meydana gelmesi,
- Kişinin davranışındaki değişimin yaşantısı neticesinde gerçekleşmesi,
- Kişinin davranışındaki değişimin kalıcı olarak gerçekleşmesi.

Öğrenme kavramına ilişkin buna benzer ve birbiriyle ilişkili birçok tanımlama bulunmakla birlikte öğrencinin öğrenme sırasında aktif rol oynaması gerekliliği göze çarpmaktadır. Doğanay ve Demir (2011)'in belirttiği üzere “öğrenme, öğrenenin dış çevreyle etkileşime girerek, kendi öğrenme sürecine aktif katılımını gerektirir”. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının öğrenmenin temelini oluşturması nedeniyle, öğrencilerin sadece öğretmenin yönlendirmelerini takip etmeleri öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli görülmemektedir (Özer, 1998). Bu nedenle öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık ve denetim sahibi olmaları

gerektiği ve bu farkındalığın etkili öğrenme-öğretme yaşantıları geliştirmede son derece önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Korkmaz (2015) çalışmasında öğrenme-öğretme yaşantılarını şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 1

*Öğrenme- Öğretme Yaşantıları*

| Öğrenme- Öğretme Yaşantıları |                                                                            |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Konu alanı içerikleri        | Öğretme strateji, yöntem ve Öğrenme stil, model ve stratejileri teknikleri |

Öğrenme, öğrenen bireyde deneyim ve çevre ile olan etkileşimi yoluyla kasıtlı olarak bir davranış değişikliği gerektirir. Bununla birlikte, yürümek veya kalem tutabilmek gibi büyüme ve gelişmeye bağlı değişikliklerle, hastalık, yorgunluk ya da açlık gibi geçici süreçlerden kaynaklanan değişimler öğrenme olarak kabul edilmez (Woolfolk ve Nicolich, 1980, s. 124).

## 2.2. Öğrenme Stratejileri

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim, öğrencilere öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenilen bilgilerin geri çağırılmasının nasıl gerçekleşeceği, öğrenme sürecinde nasıl düşünceleri gerektiği ve kendilerini öğrenmeye nasıl güdüleyeceklerini öğretmeye yönelik amaçlar kapsamında yürütülebilir. Bu amaçlar öğrenme ürünleri ile ilgili olarak, bireylerin neyi öğrenmeleri gerektiği ile ilgili amaçlar ve öğrenme süreçleri ile ilgili olarak öğrenme sürecinde kullanabilecekleri stratejilerin öğretimine yönelik amaçlardır (Weinstein ve Mayer, 1986). Strateji kavramı belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik kullanılan yollar veya bu amaçla uygulanan planlar şeklinde tanımlanmıştır (Açıkgöz, 2016, s. 67).

Alan yazında öne çıkan strateji sınıflandırmalarından hareketle öğrenme stratejileri bilişsel ve bilişötesi stratejiler olarak iki küme içerisinde değerlendirmek mümkün gözükmektedir. Öğrenme stratejileri öğrenilecek bilginin hafızaya alınarak gerektiğinde geri çağırılmasına ve depolanmasına yarayan bilişsel stratejiler (yineleme, anlamlandırma ve örgütleme) ve öğrenme ürününün kontrolünü ve yönetimini sağlamaya yarayan biliş bilgisi stratejileri (anlamayı izleme ve duyuşsal) olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilebilir (Duman, 2015, s. 277; Özer, 2008). Öğrenme stratejileri, öğrenme sonucunu iyileştirmeyi

hedefleyen bir öğrencinin kullandığı etkinliklerin tümüdür (Mayer, 1996). Bu etkinliklerden bazıları, özetleme, bilgiyi farklı sözcüklerle ifade etme, not tutma, altını çizme, analogi kurma gibi önceki bilgilerimizle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurmamızı sağlayan davranışları kapsar (Weinstein 1987).

### 2.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alan yazında öğrenme stratejilerine yönelik çeşitli sınıflandırmalar yer almaktadır. O'Malley ve Chamot'un öğrenme stratejileri sınıflaması şu şekilde aktarılmıştır (Tok, 2007, s. 129-157):

Tablo 2

*O'Malley ve Chamot'un Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması*

| Yürütücü Biliş Stratejileri                                                                                                                                   | Bilişsel Stratejiler                                                                                                                                                                                           | Sosyo-Duyuşsal Stratejiler                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Seçici dikkat.</li> <li>Öğrenme görevini planlama.</li> <li>Kendini izleme.</li> <li>Kendini değerlendirme.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tekrar.</li> <li>Örgütleme/gruplama.</li> <li>Çıkarımda bulunma.</li> <li>Özetleme.</li> <li>İmaj oluşturma.</li> <li>Transfer etme.</li> <li>Anlamlandırma.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kubaşık çalışma.</li> <li>Çıkarımda bulunmak için soru sorma</li> <li>Zihinel kontrol sürecini kullanma.</li> </ul> |

Tablo 2 'de görüldüğü gibi öğrenme stratejileri O'Malley ve Chamot tarafından “yürütücü biliş stratejileri”, “bilişsel stratejiler”, ve “sosyo-duyuşsal stratejiler olarak üç ayrı başlıkta sınıflandırılmıştır. Yürütücü biliş stratejileri seçici dikkat, öğrenme görevini planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme şeklinde açıklanmış olup bilişsel stratejiler tekrar, örgütleme/gruplama, çıkarımda bulunma, özetleme, imaj oluşturma, transfer etme ve anlamlandırma olarak sıralandırılmıştır. Sosyo-duyuşsal stratejiler ise, kubaşık çalışma, çıkarımda bulunmak için soru sorma ve zihinsel kontrol sürecini kullanma şeklinde sıralanmıştır.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) Graham ve Golan Strateji sınıflandırmasını şu şekilde belirtmiştir (s. 57-64):

Tablo 3

*Graham ve Golan Strateji sınıflandırması*

| Bilişsel Stratejiler                                               | Derinlemesine Öğrenme Stratejileri |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Yüzeysel öğrenme stratejileri<br>(tekrar, ezberleme, altını çizme) | (anlamlandırma, örgütleme)         |

Tablo 3’te Graham ve Golan strateji sınıflandırması görülmektedir. Buna göre bilişsel stratejilerin, yüzeysel öğrenme ve derinlemesine öğrenme şeklinde iki başlık altında sıralandığı anlaşılmaktadır. Yüzeysel öğrenme stratejileri tekrar etme, ezberleme ve altını çizme; derinleme öğrenme stratejileri ise anlamlandırma ve örgütleme olarak ifade edilmektedir.

Padron ve Waxman’ın öğrenme stratejileri sınıflandırması Tok, (2007) tarafından şu şekilde aktarmıştır (s. 129-157):

Tablo 4

*Padron ve Waxman’ın Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması*

| Olumlu Öğrenme Stratejileri                                                                                                                                                                 | Olumsuz Öğrenme Stratejileri                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Özetleme</li><li>• Altını Çizme</li><li>• Kendi kendine soru üretme</li><li>• Kontrol etme</li><li>• Not alma</li><li>• İmajlar oluşturma</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Konu hakkında düşünme</li><li>• Her sözcüğü yazma</li><li>• Detaylı olamadan bölümleri inceleme</li><li>• Hızlı okuma</li><li>• Her sözcüğü sürekli tekrar etme</li><li>• Ana fikri söyleme</li></ul> |

Tablo 4’te Padron ve Waxman’ın öğrenme stratejileri sınıflandırması verilmiştir. Stratejilerin ”Olumlu Öğrenme Stratejileri” ve “Olumsuz Öğrenme Stratejileri” şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Olumlu öğrenme stratejileri arasında özetleme, altını çizme, kendi kendine soru üretme, kontrol etme, not alma ve imajlar oluşturma yer alırken; olumsuz öğrenme stratejileri arasında, konu hakkında düşünme, her sözcüğü yazma, detaylı olamadan bölümleri inceleme, hızlı okuma, her sözcüğü sürekli tekrar etme, ana fikri söyleme söyleme gibi açıklamalara yer verilmiştir.

Pintrich’in öğrenme stratejileri sınıflandırması aşağıdaki şekilde aktarılmıştır (Vural, 2016, s.556-589).

Tablo 5

*Pintrich'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması*

|                                             |
|---------------------------------------------|
| Öğrenme Stratejileri                        |
| Yineleme Stratejileri                       |
| Düzenleme Stratejileri                      |
| Anlamlandırma Stratejileri                  |
| Eleştirel düşünme stratejileri              |
| Anlamayı izleme stratejileri                |
| Çevre ve emek yönetimi stratejileri         |
| Emek yönetimi                               |
| Zaman ve çalışma ortamı                     |
| Yardım alma ve akran işbirliği stratejileri |
| Yardım alma                                 |
| Akran iş birliği                            |

Tablo 5'te öğrenme stratejilerinin yineleme stratejileri, düzenleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, çevre ve emek yönetimi stratejileri (emek yönetimi ile zaman ve çalışma ortamı), yardım alma ve akran işbirliği stratejileri (yardım alma, akran iş birliği) şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

Tablo 6

*Weinstein ve Mayer'e Göre Strateji Sınıflandırması*

|                                        |
|----------------------------------------|
| Öğrenme Stratejileri                   |
| • Temel öğrenme tekrar stratejileri    |
| • Karmaşık öğrenme tekrar stratejileri |
| • Temel anlamlandırma stratejileri     |
| • Karmaşık anlamlandırma stratejileri  |
| • Temel örgütleme stratejileri         |
| • Karmaşık örgütleme stratejileri      |
| • Kavramayı izleme stratejileri        |
| • Duyuşsal stratejiler                 |

Tablo 6'da Weinstein ve Mayer'in bu çalışmada da kullanılmış olan öğrenme stratejileri sınıflandırması görülmektedir. Buna göre stratejilerin temel ve karmaşık öğrenme tekrar stratejileri, temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri, temel ve karmaşık örgütleme stratejileri, kavramayı izleme (anlamayı izleme) stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Takip eden kısımlarda bu stratejilere yönelik ayrıntılı bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

### **2.3.1. Yineleme Stratejileri**

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre yineleme stratejileri temel öğrenme durumları ve karmaşık öğrenme durumlarına yönelik olmak üzere ikiye ayrılır. Temel öğrenme durumları için yineleme stratejileri, tekrar etme ve ezberleme gibi öğrencilerin öğrenilen bilgiyi belleğe almasına yarayan stratejilerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşları büyüdükçe bu stratejilerin kullanımında daha etkin olduklarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Karmaşık öğrenme durumları için yineleme stratejileri, öğrencinin dikkatini öğrenme görevine odaklamasına ve öğrenilen metnin ya da görevin belleğe alındığından emin olmasına yarayacak etkinlikleri kapsar. Metni yüksek sesle tekrar etme, olduğu gibi kopyalama, metin üzerine seçici notlar alma ve gerekli görülen kısımların altını çizme bu stratejilere örnek olarak gösterilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Yineleme stratejilerinin alt yapısında öğrenilecek materyal ile ilgili zihinsel tekrar etkinliği bulunmakta olup olduğu gibi tekrar etme, sesli okuma, değiştirmeden yazma, satır altı çizme gibi stratejiler öğrenilenlerin olduğu gibi belleğe alınması gibi temel öğrenme görevlerine yönelik işlevseldir (Özer, 2008). Bu stratejiler aynı zamanda bilginin uzun süreli belleğe alınmasına ve ezberlenmesine yardımcı olan stratejilerdir (Senemoğlu 2018, s. 562). Not alma, büyük ihtimalle karmaşık öğrenmeler için kullanılan yineleme stratejilerinin en yaygın olanıdır (Weinstein ve Mayer, 1983).

Yineleme stratejilerini kullanan öğrenciler öğrenme sırasında etkindirler. Bu nedenle daha kolay öğrenirler ve bilgiyi hatırlamada daha başarılı olurlar (Özer, 1998).

Öğrencilerin kullanabileceği yineleme stratejileri şu şekildedir:

- Yüksek sesle tekrar etme: Öğrenilecek bilginin yüksek sesle birkaç defa tekrar edilmesi.
- Olduğu gibi yazma: Gerekli görülen bilgileri değiştirmeden yazma.
- Not alma: Öğrenilecek bilgileri aynı kelimelerle kısaca yazma.
- Altını çizme: Önemli görülen yerlerin altını çizme (Özer, 1998).

### **2.3.2. Anlamlandırma Stratejileri**

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre anlamlandırma stratejileri temel ve karmaşık öğrenme durumları için olmak üzere iki gruba ayrılır.

Temel öğrenme durumlarına yönelik anlamlandırma stratejileri, bir öğrenme görevinde bulunan bilgiler arasında bağ oluşturmaya yarayan stratejilerdir. Örneğin; yabancı bir dilde

yeni kelimeler öğrenme gibi çiftli çağrışım kurma, alfabe ezberlemeye yönelik sıralı liste öğrenmeyi ve beynin kısımlarını öğrenmeye yönelik serbest hatırlamalı liste öğrenme, bu stratejiler arasında sayılabilir. Karmaşık görevler için anlamlandırma stratejileri, yeni öğrenilenlerin önceki bilinenlere nasıl yansıdığını açıklayan stratejilerdir (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejiler yeni bilgilerle önceden bilinenler arasında anlamlı bir bağ oluşturarak öğrenme amacıyla kullanılırlar. Bunun için öğrenciler zihinsel imgeler ya da sözel yapılar kullanırlar. Zihinsel imgeleme, öğrenilenleri cümle içinde kullanma, başka ifadelerle açıklama, özet çıkarma, not tutma bu stratejilere örnek olarak gösterilebilir (Özer, 2008).

Öğrenmeye çalıştığımız şeyi önceden bildiklerimizle çok çeşitli şekillerde ilişkilendirmemiz mümkündür. Bilgiler arasında analogi oluşturma, yeniden ifade etme, kendi kelimelerimizle özetleme, bilgiyi bir grafik, çizelge veya diyagram gibi başka bir formata dönüştürme, yeni bilgiyi uygulamaya geçme, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma ve öğrendiklerimizi başkalarına öğretmeyi deneme bunun için kullanılabilecek stratejilerdir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989).

Öğretmenler, öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini akıcı ve esnek şekilde geliştirebilmeleri için farklı teknikleri temsil eden geniş bir soru listesini kullanmaya teşvik edebilirler (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989).

Bu sorulardan bazıları şu şekildedir:

- Konunun ana fikri nedir?
- Bu bana neyi hatırlatıyor?
- Bu bilgiyi nasıl kullanabilirim?
- Bu bilgileri diyagram haline nasıl getirebilirim?
- Bunu kendi kelimelerimle ne şekilde ifade edebilirim?
- Buna nasıl bir örnek verebilirim?
- Bunu bir başkasına nasıl öğretebilirim?
- Böyle bir şeyi daha önce duydum mu?
- Bu benim hayatım için geçerli midir? (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989).

### **2.3.3. Örgütlenme Stratejileri**

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre örgütlenme stratejileri temel ve karmaşık öğrenme durumları olarak iki grupta ele alınır. Temel öğrenme durumları için, bir öğrenme

görevinde bulunan liste halindeki bilgilerin öğrenilmesi için kümelenendirme stratejisi kullanılır. Bu strateji liste halindeki unsurların ortak özelliklerine veya farklılıklarına dayalı olarak gruplandırılmasını kapsar. Karmaşık öğrenme durumları için bir metin veya öğrenilecek materyalin ana fikrini ve ana fikre yardımcı düşünceleri belirleyerek bu düşünceler arasında kodlama ve hatırlamayı sağlayacak biçimde ilişki kurmaya yarayan anahatlarını çıkarma ve materyali gruplama stratejileridir. Örneğin; öğrenciler hayvanların isimlerini içeren bir listeyi kısa süreli belleğe kodlama amacıyla listede bulunan hayvanları sınıflandırarak çizelgeler oluşturabilir veya listenin ana hatlarını belirleyebilir (Senemoğlu 2018, s. 562). Bilgileri “kodlama” işlemini "iç bağlantılar oluşturma" olarak tanımlayan Mayer, bu bağlantıların oluşturulmasına yönelik becerilerin eğitim yoluyla arttırılabileceğini öne sürmüştür (Weinstein ve Mayer, 1983). Örgütlenme stratejileri, tıpkı anlamlandırma stratejileri gibi, bilgilerin yeniden yapılandırılarak organize edilmesini ve bu sayede öğrenilecek materyalin anlamlandırılmasını içerir. Bu nedenle bu iki strateji bir arada kullanılır (Senemoğlu, 2018, s. 564; Özer, 1998).

Başlıca örgütlenme stratejilerini genel olarak şu şekilde açıklanmıştır:

**Anahatları çıkarma:** Bir okuma parçasının temel fikir ile temel fikirlere yardımcı fikirlerinin kelime öbekleri şeklinde belirlenmesidir. Bu strateji konunun ana ve alt başlıkları arasında anlamlı ilişkiler kurulmasını sağlar.

**Bilgi şeması oluşturma:** Bir okuma parçasındaki temel fikir ile temel fikirlere yardımcı fikirlerinin arasındaki ilişkilerin gösterilmesidir. Öğrenciler bu nedensellik ilişkisini yansıtırken temel fikri merkeze alarak ve yardımcı fikirleri çizimler aracılığı ile birbirine bağlarlar.

**Çizelgeleştirme:** Bir okuma parçasında öğrenilmesi hedeflenen bilgilerin tablolar şeklinde yapılandırılmasıdır (Özer, 1998).

Öğrenilmek istenen bilgilere yönelik temel ifadelerin kısaltmalar şeklinde yazılarak bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurmaya yarayan ana hatları çıkarmayı, öğrenciler tarafından en çok kullanılan örgütlenme stratejilerinden biri olarak gösterilmektedir (Weinstein ve Mayer, 1983).

#### **2.3.4. Duyuşsal Stratejiler**

Duyuşsal stratejiler, bireylerin bir öğrenme görevi süresince karşı karşıya kalabileceği motivasyonel ve duygusal sorunlarla başa çıkmasını sağlayan stratejilerdir (Senemoğlu, 2018, s. 571).

Eğitimde yeni anlayışa göre öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu ortamların düzenlenmesi ve kontrol edilmesine yönelik etkin bir görev üstlenmelerinin öneminin altı çizilmektedir. Öğrenme süresince dikkatini odaklama ve devam ettirme, zaman yönetimi ve kaygı düzeyini kontrol altına alma, kendini öğrenmeye karşı güdülemeye ilişkin stratejilere yönelik araştırmalar, bu stratejilerin öğrencilerin tüm bu olumsuzluklarla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986; Weinstein ve Mayer, 1983).

Öğrenciler, öğrenme sırasında kimi zaman odaklanamama, olumsuz tutumlar içerisinde olma veya performansa yönelik gerginlik duyma gibi durumlarla karşılaşabilirler. Bu gibi durumlarda, öğrenciler başlangıçta öğretmenlerinin de yardımıyla duyuşsal stratejilerden yararlanarak öğrenmeye ket vuran koşulları ortadan kaldıracaklardır. Bunun için dikkati öğrenmeye kasıtlı olarak odaklama, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, kendini öğrenmeye güdüleme ve kaygı yönetimini gerçekleştirme stratejilerini kullanabilirler (Özer, 1998). Performans kaygısını yönetmeye yardımcı olması için öğrencilere düşen görevler, sessiz bir çalışma ortamını tercih ederek, çevresel etmenlerin olumsuz yansımalarını ortadan kaldırarak, zihinlerindeki başarısız olma düşüncesine engel olmaktır (Weinstein ve Mayer, 1983). Zihinsel odaklanmışlığı arttıran hem dışsal hem içsel süreçleri kapsayan bu stratejiler arasında, öğrencilerin kendi kendilerine olumlu yönde içsel konuşma yapmaları, çalışmayı erteleme eğiliminin ortadan kaldırılması için bir zaman çizelgesi hazırlama gibi yönetsel etkinlikleri yer almaktadır (Weinstein, 1986).

#### **2.3.5. Anlamayı İzleme Stratejileri**

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin bir öğrenme görevine yönelik amaç ve hedef tayin etmesi, bu amaç ve hedeflerden hangilerine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi ve gerekli durumlarda bu amaç ve hedeflere yönelik belirlemiş olduğu stratejileri değiştirebilmesini kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar, anlamayı izleme stratejilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Anlamayı izlemeye

yönelik bir öğretim programında yer alan unsurlar, kendi kendine sorular sorma, dikkati odaklama, kendini değerlendirme, sahip olduğu becerilerin farkında olma ve yanlışlarını düzeltme becerisi şeklinde sıralanabilir ( Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğrenciler anlamayı izleme stratejilerini kullanarak, kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme olanağı bulurlar. Bir öğrencinin bu etkinlikleri kullanabilmesi için öncelikle kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini bilmesi, yani biliş bilgisine sahip olması gerekmektedir (Özer, 1998).

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991), anlamayı izleme strateji basamaklarını şu şekilde açıklamışlardır:

Planlama stratejileri: Öğrenme sürecinin amacını belirleme ve öğrenme görevinin yapısını çözümleme gibi öğrencilerin öğrenme etkinliklerini kolaylaştırıcı stratejilerdir.

İzleme stratejileri: Öğrencilerin öğrenme düzeyine ilişkin kendilerine sorular sorması etkinliklerinin kapsamaktadır.

Değerlendirme stratejileri: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini denetlemesine yardımcı olan, bilişsel süreçlerin sürekliliğine dayalı düzenlemeleri yapmasına yönelik stratejilerdir (aktaran Vural, 2012, s.34).

Anlamayı izleme stratejileri genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme basamakları kapsamında değerlendirilmektedir.

Planlama basamağında öğrenciler kendilerine şu soruları sorarlar:

- Bu konunun yapısı nedir?
- Bu konuya yönelik amaç ve hedeflerim nelerdir?
- İhtiyaç duyacağım bilgi ve stratejiler nelerdir?
- İhtiyaç duyacağım süre ve kaynaklar nelerdir?

İzleme basamağında;

- Ne yaptığımı biliyor muyum?
- Görev anlamlı mı?
- Amacıma ne kadar ulaşıyorum?
- Herhangi bir değişikliğe gitmeli miyim?

Değerlendirme basamağında ise;

- Amacıma ulaştım mı?
- Ne konuda başarılı oldum?
- Ne konuda başarılı olamadım?
- Sonraki denemelerimde neyi farklı yaparım? (Schraw, 1998).

Schraw (1998), Bilişötesi farkındalığın geliştirilmesine yönelik stratejiler ve açıklamaları aşağıdaki tablo 7’de görülmektedir (s. 113-125).

Tablo 7

*Bilişötesi Farkındalık Strateji Tablosu*

| Strateji                 | Nasıl kullanılır                                                   | Ne Zaman Kullanmalı                                                                | Neden kullanmalı                                                         |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Göz gezdirme             | Başlıkları, vurgulanan kelimeleri, özetleri belirleme              | Uzun bir metni okumadan önce kullanılır                                            | Kavramsal olarak genel bir bakış sağlar, dikkati toplamaya yardımcı olur |
| Yavaşlatma               | Duraklama, okuma ve öğrenilen bilgi hakkında düşünme               | Önemli bilgileri öğrenmede kullanılır                                              | Dikkati toplamaya yardımcı olur                                          |
| Ön bilgiyi etkinleştirme | Duraklama ve önceden bildiklerini düşünme. Neyi bilmediğini sorma  | Bir metni okumadan önce ya da bilinmeyen bir görevden önce kullanılır              | Yeni bilgilerin öğrenilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırır            |
| Zihinsel birleştirme     | Ana fikirleri ilişkilendirme, bir tema veya sonuç oluşturma        | Karmaşık bilgileri öğrenirken veya daha derin bir anlayış gerektiğinde kullanılır. | Bellek yükünü azaltır, daha derin anlayış seviyesini teşvik eder         |
| Diyagramlar              | Ana fikir ve yardımcı fikirleri tanımlama, birleştirme, listeleme. | Birbiriyle bağlantılı bilgiler olduğunda kullanılır                                | Ana fikirleri tanımlamaya yardımcı olur, bellek yükünü azaltır.          |

Nielsen (2001) çözülmesi gereken bir problemi tespit etme, öğrencinin strateji kullanımı, eserin performansı ve performansın kendi kendine değerlendirilmesi temelinde dört problem çözme alternatifinden söz etmektedir. Öz düzenleme yöntemlerini anlamak için, öğrencilerin her öğrenme görevine yönelik öğrenmenin belirli sonuçları hakkında karar verip vermediğini, öğrenme çabalarını değerlendirme fırsatı bulup bulmadıklarını ve kendilerini değerlendirmek için kullandıkları kriterleri incelemek gerekir. Kendi öğrenmelerini gerçekleştiren öğrenciler, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanabilen ve yeni stratejiler tasarlayabilen öğrencilerdir (Özer, 1998). Öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin strateji türlerinden uygun olanı seçme, örgütleyebilme ve bu süreçleri yönetebilme becerisine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Mayer, 1996). Kısacası, öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilişsel süreçlerini kontrol etmek için

kullanıldıkları üstbilişsel süreçlerdir (Mayer, 1996). Bu bakımdan bu araştırmada öğrencilere bilişötesi farkındalığa dayalı bir yaklaşım benimsenerek genel öğrenme stratejilerinin tümünden yararlanmaları yoluyla bilişötesi farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

#### **2.4. Çalgı Eğitiminde Kullanılan Stratejiler**

Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik ilgili literatür incelendiğinde, piyano ve keman eğitime yönelik bazı sınıflandırmaların yapılmış olduğu dikkati çekmektedir. Aşağıdaki tablolarda bu strateji sınıflamalarına yer verilmiştir.

Ertem (2014) çalışmasında piyano eğitiminde kullanılabilir öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 8

*Piyano Eğitiminde Kullanılabilir Öğrenme Stratejileri*

| Strateji Kümeleri            | Strateji Açıklamaları                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| YİNELEME STRATEJİLERİ        | Parçayı yavaş bir tempoda çalışma<br>Yeni öğrenilen davranışları zihinde tekrarlama<br>Parçayı ezberleme<br>Ritm kalıplarını değiştirerek çalışma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ   | Zor gelen pasajları ( tercihen renkli kalemle) işaretleme<br>Çalışılması gereken yerleri (tercihen renkli kalemle) özel işaretlerle belirleme<br>Parça içerisinde geçen terimlerin anlamlarını araştırma<br>Önceden öğrenilen parçalarla yeni öğrenilen parçalar arasında bağlantılar kurma<br>Yeni öğrenilenlerle eski bilinenleri birleştirme<br>Yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında benzerlikler arama<br>Yeni öğrenilenlerle eski bilinenler arasında farklılıklar arama<br>Yeni davranışları zihinde canlandırma<br>Soyut bilgi kavram ya da durumların zihinde görsel imajlar oluşturularak somut duruma getirme |
| ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ       | Parçanın sağ ve sol ele ilişkin kısımlarını ayrı ayrı çalışma<br>Parçayı bölümlere ayırarak çalışma<br>Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ | Karşılaşılan zorluklara çözüm bulma<br>Zor pasajlara ilişkin öğretmenine soru sorma<br>Öğretmeninden öğrenilen parçayla ilgili örnekler çalmasını isteme<br>Parça çalarken fark edilen hataları düzeltmeye çalışma<br>Kendi kendine ne kadar öğrendiğini kontrol etme<br>Parçayı doğru çalıp çalmadığını kontrol etme<br>Parçayı daha etkili nasıl öğreneceği üzerine düşünme                                                                                                                                                                                                                                                   |
| DUYUŞSAL STRATEJİLER         | Çalarken yapılan hataları fark etme<br>Öğretmenin bilgilendirmelerini dikkatle dinleme<br>Çalışırken sadece çalışmaya odaklanma<br>Eser/ etüd zor ise çalışmayı bırakmama<br>Zorluğu aşabilecek çözümler üretme<br>Eseri sınav kaygısıyla değil öğrenmek için, zevk aldığı için çalışma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Tablo 8’de bu araştırmanın temelini oluşturan, piyano eğitiminde kullanılabilir öğrenme stratejileri, Weinstein ve Mayer (1986) sınıflandırmasında olduğu gibi beş ana başlık altında sınıflandırılmış ve her bir strateji kümesinin piyano eğitiminde karşılık bulan açıklamalarına yer verilmiştir.

Akın (2007), keman dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 9

*Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejileri*

|                                               |
|-----------------------------------------------|
| Özetleme                                      |
| Çıkarımlar yapma                              |
| Önceki bilgilerle yeni bilgiyi ilişkilendirme |
| Benzerlikler oluşturma                        |
| Karşılaştırmalar yapma ve farklılıklar bulma  |
| Uygulama                                      |
| Not alma                                      |

Tablo 9’da keman eğitiminde anlamlandırma stratejilerine ilişkin temel başlıklara yer verilmiştir. Akın (2007), keman eğitiminde anlamlandırma stratejilerini yedi başlık temelinde ele almış ve çalışmasında her bir başlığın ayrıntılı açıklamalarına yer vermiştir.

Yokuş ve Yokuş (2010), müzik ve çalgı öğrenimi için öğrenme stratejilerini ve açıklamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 10

*Müzik ve Çalgı Öğrenimi İçin Strateji Rehberi*

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dikkat Stratejileri                                  | Altını Çizme<br>Metin Kenarına Not Alma                                                                                                                                                                                                                                           |
| Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler | Zihinsel Tekrar (zihinsel çalma, zihinsel görme, zihinsel işitme)<br>Gruplama                                                                                                                                                                                                     |
| Anlamlandırmayı (kodlamayı) Arttırıcı Stratejiler    | Örtük ve Açık Tekrar<br>Eklemlleme<br>Örgütleme (melodik, armonik, ritmik)<br>Not alma<br>Özetleme (melodik, armonik, ritmik)<br>Uzamsal temsilciler oluşturma (çizelge, tablove matrisler)<br>Hiyerarşik yapılar kurma<br>Ana Hat Oluşturma<br>Şematize etme<br>Okuduğunu anlama |
| Bellek destekleyici stratejiler                      | İmajlar (yerleşim yöntemi, zincirleme yöntemi, Askı sözcük yöntemi, anahtar sözcük yöntemi)<br>Sözel semboller (baş harflerle düzenleme, kafiye oluşturma)                                                                                                                        |

Tablo 10’da müzik ve çalgı öğrenimi için stratejilere yer verilmiştir. Çalışmada söz konusu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) arttırıcı stratejiler, bellek destekleyici stratejiler olarak özetlenerek ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Colombo ve Antonietti (2016), Whitebread vd, (2009) strateji şeması ve açıklamalarını şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 11

*Üstbilişsel stratejiler şeması ve açıklamaları*

| Kategori                                                                                                                                                                                                                          | Açıklama                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Görev bilgisi<br>Kişinin kendi uzun süreli belleğe yönelik bilgisinin, görevin unsurlarıyla ilgili açık ifadesini gösteren bir sözelleştirme.                                                                                     | Benzerlikleri ve farklılıkları tanımlayan çapraz görevleri karşılaştırır. Bilişsel görevlerin zorluk dereceleri hakkında karar verir veya daha önceki bilgiler temelinde görevleri derecelendirir.                                                                                    |
| Strateji Bilgisi<br>Bilinen bir görevi yerine getirme veya gerçekleştirme stratejileriyle ilgili olarak kendi bilgisinin açık ifadesini gösteren bir sözlü anlatım.                                                               | Bir şeyi nasıl yaptığını veya öğrendiğini başkalarına anlatır, açıklar veya öğretir. Belirli bir görevde yer alan prosedürleri açıklar. Bilişsel görevin bağlamıyla ilişkili olarak bir veya daha fazla stratejinin etkinliğini değerlendirir.                                        |
| Planlama<br>Bireysel olarak veya başkalarıyla öğrenme için gerekli prosedürlerin seçilmesine ilişkin herhangi bir sözlü konuşma veya davranış.                                                                                    | Görev, talep ve beklentilerini belirler. Bireysel rolleri dağıtır ve sorumlulukları tartışır. Gerekli kaynakları arar ve toplar.                                                                                                                                                      |
| İzleme<br>Devam etmekte olan görevle ilgili herhangi bir sözlü konuşma veya davranış.<br>Görev performansının kalitesinin (kendi veya başkalarının) değerlendirilmesi ve performansın istenen bir hedefe doğru ilerleme derecesi. | Kendini değerlendirir. Görevdeki ilerlemeyi gözden geçirir. Hataları tespit eder ve/veya performansı kontrol eder/düzeltir. Performansı değerlendirir.<br>Başkalarının performansını kontrol eder ve/veya düzeltir.                                                                   |
| Kontrol<br>Bilişsel izlemenin bir sonucu olarak, bir görevin yerine getirilme şeklindeki bir değişiklik ile ilgili herhangi bir sözlü ifade veya davranış (kendi veya başkaları tarafından).                                      | Önceki izleme neticesinde strateji değişiklikleri yapar. Görevi daha etkin çözmek için stratejiler önerir ve kullanır. Daha önce öğrenilmiş bir stratejiyi yeni bir duruma uygular. Sonucun doğruluğunu kontrol etmek için bir stratejiyi tekrar eder.                                |
| Değerlendirme<br>Görevin gözden geçirilmesiyle ilgili herhangi bir sözlü konuşma veya davranış.<br>Performansı ve performansın niteliğini değerlendirme (kendi veya başkaları tarafından).                                        | Kendi öğrenmesini gözden geçirir veya görevi açıklar. Kullanılan stratejileri değerlendirir. Performans kalitesini derecelendirir. Görev ilerlemesi ile ilgili gözlemler veya yorumlar yapar. Bir hedefin başarılmasının ortaya çıkmasını veya bir stratejinin etkinliğini test eder. |
| Duygusal / Motivasyonel İzleme<br>Görevle ilgili güncel duygusal ve motivasyonel deneyimlerin değerlendirilmesiyle ilgili herhangi bir sözlü konuşma veya davranış.                                                               | Bir görevin olumlu ya da olumsuz duygusal deneyimine ilişkin farkındalığı ifade eder.<br>Görevdeyken kendi duygusal tepkilerini izler.                                                                                                                                                |
| Duygusal / Motivasyon Kontrol<br>Görevdeyken kişinin duygusal ve motivasyonel deneyimlerinin düzenlenmesi ile ilgili herhangi bir sözlü konuşma veya davranış                                                                     | Dikkat dağıtıcı durumlara direnir veya anlık dikkat dağıtıcı işlemde sonra göreve geri döner.<br>Kendi kendini veya başkalarını teşvik eder.<br>Zorluk karşısında direnir ve yardım olmadan görevde kalır.                                                                            |

Tablo 11’de üstbilişsel stratejiler ve açıklamalarına yer verilmiştir. Bu stratejilerin, planlama, izleme, kontrol, değerlendirme, duygusal / motivasyonel izleme ve duygusal /

motivasyon kontrol şeklinde altı ana başlık altında açıklanarak ifade edildiği görülmektedir.

Bu çalışmada alan yazında yer alan çeşitli strateji sınıflandırmaları incelenerek, piyano eğitiminde kullanılabilir öğrenme stratejilerinin, keman eğitiminde de kullanılabilirliği ve bu stratejilerin araştırmada yer verilmesi ön görülen strateji kümelerini kapsamaması nedeniyle, Ertem (2014) öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yararlanılmıştır.

## **2.5. Biliş ve Üstbiliş**

Üstbiliş (Metacognition) kavramı Flavell tarafından, “kendi düşüncen hakkında düşünme” olarak ifade edilmektedir (Flavell, 1979). Biliş, insan beyninin dünyayı ve etrafında olup bitenleri kavramak amacıyla gerçekleştirdiği işlemlerdir (Özer, 1998). Biliş, tıpkı sindirim sistemi gibi örgütlenmiş bir yapıdır (Flavell, 1963, s. 46). Biliş (cognition) farkında olma ve kavrama olarak tanımlanırken, üstbiliş (metacognition) farkında olmakla beraber nasıl farkına vardığını bilme şeklinde yorumlanmaktadır (Senemoğlu, 2018, s.336). Üstbiliş, düşünme hakkında düşünme, "ne bildiğimizi" ve "bilmediğimizi" bilmektir (Blakey, Elaine Spence, Sheila,1990; Livingston, 2003). Basitçe "düşünme hakkında düşünme" olarak tanımlanan üstbiliş kelime anlamı olarak biliş hakkındaki bilgi veya öğrenme hakkındaki bilgi gibi bir anlam taşımaktadır (Woolfolk, 2010, s. 551).

Biliş bilgisi, bireylerin kendi bilişleri ya da başka bir deyişle kavrama hakkında bildiklerini ifade eder (Schraw ve Moshman, 1995). Bilişsel olarak aktif bir öğrencinin, bilişsel bir eylem planı hazırlaması, yürütmesi, değerlendirebilmesi ve gerektiğinde değiştirebilmesi gerekir (Weinstein, 1987). Üstbilişsel kavramların zaman içerisinde çoğalarak çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu ifadelerden bazıları bilişsel inançlar, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel bilgi, bilişsel düşünme, öğrenme hakkındaki yargı, zihin kuramı, üstbilişsel beceriler, üst düzey beceriler, üstbilgiler, kavramayı izleme, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler ve öz düzenleme gibi kavramlar ile gösterilmektedir (Veenman, Van Hout-Wolters, &Afflerbach, 2006).

Bununla birlikte üstbiliş kavramının ulusal alan yazında “bilişsel farkındalık” (Doğanay ve Demir, 2009; Duman, 2015), “yürütücü biliş” (Senemoğlu, 2018), “bilişötesi” (Açıkgöz, 2016) ve “bilişüstü” (Demirsöz, 2014), şeklinde ifade edildiği anlaşılmaktadır. Üstbiliş hakkındaki tanımların çeşitliliği dikkate alınarak bu çalışmada “bilişötesi” ifadesi kullanılmıştır. Bilişötesi farkındalık kişinin, kendi bilişsel sistemi ve öğrenme özellikleri

ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olmasıdır (Gage ve Berliner, 1988; Klausmeier'den aktaran Senemoğlu 2018, s. 335). Hallam (2012), üstbilişsel etkinliklerinin kullanımının, öğrenci başarısına ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bağımsız bir rol oynamalarına olumlu etki edeceğini ifade etmektedir.

## **2.6. Bilişötesi Farkındalık**

Flavell (1979)'e göre, üstbilişsel etkinlikler şu dört unsur arasındaki etkileşim aracılığıyla gerçekleşmektedir: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (veya görevler) ve eylemler (veya stratejiler). Bilişsel bilgi en genel anlamıyla, öğrenmeyle ilgili bilgi şeklinde tanımlanabilir (Wenden, 1998). Bilişsel bilgi, biliş ile ilgili bilginin yanı sıra, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgi ve farkındalığını da içerir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s. 71). Flavell (1979)'e göre, bilişsel bilgi, çeşitli amaçlar, hedefler, etkinlikler ve tecrübelerle elde edilmiş evrensel bir bilgidir. Bilişsel bilgi, bilişsel süreçlerin en başarılı şekilde nasıl yönlendirileceğinin ve hedeflere ulaşma yolunda karşılaşılabilecek tüm olasılıkların farkında olunmasıdır. Bilişsel bilgi, bilişsel süreçlere etki eden unsurlar hakkındaki bilgidir. Bunlar kişi etmeni, görev etmeni ve strateji etmeni olarak belirtilmiştir (Flavell, 1979).

Üstbilişsel bilgi (metacognitive knowlegde), aşağıdaki soruları kendi kendimize sorarak yine kendi kendimize yanıtlayabilmemiz olarak ifade edilmektedir.

- Konu hakkında bildiklerim neler?
- Konuyu ne kadar sürede öğrenirim?
- Konuyu öğrenebilmek için izleyeceğim yollar nelerdir?
- Sorunları ortadan kaldırmak için nasıl tekrar düzenleme yapmalıyım?
- Yanlış yaptığımda yanlışlarımı nasıl tespit etmeliyim?
- Çalışmanın sonunda ulaştığım nokta hedefime uygun mu?
- Hedefime ulaşmadıysam çalışmamı nasıl düzenlemeliyim? (Senemoğlu, 2018, s.336).

Üstbilişsel beceriler temel olarak üçe ayrılır. Bu beceriler planlama, izleme ve değerlendirmedir. Planlama, bir öğrenme görevi için ne kadar zamana ihtiyaç duyacağımızı ve ne tür kaynaklardan faydalanacağımızı, hangi stratejileri seçeceğimizi, görevin yapısını tespit ederek hangi noktaların üzerinde duracağımızı belirlemektir. İzleme, öğrenme görevi süresince sergilediğimiz performansın niteliği ile ilgili farkındalık sahibi olmaya yönelik, yapılan işin anlamlı olup olmadığını, öğrenme etkinliğinin hızını ve gösterilen çabanın

yeterli olup olmadığını sorgulamayı içerir. Değerlendirme, öğrenme süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak kullanılan stratejileri değiştirmemiz gerekip gerekmediğine, öğrenme görevini tamamlayıp tamamlamadığımıza ilişkin sorgulamaları içerir (Woolfolk, 2010, s. 552). Kişinin kendi öğrenmeleri hakkında bilgi ve denetim sahibi olmasının, genel olarak stratejik bilgiye sahip olması ile mümkün olabileceği söylenebilir.

Stratejik bilgi, öğrenmede problem çözmeye yönelik temel stratejileri bilme durumu olarak ifade edilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.72).

Stratejik bilgiye örnek olarak;

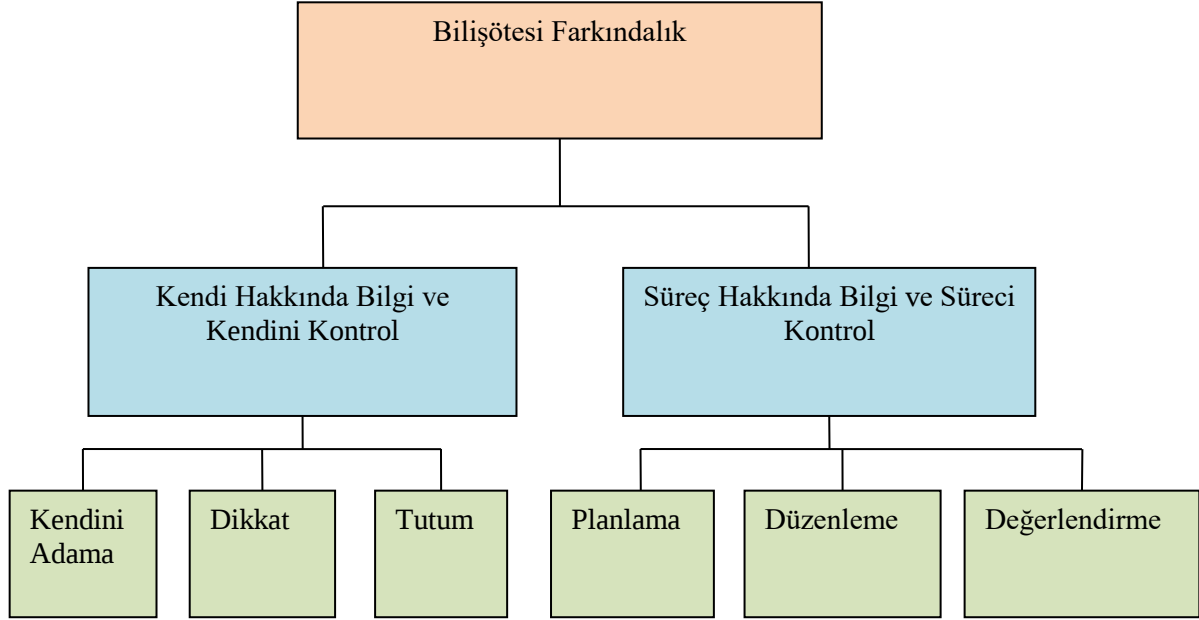
- Bilgiyi yinelemenin, onu akılda tutmayı kolaylaştıracağına yönelik bilgi,
- Hatırlamaya ilişkin diğer faydalı stratejilere yönelik bilgi,
- Farklı cümlelerle açıklama ve özet çıkarma gibi geliştirici stratejilere yönelik bilgi,
- Konunun ana hatlarını oluşturma ve çizelgeleştirme gibi örgütleyici stratejilere yönelik bilgi,
- Konuyla ilgili amaç ve hedef koyma gibi düzenleme stratejilerine yönelik bilgi,
- Kendini izleme ve değerlendirme gibi anlamayı izleme stratejilerine yönelik bilgi,
- Sorunları çözmede amaç-araç ilişkisi kurmaya yönelik bilgi gösterilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.73).

Belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirmek için öğrenciler, göreve özel stratejiler kullanırlar. Bu stratejileri uygulamak için çaba sarf etmeleri gerektiğini bilerek genel strateji bilgisine sahip olurlar ve öğrenmelerini denetlemeye yönelik yeteneklerine ilişkin öz yeterliğe sahiptirler (Wenden, 1998). Örneğin; bilişsel stratejilerin kullanımı, hafıza ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkilidir (Pressley ve Irene, 2006). Genel olarak üstbiliş, problem çözme etkinliklerini anlamak şeklinde tanımlanabilir. Planlama, izleme ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimi önemli bir amaçtır ve bu beceriler, etkili problem çözme becerilerine katkıda bulunur (Reeve & Brown, 1985). Müzik öğreniminde üstbilişin en önemli noktası, müzikal incelik için hayati önem taşıyan stratejik bilgidir. Müziği başarılı bir şekilde yorumlama ve icra edebilme becerisi, kendi hakkında bilgi sahibi olma yönünde ileri düzeyde bir anlayış gerektirir (Hanna, 2007).

### **2.6.1. Bilişötesi Farkındalığın Öğeleri**

Bilişötesi farkındalık, kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kontrolü ile süreç hakkındaki bilgisi ve süreci kontrolü olarak iki temel başlıkta ele alınmıştır. Kişinin kendi hakkındaki

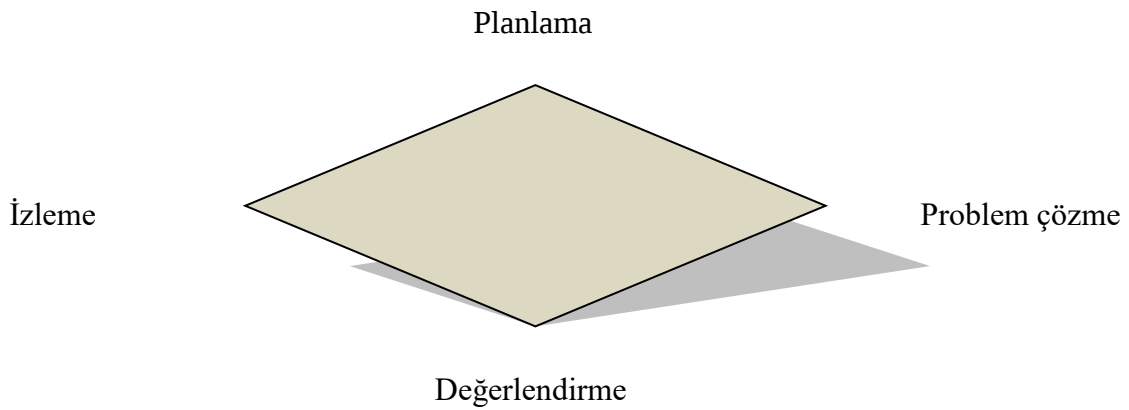
bilgi ve kontrolü başlığı altında kendini adama, dikkat ve tutum alt başlıkları bulunmaktadır. Süreç hakkında bilgi ve süreci kontrol başlığı altında planlama, düzenleme ve değerlendirme öğeleri bulunmaktadır. Şekil 1’ de bu öğeler görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 1. Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğeleri. Demir, Ö.,& Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 601-624.

### 2.6.2. Bilişötesi Farkındalık Strateji Modeli

Bilişötesi farkındalık stratejisinin 4 temel unsuru planlama, izleme, problem çözme ve değerlendirme şeklinde ifade edilmektedir.



Şekil 2. Bilişsel farkındalık strateji modeli. Chamot, A. U. (1998). *Teaching learning strategies to language students*. Washington: DC. Pub Date.

Öğrenen bireylerin bilişötesi farkındalıklarının geliştirilebilmesi için öğrenmeye ilişkin sıkıntıları tespit etme, öğrenmeye odaklanma ve tutumunu yönetme, kendini kontrol etme, yanlışları düzeltme gibi stratejiler kullanmaları gerekmektedir (Özer, 1998). Kendi kendini sorgulama, öğrencilerin bir öğrenme materyaline ilişkin anlama başarısızlıklarını kontrol altına alabilmek için öğrencilere düşen ortak görevler arasında gösterilmektedir (Weinstein ve Mayer, 1983). Kendini izleme, herhangi bir konuyu öğrenirken öncelikle bir hedef belirlemeyi ve bu hedeflerin yerine getirilip getirilmediği ve gerekirse belirlenen hedefe ulaşmak doğrultusunda kullanılan stratejilerin değiştirilmesini gerektirir (Weinstein ve Mayer, 1983). Öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını teşvik eden bir eğitim programının yürütülmesi ile bu becerilerin geliştirilmesine yönelik temel amaçların gerçekleşmesi mümkün görünmektedir.

## **2.7. Bilişötesi Farkındalık ve Eleştirel Düşünme**

“Düşünen biri davranışlarından sorumludur” (Blakey ve Spence,1990). Eleştirel düşünme, her koşulda mümkün olan en iyi düşünme şeklini kullanmanızı sağlayan disiplinli bir sanattır ve genel olarak hayatın tüm noktalarında daha iyi düşünebilen bireyler olma durumu, eleştirel düşünme ile ilişkilidir (Paul ve Elder, 2002). Düşünen birey, üstbilişsel stratejilerin hangi durumlarda uygulanması gerektiğini bilir ve seçer (Blakey ve Spence,1990).

Eleştirel düşünce çok sayıda ve sınırsız şekilde tanımlanabilir olsa da bir bireyin sahip olduğu düşüncesinin, başkaları ve kendi düşüncelerine yönelik farkında olma durumu ifadesi, eleştirel düşünceyi en iyi açıklayan tanımlama olacaktır (Dean ve Kuhn, 2003).

## **2.8. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi**

Son yıllarda öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki aktif rolünün önemine odaklı görüşlerle birlikte süreç içerisinde öğrencilerin bilgi birikimleri ve öğrenirken neler düşündüklerine dayalı olarak bilişsel süreçleri, öğrenmeyi etkileyen etmenler olarak ifade edilmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğrencilerin stratejilerle ilgili bilgi sahibi olmalarını ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak, öğrencilerin düşüncelerine yön vermek, düşüncelerini eyleme dönüştürmelerine yardım etmek, bakış açılarını keşfederek öğrenme işinin merkezinde yer almalarını sağlamak açısından işlevsel gözükmektedir.

Öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmak amacıyla, öğrencilere verilecek eğitime yönelik, stratejilere ilişkin şu hususların göz önünde bulundurulması uygun görülmektedir:

- 1) Öğrenme stratejilerinin neler olduğu açıklanarak, stratejiler arasındaki benzer ve farklı yönleri ve bunları kullanmaları durumunda nasıl bir fayda sağlayacağı yönünde öğrenciler bilgilendirilir.
- 2) Öğrenme stratejilerinin kullanımının nasıl olması gerektiği yönünde öğrenciler bilgilendirilir.
- 3) Öğrenme stratejilerin hangi durumlarda kullanılacağı, hangi stratejinin ne zaman ve neden kullanılması gerektiğine yönelik öğrenciler bilgilendirilir (Senemoğlu, 2018, s. 576-578).

Dil eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik yaklaşımda şu modelleme önerilmektedir: Öğrencilerin, öğrenilecek dille ilgili okumalarında kullanıyor oldukları stratejiler belirlenerek bir sınıf listesi hazırlanır ve daha sonra öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik daha önce kullanmadıkları bir strateji tasarlanarak karşılıklı fikir alışverişi yapılır. Öğrencilerin, okuma sırasında bu stratejiyi uygulaması sağlanır ve ardından yeni bir strateji belirleme ve tasarlama ve karşılıklı fikir alışverişi yapma süreci başlatılır. Yeni stratejiyi uygulama olanağı tanınır ve öğrencilerden stratejileri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri tartışmalarını ve süreci değerlendirmeleri istenir. Ödev olarak bu iki stratejiyi kendi kendilerine uygulamaları ve edindikleri tecrübeleri bir sonraki derste beyan etmelerini istenir (Chamot, 1998).

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde farklı yaklaşımlar benimsenmiş olup, Wittrock (1985), eğitime yönelik eski ve güncel araştırmaları bir arada sunan bir öğrenme yaklaşımı geliştirmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine öğretilen bilgileri nasıl öğrendiklerinin farkında olmalarını temel alan bir yaklaşımdır. Bu farkındalığın, öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik bilgisi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

### **2.8.1. Doğrudan Öğretim**

Öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretiminde stratejiler derslerden ayrı şekilde veya ders konuları olarak verilmekle birlikte bazı okullarda uzun süreli olmayan kurslar kapsamında da öğretilmektedir (Özer, 1998). Doğrudan öğretim yaklaşımıyla strateji öğretimi basamakları şu şekilde açıklanmıştır:

1. Basamak: Öğrencilere yapılacak öğretimin amacı ve öğrenme stratejilerini anlayarak uygulamaya başladıklarında kazanımlarının neler olacağı çeşitli örneklerle açıklanır.
2. Basamak: Bir strateji seçilir ve sözel olarak ve gösterme yoluyla tanımlanarak öğrencilerin stratejilere ilişkin geçmiş bilgileri ile ilişkilendirilir ve sesli düşünme yöntemiyle strateji kullanımı esnasında beynimizde neler olup bittiği açıklanır.
3. Basamak: Öğrencilere, stratejileri öğretmen gözetiminde bireysel uygulama olanağı tanınır ve birbirlerinden öğrenmelerine uygun ortam sağlanır.
4. Basamak: Öğrencilerin öğrenme düzeyleri denetlenerek, öğrenmeleri ile ilgili geri bildirim verilir.
5. Basamak: Öğrencilerin, stratejileri uygularken neler düşündüklerini yüksek sesle ifade etmeleri sağlanarak geri bildirimde bulunulur ve tartışma ortamı yaratılır.
6. Basamak: Öğrencilere stratejileri kendi başlarına uygulama ve aktarım olanağı tanınır ve süreç hakkında değerlendirmeler yapılarak varsa hataların düzeltilmesi doğrultusunda dönüt verilir (Senemoğlu, 2018, s.578).

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre strateji öğretiminde benimsenen yaklaşımın önemi büyüktür ve genel düşünce strateji öğretiminin açık ve doğrudan yapılmasına yöneliktir.

### **2.8.2. Karşılıklı Öğretme**

Öğrenme stratejilerinin karşılıklı öğretiminde, öğretmenin yüksek sesle düşünme ve gösterip yaptırma tekniklerini kullanarak model olma anlayışına dayalı olarak gerçekleştireceği eylemler şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1) Öğretmen, özet çıkarmanın nasıl yapılacağını yüksek sesle düşünerek öğrencilere gösterir.
- 2) Öğretmen, öğrenme materyaline ilişkin yüksek sesle sorular sorar ve yanıtlar.
- 3) Öğretmen, öğrenme materyaline ilişkin anlaşılamayan yerleri yüksek sesle düşünerek bulur ve açıklar.
- 4) Öğretmen, öğrenme materyaline ilişkin durumların nasıl ilerleyeceğine yönelik yüksek sesle düşünerek yordamlarda bulunur (Senemoğlu, 2018, s. 579).

## 2.9. Bilişötesi Farkındalığın Öğretimi

Bilişötesi farkındalığın öğretilmesinde birbiriyle ilişki içerisinde olan dört farklı modelden söz edilmektedir. Bunlar, üstbilişsel açıklama modeli, iskele eğitimi, bilişsel koçluk ve işbirlikli öğrenme olarak sıralanabilir (Paris ve Vinograd, 1990).

Üstbilişsel açıklama modeli (doğrudan öğretim): Öğrencilere üstbilişsel stratejilerin açıklanması, ne için ve ne şekilde kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceğinin anlatılmasıdır. Winograd ve Hare (1988), doğrudan açıklama modelini şu şekilde açıklamıştır:

1. Stratejilerin tanımlanması ve özelliklerinin açıklanması.
2. Stratejilerin amaç ve faydalarının açıklanması.
3. Stratejilerin nasıl kullanılacağı açıklanması.
4. Stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı açıklanması.
5. Stratejilerin kullanımının değerlendirilmesi (aktaran Paris ve Vinograd, 1990).

Pressley ve Gaskins (2006), üstbilişin doğrudan açıklama modelinin, öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir.

- İskele eğitimi (karşılıklı eğitim): Wood, Bruner ve Ross (1976), iskele eğitimi, öğrencileri üstbilişsel düşünmeye isteklendirmek amacıyla, öğretmen ve öğrencinin arasındaki iletişime dayalı olarak, öğrenciye belirli bir amacı kendi kendine gerçekleştirebilmesine yönelik yardımcı ve yönlendirici olmak şeklinde tanımlamaktadır (aktaran Paris Winograd, 1990).
- Bilişsel koçluk: Stratejilerin ne olduğu, nasıl uygulandıkları, ne zaman uygulanmaları gerektiği ve faydaları hakkında grup tartışmaları aracılığıyla, öğrencileri üstbilişe yüreklendirme ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları, birbirlerine yardım ederek öğrenmeye güdülendikleri bir yaklaşımdır (Paris ve Winograd, 1990).
- İşbirlikli Öğrenme: Webb, (1982, s.421), işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin öğrenme görevi sırasında sadece öğretmen ile etkileşim içerisinde olmayıp, çalışmalarını birlikte gerçekleştirdikleri bir yaklaşım olarak ifade etmektedir (aktaran Paris ve Winograd, 1990). Stevens, Madden, Slavin ve Farnisch (1987), “İşbirlikli Bütünleşik Okuma ve Kompozisyon” modeline göre (CIRC) işbirlikli öğrenme genellikle doğrudan öğretim, iskele eğitimi ve grup etkinlikleri gibi birçok öğretim uygulamasının bir arada kullanılmasını içermektedir (aktaran Paris ve Winograd, 1990).

Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyini artırmak için kullanılan yöntemlerden biri de öğrenme sürecine ilişkin farkındalıklarını ifade ettikleri ve karşılaştıkları engellerle nasıl mücedele ettiklerini anlattıkları günlük tutma yöntemidir (Blakey ve Spence, 1990).

Farkındalığı ve iyimserliği teşvik eden bir öğretim, öğrenciler ve öğretmenlerde üstbilişi geliştirebilir. Doğrudan öğretim, karşılıklı öğretim, bilişsel koçluk ve işbirliğine dayalı öğrenmenin tümü bilişsel stratejilere ve motivasyonel teşvike dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin, bu tür bir öğretim ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik düşünme becerilerini ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlarını geliştirebilecekleri düşünülmektedir (Paris ve Winograd, 1990).

Bilişötesi farkındalık stratejilerinin, bireylerin kendini tanıması, öz-düzenleme ve öz-değerlendirme yapabilmesi; kişisel/mesleki amaç ve hedeflerini belirleyebilmesi bakımından yol gösterici olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, bu stratejilere dayalı çalışmaların geliştireceği algısal süreçler bakımından, söz konusu uygulamaların, öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini düzenleyebilmesi ve bu faaliyetleri bilinçli bir şekilde koordine edebilmesi bakımından iç içe girmiş bileşenlerden oluşan unsurlar barındırdığı söylenebilir.

Müzik öğretmenleri üstbilişi teşvik eden öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin müziğe yönelik bilişsel katılımını artırır, müzikal özgüven için gerekli düşünme stratejilerini geliştirerek öğrencilerin yaşam boyu müzik yapan bireyler olmalarına yardımcı olur, diğer disiplinlere aktarılabilecek müziksel düşünme becerilerini öğretir ve böylece öğrencilerin, müzik dersine bilişsel katılımlarını artıracak ve zihinlerini daha üst düzey düşünme becerilerine açacak düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Benton, 2013).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, ölçme araçlarının güvenilirliğine, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

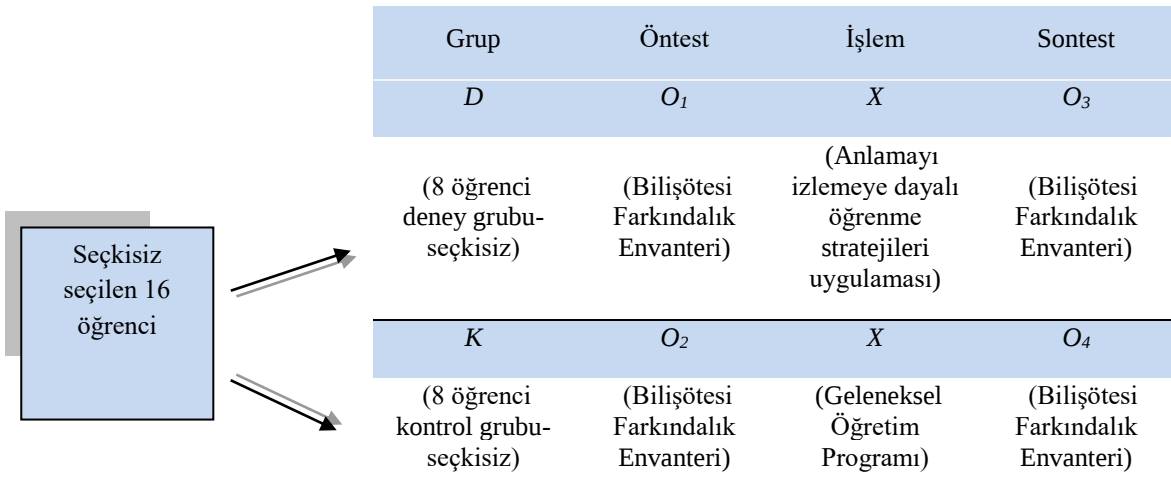
Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler, bir araştırmanın nitel ve nicel verilerinin bir araya getirilerek bir bütün oluşturulması olup (Creswell, 2014, s. 14), nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır (Balcı, 1995, s. 41). Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntemler, öncelikle çalışmanın nicel boyutunun sürdürülüp sonuçlarının çözümlendiği ve takip eden süreçte ise nitel çalışmanın sonuçları ile derinleştirilip açıklandığı bir desendir (Creswell, 2014, s. 241; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.266).

Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni Creswell 2014'ten uyarlanarak şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni

Araştırmanın deneysel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desende, çalışma grubunda yer alan katılımcılar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak tayin edilerek çalışmanın başında ilgili ölçekler uygulanır, uygulama sürecinde deney grubuna çalışmaya yönelik deneysel işlemler uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz ve ardından çalışmanın başında kullanılan ölçme aracı, çalışmanın sonunda deneysel işlemlerin etkililik düzeyini ölçmek amacıyla tekrar uygulanır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011, s. 271; Büyüköztürk vd., 2016, s.212). Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen görselleştirilerek şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen

Creswell (2014, s. 156)’e göre “deneysel desenin temel amacı sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin (veya müdahalenin) sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir.”

Araştırma nitel bakımından “durum çalışması” şeklinde değerlendirilebilir. Durum çalışması, sayıca az ancak kendi arasında ilişkili bireylere uygulanan detaylı uygulama olarak açıklanabilir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017, s.73).

Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dökümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s.97).

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıflarında 2018-2019 eğitim öğretim yılında

öğrenim görmekte olan deney grubu n:8 ve kontrol grubu n:8 olmak üzere toplam 16 keman öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın deney grubunda bulunan sekiz öğrencinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 12

*Deney- Kontrol Grubu Demografik Özellikleri*

| Deney Grubu | Yaş | Sınıf | Cinsiyet | Lise türü | Kontrol Grubu | Yaş | Sınıf | Cinsiyet | Lise türü |
|-------------|-----|-------|----------|-----------|---------------|-----|-------|----------|-----------|
| D1          | 21  | 4     | Kadın    | (G.S.S.L) | K1            | 21  | 4     | Kadın    | (G.S.S.L) |
| D2          | 24  | 4     | Erkek    | (G.S.S.L) | K2            | 22  | 4     | Erkek    | (G.S.S.L) |
| D3          | 21  | 3     | Kadın    | (G.S.S.L) | K3            | 21  | 3     | Kadın    | (G.S.S.L) |
| D4          | 22  | 4     | Kadın    | (G.S.S.L) | K4            | 20  | 3     | Kadın    | (G.S.S.L) |
| D5          | 20  | 3     | Kadın    | (G.S.S.L) | K5            | 21  | 3     | Erkek    | (G.S.S.L) |
| D6          | 20  | 2     | Kadın    | (A.Ö.L)   | K6            | 21  | 2     | Kadın    | (G.S.S.L) |
| D7          | 22  | 4     | Kadın    | (G.S.S.L) | K7            | 22  | 4     | Kadın    | (G.S.S.L) |
| D8          | 19  | 2     | Kadın    | (G.S.S.L) | K8            | 21  | 3     | Kadın    | (G.S.S.L) |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmaya kuramsal bir alt yapı oluşturulması bakımından literatür tarama yönteminden yararlanılarak; elektronik iletişim ortamları, yerli ve yabancı veritabanları, tez, dergi, makale, kitap, ve kaynaklarkullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında kullanılan bilişötesi farkındalık envanterinden öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyini ifade eden nicel veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, bireysel uygulama ve günce yazma kağıtlarından nitel veriler elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin (BFE) Türkçe formunun güvenilirlik geçerlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmış olup uygulama için gerekli izinler alınarak, araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı 3. Sınıf öğrencilerine ve Trakya Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2.3. ve 4. Sınıf keman öğrencilerine uygulanmıştır. BFE'nin orijinal formu “bilişin bilgisi” ve “bilişin düzenlenmesi” olmak üzere iki temel boyuttan meydana gelmektedir. Bilişin bilgisi temel boyutunda, kişinin bilişsel süreçleri ve öğrenme sırasında yararlanacağı stratejilerin kullanımına yönelik bilgisine ilişkin “açıklayıcı bilgi” m (5, 10, 12, 16, 17, 20,

32, 46) “prosedürel bilgi” m (3, 14, 27, 33) ve “durumsal bilgi” m (15, 18, 26, 29, 35) olarak anılan üç alt boyut bulunmaktadır. Bilişin düzenlenmesi temel boyutunda ise, öğrenmenin planlanması ve denetlenmesini kapsayan “planlama” m (4, 6, 8, 22, 23, 42, 45), “izleme” m (1, 2, 11, 21, 28, 34, 49), “değerlendirme” m (7, 19, 24, 36, 38, 50), “hata ayıklama” m (25, 40, 44, 51, 52) ve “bilgi yönetme” m (9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48) olarak anılan beş alt boyut yer almaktadır. 52 maddeden oluşan envanterin Türkçe formu beşli likert şeklinde (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle (5) Her zaman ifadeleri ile puanlanmaktadır. (BFE) Türkçe formu ile orijinal formu arasındaki uyum geçerliği çalışması sonucunda iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğu, madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değişiklik gösterdiği ve envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik kat sayısının .95 olarak bulunduğu anlaşılmaktadır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

### 3.3.1.1. Geçerlik-Güvenirlik İstatistikleri

Boyutlar arası içtutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam (item-total) korelasyon ve madde-hariç (item-remainder) toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Faktör toplamalarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.947, Cronbach  $\alpha$ =0.947 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde ve içtutarlık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 13

#### Test Toplamı İçin Boyutlararası İçtutarlık Analizi

| Faktör | Madde-toplam korelasyon katsayısı |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|--------|-----------------------------------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
|        | Rit                               | Sd | P     | Rir                                      | Sd | P     |
| F1     | 0,842                             | 70 | p<.01 | 0,792                                    | 70 | p<.01 |
| F2     | 0,835                             | 70 | p<.01 | 0,801                                    | 70 | p<.01 |
| F3     | 0,888                             | 70 | p<.01 | 0,862                                    | 70 | p<.01 |
| F4     | 0,927                             | 70 | p<.01 | 0,899                                    | 70 | p<.01 |
| F5     | 0,908                             | 70 | p<.01 | 0,870                                    | 70 | p<.01 |
| F6     | 0,898                             | 70 | p<.01 | 0,862                                    | 70 | p<.01 |
| F7     | 0,735                             | 70 | p<.01 | 0,675                                    | 70 | p<.01 |
| F8     | 0,911                             | 70 | p<.01 | 0,866                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon  |                                   |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,947  |                                   |    |       | 0,947                                    |    |       |

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı içtutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon, Cronbach  $\alpha$  katsayıları

hesaplanmıştır. Bu analizlere göre tüm itemlerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür. (Ek Tablo 2-9).

Tablo 14

*Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları*

| Faktör | Üst Çeyreklik |       | Alt Çeyreklik |       | Karşılaştırma |    |              |
|--------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|----|--------------|
|        | $\bar{X}$     | Ss    | $\bar{X}$     | Ss    | T             | Sd | P            |
| F1     | 36,474        | 2,412 | 27,789        | 2,760 | 10,051        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F2     | 17,684        | 1,701 | 11,474        | 1,577 | 11,360        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F3     | 23,000        | 1,528 | 15,947        | 2,172 | 11,267        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F4     | 31,632        | 1,674 | 19,947        | 1,870 | 19,753        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F5     | 30,842        | 3,184 | 19,632        | 2,521 | 11,710        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F6     | 27,211        | 1,843 | 16,895        | 2,747 | 13,231        | 36 | p<.01 0,0000 |
| F7     | 22,368        | 1,892 | 16,263        | 3,572 | 6,408         | 36 | p<.01 0,0000 |
| F8     | 44,474        | 3,204 | 31,684        | 4,124 | 10,391        | 36 | p<.01 0,0000 |

Bilişötesi farkındalık düzeyleri hakkında ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki öğrenciler ile alt çeyreklikteki öğrenciler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamalarının ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre yüksek ve düşük bilişötesi farkındalık düzeylerindeki öğrencileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Ek Tablo 10).

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek ve düşük bilişötesi farkındalık düzeylerindeki öğrencileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddelerin yüksek ve düşük bilişötesi farkındalık düzeylerindeki öğrencileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Ek Tablo 11-18).

Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 8 faktör ve 52 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna, kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Tüm maddeler düz değerlendirmelidir (kesinlikle katılıyorum =5). Tüm faktörlerde yüksek puanlar bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksekliğine işaret etmektedir.

### 3.3.2. Görüşme Soruları

Araştırmanın nitel verilerinin diğer bir kısmı görüşme soruları ile elde edilmiştir. Görüşme, belirli bir hedef ve plan doğrultusunda iki ya da daha çok birey arasında gerçekleştirilen soru-cevap şekline dayalı konuşmalardır (Coşkun, Altunışık, Yıldırım 2017, s.99). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci belirli bir plan doğrultusunda

çeşitli sorular aracılığıyla görüşülen kişinin içeriğe yönelik tutum ve birikimine yönelik farklı yönlerini de ortaya koymayı hedefler (Coşkun, Altunışık, Yıldırım 2017, s.100).

### **3.3.3. Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı**

Araştırmanın nitel verilerinin bir kısmı “Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıtları”ndan elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik çözümleme yoluyla nicel verilere dönüştürülerek tablolaştırılmıştır. Bireysel uygulama ve günce yazma kağıtlarında, öğrencilerin çalışma süreçlerine yol gösterecek olan King tarafından (1991) hazırlanmış şu sorulardan yararlanılmıştır:

#### **Planlama**

- 1- Görevin yapısı nedir? Ne yapmalıyım?
- 2- Görev hakkında ne biliyorum? Verilenler nelerdir? Amacım nedir?
- 3- Görevi yerine getirmenin başka yolları var mı?
- 4- Hangi bilgiye ve stratejilere ihtiyacım olacak?
- 5- Ne kadar zamana ve ne tür kaynaklara ihtiyacım olacak?

#### **İzleme**

- 1- Ne yaptığımın farkında mıyım? Farklı bir plana ihtiyacım var mı?
- 2- Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?
- 3- Hedefim değişti mi? Yeni hedefim nedir?
- 4- Doğru yolda mıyım? Hedefe yaklaştım mı?

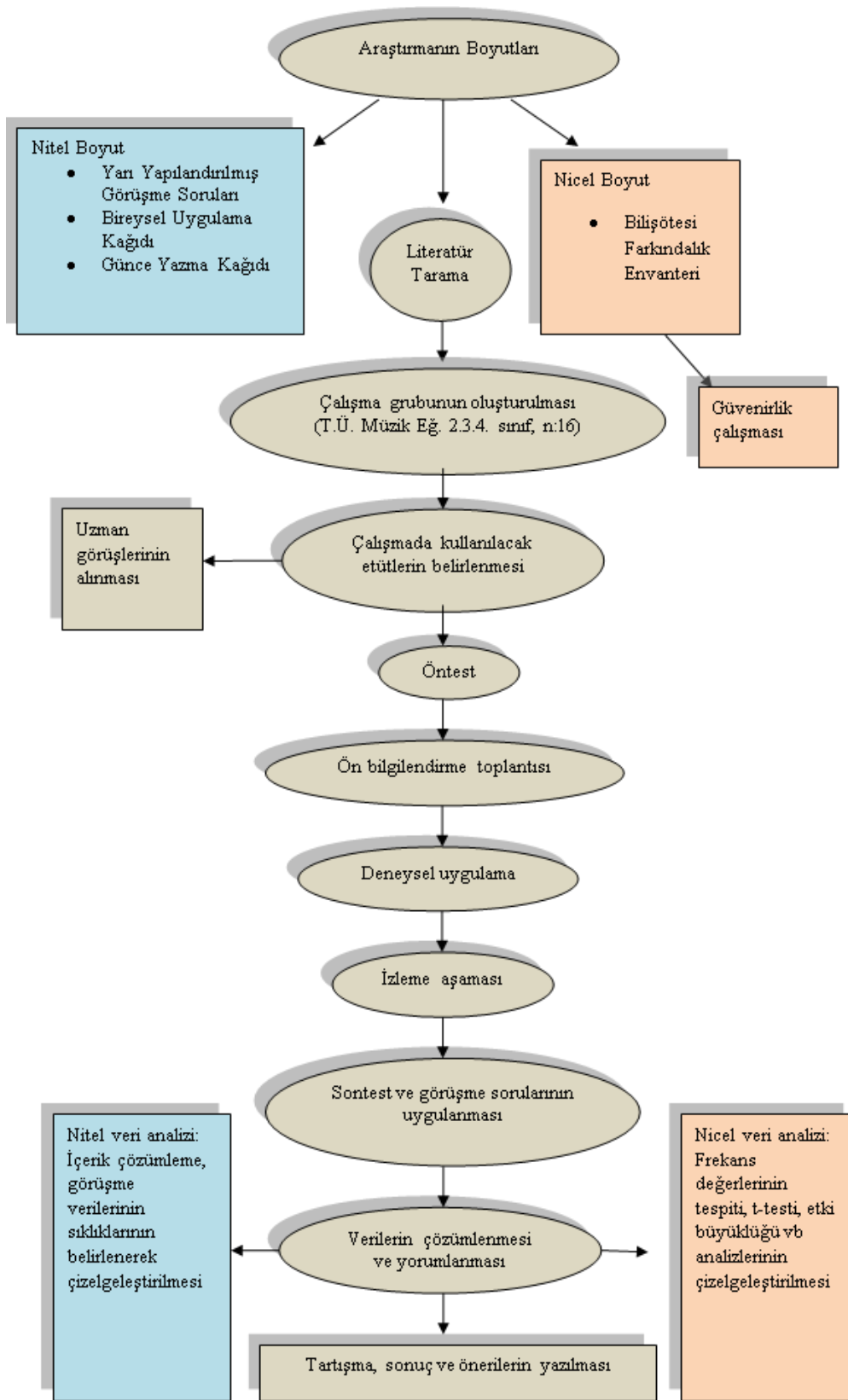
#### **Değerlendirme**

- 1- Hedefime ulaştım mı?
- 2- Başarılı olduğum bölümler neler?
- 3- Başarılı olamadığım bölümler neler?
- 4- Bundan sonraki denemelerimde neleri farklı yapacağım? (aktaran Aktürk, 2010 s.46)

### 3.4. Uygulama Süreci

Bu araştırmada keman öğrencileri yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmada çalışılacak katılımcılar gruplara yansız atanarak bir gruba işlem uygulanır bir diğerine uygulanmaz ve böylece ortaya çıkan sonuçların kaynağının dış etkenlerden bağımsız olarak deneysel süreçte uygulanan etkinliklerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ortaya konabilir (Creswell, 2014, s. 156). Araştırmanın başında her iki gruba BFE öntest uygulanmıştır. Öntest uygulanmasından sonra, deney grubu öğrencileriyle bir ders süresini kapsayacak şekilde doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı “Öğrenme stratejileri ön bilgilendirme toplantısı” yapılmıştır. Ön bilgilendirme sırasında öğrencilere, öğrenme stratejileri (yineleme, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal ve anlamayı izleme) ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Ön bilgilendirme toplantısı araştırmacı tarafından kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ön bilgilendirme toplantısını takip eden üç hafta boyunca her bir uygulama yirmişer dakika olacak şekilde, öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik anlamayı izleme sorularına dayalı bireysel uygulama yapılmış olup bu sırada kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Bireysel uygulama sürecinde, deney grubu öğrencilerinden anlamayı izleme stratejilerinin temel basamakları olan planlama, izleme ve değerlendirme alt başlıklarını içeren sorular doğrultusunda öğrenme stratejilerini kullanmaları istenmiştir. Çalışma ortamında yararlanabilecekleri kurşun kalem, silgi, renkli kalemler vb. materyaller hazır bulundurulmuştur. Çalışma planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç basamakta gerçekleştirilmiştir. Planlama basamağı için öğrencilere beş dakika süre verilmiş ve planlama sorularından yararlanarak çalışmalarının amaç ve hedeflerini belirlemeleri, amaç ve hedefleri doğrultusunda kendilerine uygun öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve son olarak hedefe ulaşmak için ihtiyaç duyabilecekleri kaynakları ve çalışmanın süresini belirlemeleri istenerek çalışmaları istenmiştir. İzleme basamağında, öğrencilere on dakika süre verilmiş olup çalışmaları süresince doğru yolda olup olmadıklarını, farklı stratejilere ihtiyaç duyup duymadıklarını, hedefe yaklaşp yaklaşmadıklarını ve yeni bir hedefe ve/veya stratejilere ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemeleri istenmiştir. Son basamak olan değerlendirme basamağında ise beş dakika boyunca hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını, başarılı oldukları ve olmadıkları noktaları belirlemeleri ve bir sonraki denemelerinde neleri farklı yapmayı düşündüklerini belirtmeleri istenmiştir. Tüm bu uygulamalar süresince kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini seçebilecekleri “Öğrenme stratejileri kağıdı” kendilerine verilmiştir. Öğrenme stratejileri kağıdı ve bireysel uygulama formları ekte

verilmiştir. Çalışma için seçilen etütler her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ve alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bireysel uygulama basamağının ardından üç haftalık izleme sürecinde öğrencilere her hafta bir çalışma sürecini kapsayacak şekilde bireysel uygulamada yararlanılan anlamayı izleme stratejilerine dayalı öğrenme stratejilerini kendi kendilerine kullanmalarına yönelik günce yazma kağıtları verilmiştir. Günce yazma sürecinde öğrencilerin bireysel uygulamada yapmış oldukları uygulamaları kendi başlarına yapmaları hedeflenmiştir. Bireysel çalışma ve günce yazma sürecinin ardından öğrencilere hem öğrenme stratejileri öğretimi hem de bilişötesi farkındalık boyutlarını içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak çalışmanın etkililiğine yönelik görüş bildirmeleri istenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da çalışmanın başında uygulanan bilişötesi farkındalık envanteri son test ölçümü yapılarak iki grup arasında bilişötesi farkındalık durumlarına ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Uygulama süreci görselleştirilerek şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Uygulama süreci

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki boyuta yönelik olarak elde edilmiştir. Nicel veriler çoğu zaman kapalı uçlu sorular ve yanıtlarını kapsarken, nitel veri açık uçlu soruları barındırır (Creswell, 2014, s. 14). Bu çalışmada elde edilen nicel verilerinin çözümlemesi aşamasında, araştırmanın temelini oluşturan keman öğrencilerine uygulanan ölçümlerden elde edilen veriler, SPSS paket programı aracılığıyla kodlanmak yoluyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Değişkenlerin karşılaştırılmasında t-testi ve varyans analizinden faydalanılmıştır. Ölçüm yoluyla elde edilen verilerin yorumlanmasında faktör analizi ve geçerlik için Cronbach Alfa testi istatistik işleminden yararlanılmıştır. Bireysel uygulama, günce yazma kağıtları ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve içerik çözümleme yoluyla nicel verilere dönüştürülerek tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında öğrenci ifadeleri kullanılma sıklıklarına göre sıralanmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş temalar veya çalışmada kullanılan görüşme ve gözlem sorularından oluşturulan boyutlar yoluyla elde edilen bulguların özetlenerek yorumlanması şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). İçerik çözümleme ise betimsel analiz aracılığıyla özetlenen ve yorumlanan verileri ifade edecek kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan işlemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227).

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine ilişkin bulgulara ve deney grubunda bulunan sekiz keman öğrencisiyle yapılmış olan görüşme metinleri, bireysel uygulama ve günce yazma verilerinin çözümlenmesi ile çözümlemelerden elde edilen bulguların tabloların altına yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### **4.1. Bilişötesi Farkındalık Düzeyine İlişkin Bulgular**

Deney grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri ile ilgili değerlerinin ölçülmesinde kullanılan ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi yapılmış her iki ölçüte göre de tüm alt boyutlardaki verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak karşılaştırmada parametrik teknikler tercih edilmiştir.

Tablo 15

*Deney Grubundaki Katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ile Normallik Sınaması*

|     | N | Arit. Ort | Std. Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|-----|---|-----------|------------|-----------|----------|
| F1ö | 8 | 3,828     | 0,383      | -0,636    | 0,716    |
| F2ö | 8 | 3,219     | 0,737      | 0,786     | -0,601   |
| F3ö | 8 | 3,500     | 0,490      | 0,933     | 0,171    |
| F4ö | 8 | 3,357     | 0,535      | 0,175     | -1,708   |
| F5ö | 8 | 3,268     | 0,659      | -0,453    | -1,721   |
| F6ö | 8 | 3,500     | 0,563      | 0,503     | 0,445    |
| F7ö | 8 | 4,000     | 0,478      | -0,586    | -0,826   |
| F8ö | 8 | 3,575     | 0,602      | -1,204    | 1,002    |
| Ftö | 8 | 3,531     | 0,471      | 0,250     | -0,858   |
| F1s | 8 | 4,609     | 0,254      | 0,224     | -0,886   |
| F2s | 8 | 4,719     | 0,339      | -0,623    | -1,686   |
| F3s | 8 | 4,775     | 0,249      | -2,056    | 5,260    |
| F4s | 8 | 4,571     | 0,216      | 0,992     | 1,663    |
| F5s | 8 | 4,554     | 0,310      | -0,574    | 0,363    |
| F6s | 8 | 4,563     | 0,388      | -0,697    | -1,060   |
| F7s | 8 | 4,650     | 0,298      | -0,910    | -0,571   |
| F8s | 8 | 4,675     | 0,260      | -1,899    | 3,573    |
| FTs | 8 | 4,639     | 0,248      | -0,945    | 0,017    |

Tablo 15'teki bulgulara göre deney grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri “Bilişin Düzenlenmesi” temel boyutu “Hata Ayıklama” ( $\bar{x}=4,000$ ) alt boyutunda en yüksek ve “Bilişin Bilgisi” temel boyutu “Prosedürel Bilgi” ( $\bar{x}=3,219$ ) alt boyutunda ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri ile ilgili değerlerinin ölçülmesinde kullanılan ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi yapılmış her iki ölçüte göre de tüm alt boyutlardaki verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak karşılaştırmada parametrik teknikler tercih edilmiştir.

Tablo 16

*Kontrol Grubundaki Katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ile Normallik Sınaması*

|     | N | Arit. Ort | Std. Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|-----|---|-----------|------------|-----------|----------|
| F1ö | 8 | 3,672     | 0,267      | -1,240    | 2,125    |
| F2ö | 8 | 2,906     | 0,611      | 1,829     | 3,400    |
| F3ö | 8 | 3,375     | 0,550      | 0,283     | -1,346   |
| F4ö | 8 | 3,018     | 0,328      | -0,203    | 1,519    |
| F5ö | 8 | 2,875     | 0,563      | 0,063     | -0,660   |
| F6ö | 8 | 3,167     | 0,199      | 0,669     | -1,204   |
| F7ö | 8 | 3,675     | 0,868      | -0,423    | -1,416   |
| F8ö | 8 | 3,275     | 0,324      | -0,340    | -1,623   |
| Ftö | 8 | 3,198     | 0,286      | 1,334     | 1,719    |
| F1s | 8 | 3,547     | 0,298      | 0,332     | -1,016   |
| F2s | 8 | 3,125     | 0,518      | -0,258    | -0,448   |
| F3s | 8 | 3,525     | 0,534      | -1,507    | 2,388    |
| F4s | 8 | 3,054     | 0,432      | 0,224     | -1,553   |
| F5s | 8 | 3,054     | 0,324      | 0,363     | -0,240   |
| F6s | 8 | 2,813     | 0,483      | -0,678    | -1,015   |
| F7s | 8 | 3,350     | 0,833      | -1,156    | 0,341    |
| F8s | 8 | 3,175     | 0,423      | 0,382     | -0,532   |
| FTs | 8 | 3,205     | 0,340      | -0,809    | -0,028   |

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre kontrol grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri “Bilişin Düzenlenmesi” temel boyutu “Hata Ayıklama” ( $\bar{x}=3,675$ ) alt boyutunda en yüksek ve “İzleme” ( $\bar{x}=2,875$ ) alt boyutunda ise daha düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.1.1. Deney Grubu Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 17

*Deney Grubu Öntest-Sontest İlişkili Grup t testi Karşılaştırması*

|        |     | N | Arit. Ort | Std. Sapma | Pearson r | p     | T      | sd | P     |
|--------|-----|---|-----------|------------|-----------|-------|--------|----|-------|
| Pair 1 | F1ö | 8 | 3,828     | 0,383      | 0,542     | 0,166 | -6,786 | 7  | 0,000 |
|        | F1s | 8 | 4,609     | 0,254      |           |       |        |    |       |
| Pair 2 | F2ö | 8 | 3,219     | 0,737      | 0,531     | 0,175 | -6,769 | 7  | 0,000 |
|        | F2s | 8 | 4,719     | 0,339      |           |       |        |    |       |
| Pair 3 | F3ö | 8 | 3,500     | 0,490      | 0,398     | 0,329 | -7,965 | 7  | 0,000 |
|        | F3s | 8 | 4,775     | 0,249      |           |       |        |    |       |
| Pair 4 | F4ö | 8 | 3,357     | 0,535      | 0,783     | 0,022 | -8,821 | 7  | 0,000 |
|        | F4s | 8 | 4,571     | 0,216      |           |       |        |    |       |
| Pair 5 | F5ö | 8 | 3,268     | 0,659      | 0,027     | 0,950 | -5,048 | 7  | 0,001 |
|        | F5s | 8 | 4,554     | 0,310      |           |       |        |    |       |
| Pair 6 | F6ö | 8 | 3,500     | 0,563      | 0,018     | 0,966 | -4,432 | 7  | 0,003 |
|        | F6s | 8 | 4,563     | 0,388      |           |       |        |    |       |
| Pair 7 | F7ö | 8 | 4,000     | 0,478      | 0,924     | 0,001 | -7,891 | 7  | 0,000 |
|        | F7s | 8 | 4,650     | 0,298      |           |       |        |    |       |
| Pair 8 | F8ö | 8 | 3,575     | 0,602      | 0,287     | 0,491 | -5,336 | 7  | 0,001 |
|        | F8s | 8 | 4,675     | 0,260      |           |       |        |    |       |
| Pair 9 | Ftö | 8 | 3,531     | 0,471      | 0,563     | 0,146 | -8,046 | 7  | 0,000 |
|        | FTs | 8 | 4,639     | 0,248      |           |       |        |    |       |

Tablo 17’de yer alan bulgulara göre çalışmada yapılan uygulamalar sonucunda deney grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri “bilişin bilgisi” temel boyutunda “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgi” alt boyutlarında ve “bilişin düzenlenmesi” temel boyutunda “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında sontestlerde öntestlere göre yükselme göstermiştir.

#### 4.1.2. Kontrol Grubu Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 18

*Kontrol Grubu Öntest-Sontest İlişkili Grup t testi Karşılaştırması*

|        |     | N | Arit. Ort | Std. Sapma | Pearson r | P     | T      | sd | P     |
|--------|-----|---|-----------|------------|-----------|-------|--------|----|-------|
| Pair 1 | F1ö | 8 | 3,672     | 0,267      | 0,614     | 0,106 | 1,414  | 7  | 0,200 |
|        | F1s | 8 | 3,547     | 0,298      |           |       |        |    |       |
| Pair 2 | F2ö | 8 | 2,906     | 0,611      | 0,719     | 0,044 | -1,433 | 7  | 0,195 |
|        | F2s | 8 | 3,125     | 0,518      |           |       |        |    |       |
| Pair 3 | F3ö | 8 | 3,375     | 0,550      | 0,538     | 0,169 | -0,814 | 7  | 0,442 |
|        | F3s | 8 | 3,525     | 0,534      |           |       |        |    |       |
| Pair 4 | F4ö | 8 | 3,018     | 0,328      | 0,570     | 0,141 | -0,277 | 7  | 0,790 |
|        | F4s | 8 | 3,054     | 0,432      |           |       |        |    |       |
| Pair 5 | F5ö | 8 | 2,875     | 0,563      | 0,522     | 0,184 | -1,049 | 7  | 0,329 |
|        | F5s | 8 | 3,054     | 0,324      |           |       |        |    |       |
| Pair 6 | F6ö | 8 | 3,167     | 0,199      | 0,082     | 0,846 | 1,974  | 7  | 0,089 |
|        | F6s | 8 | 2,813     | 0,483      |           |       |        |    |       |
| Pair 7 | F7ö | 8 | 3,675     | 0,868      | 0,843     | 0,009 | 1,926  | 7  | 0,096 |
|        | F7s | 8 | 3,350     | 0,833      |           |       |        |    |       |
| Pair 8 | F8ö | 8 | 3,275     | 0,324      | 0,234     | 0,577 | 0,603  | 7  | 0,566 |
|        | F8s | 8 | 3,175     | 0,423      |           |       |        |    |       |
| Pair 9 | Ftö | 8 | 3,198     | 0,286      | 0,563     | 0,146 | -0,064 | 7  | 0,950 |
|        | FTs | 8 | 3,205     | 0,340      |           |       |        |    |       |

Tablo 18'e göre kontrol grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri toplamda ve tüm alt boyutlarda sontestlerde öntestlere göre farklılık göstermemiştir. (BFE)'de bilişin bilgisi temel boyutunda yer alan açıklayıcı bilgi, öğrencinin öğrenme göreviyle ilgili ihtiyaç duyduğu ön bilgileri ve kaynakları; prosedürel bilgi, öğrenme sürecinde uygulanacak yöntem ve stratejilerin nasıl uygulanacağına yönelik bilgi; durumsal bilgi ise kullanılan strateji ve yöntemlerin hangi şartlar altında ve neden uygulanacağını bilgisi şeklinde özetlenebilir. Bilişin düzenlenmesi temel boyutunda yer alan planlama alt boyutu çalışmanın amaç/hedefini ve kaynakları belirleme, izleme alt boyutu öğrenme durumunun veya strateji kullanımının değerlendirilmesi, değerlendirme alt boyutu öğrenmeye yönelik performansın ve strateji etkinliğinin analizi, hata ayıklama alt boyutu anlama düzeyi ve performans niteliğine yönelik hatalarını düzeltme, bilgi yönetme alt boyutu ise bilgiyi daha verimli bir şekilde işlemek için kullanılan beceriler ve strateji dizileri (organize etme, detaylandırma, özetleme, seçici odaklama) şeklinde ifade edilmektedir.

#### 4.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 19

*Öntestlerde Deney ve Kontrol Grupları arasında t testi Karşılaştırması*

|    |                      | N | Arit. Ort | Std. Sapma | t     | Sd | P     |
|----|----------------------|---|-----------|------------|-------|----|-------|
| F1 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,828     | 0,383      | 0,946 | 14 | 0,360 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,672     | 0,267      |       |    |       |
| F2 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,219     | 0,737      | 0,923 | 14 | 0,372 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 2,906     | 0,611      |       |    |       |
| F3 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,500     | 0,490      | 0,480 | 14 | 0,639 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,375     | 0,550      |       |    |       |
| F4 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,357     | 0,535      | 1,530 | 14 | 0,148 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,018     | 0,328      |       |    |       |
| F5 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,268     | 0,659      | 1,282 | 14 | 0,221 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 2,875     | 0,563      |       |    |       |
| F6 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,500     | 0,563      | 1,578 | 14 | 0,137 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,167     | 0,199      |       |    |       |
| F7 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 4,000     | 0,478      | 0,928 | 14 | 0,369 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,675     | 0,868      |       |    |       |
| F8 | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,575     | 0,602      | 1,241 | 14 | 0,235 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,275     | 0,324      |       |    |       |
| FT | Deney Grubu/Öntest   | 8 | 3,531     | 0,471      | 1,706 | 14 | 0,110 |
|    | Kontrol Grubu/Öntest | 8 | 3,198     | 0,286      |       |    |       |

Tablo 19'dan anlaşıldığı üzere, katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri toplamda ve tüm alt boyutlarda öntestlerde deney ve kontrol grupları arasında farklılık göstermemektedir. Denel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 20

*Sontestlerde Deney ve Kontrol Grupları arasında t testi Karşılaştırması*

|    |                       | N | Arit. Ort | Std. Sapma | T     | Sd | P     |
|----|-----------------------|---|-----------|------------|-------|----|-------|
| F1 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,609     | 0,254      | 7,671 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,547     | 0,298      |       |    |       |
| F2 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,719     | 0,339      | 7,286 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,125     | 0,518      |       |    |       |
| F3 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,775     | 0,249      | 6,001 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,525     | 0,534      |       |    |       |
| F4 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,571     | 0,216      | 8,896 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,054     | 0,432      |       |    |       |
| F5 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,554     | 0,310      | 9,476 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,054     | 0,323      |       |    |       |
| F6 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,563     | 0,388      | 7,988 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 2,813     | 0,483      |       |    |       |
| F7 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,650     | 0,298      | 4,156 | 14 | 0,001 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,350     | 0,833      |       |    |       |
| F8 | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,675     | 0,260      | 8,534 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,175     | 0,423      |       |    |       |
| FT | Deney Grubu/Sontest   | 8 | 4,639     | 0,248      | 9,624 | 14 | 0,000 |
|    | Kontrol Grubu/Sontest | 8 | 3,205     | 0,341      |       |    |       |

Katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri toplamda ve tüm alt boyutlarda sonestlerde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine farklılık göstermektedir. Çalışmada uygulanan işlemler sonrasında tüm bu istatistiksel çözümlemelerin ışığında deneysel çalışmanın, öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerine olumlu etki ettiği anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Öğrenci Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın deney grubunda bulunan sekiz keman öğrencisi ile çalışmanın başında yürütülen öğrenme stratejileri öğretimi ve çalışmanın ikinci kolu olan anlamayı izleme stratejilerine yönelik yapılmış bireysel uygulamaların etkililiğine ilişkin görüşme verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulguların tabloların altına yorumlanmasına yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde bir öğrencinin birden fazla ifade kullandığı göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 21

*Keman Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerinin Öğretimine İlişkin İfadelerinin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin kullandığı İfadeler/Kavramlar                      | Sıklık |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|
| Stratejilerle ilgili bilgi ve farkındalık kazandım                        | 7      |
| Daha önceden kullanmış olduğum bazı stratejilerin neler olduğunu öğrendim | 4      |
| Daha fazla çalışma isteği duyuyorum                                       | 1      |

Tablo 21'e göre görüşme yapılan öğrencilerin tamamı, öğrenme stratejileri öğretimine yönelik yapılan ön bilgilendirme uygulamasını faydalı bulmuştur. Bununla birlikte yedi öğrencinin öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olduğu, dört öğrencinin ise söz konusu stratejileri zaman zaman kendiliğinden kullanmakta olduğunu ancak kullandıkları stratejilerle ilgili daha önceden bilgi sahibi olmadıklarından, ön bilgilendirme sonrasında kullanmış oldukları stratejilerle ilgili bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenme Stratejileri Öğretimine yönelik yapılan ön bilgilendirme uygulamasının, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olması bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 22

*Keman Öğrencilerinin Strateji Kullanımının Öğrenmeye Etkisine Yönelik İfadelerinin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------------------|--------|
| Çalışmamın niteliğine ilişkin farkındalık kazandım.  | 4      |
| Diğer derslere de etkisi vardır.                     | 2      |
| Öğrenmeyi hızlandırır ve kolaylaştırır               | 2      |

Tablo 22'ye göre görüşme yapılan öğrencilerin tamamı strateji kullanımının öğrenmeye olumlu yönde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte 2 öğrencinin diğer derslerine olumlu yönde etki ettiği, 2 öğrencinin öğrenme hızını artırıp öğrenmeyi kolaylaştırdığı, 4 öğrencinin kişisel çalışmalarının niteliğine ilişkin farkındalık kazandığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan bulgulara göre öğrenme stratejileri kullanımının, öğrencilerin çalışmalarının niteliğine ilişkin farkındalık kazanımları bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 23

*Keman Öğrencilerinin Strateji Kullanımına Yönelik Kazanım Elde Etmeye İlişkin İfadelerin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------------------|--------|
| Kendime uygun strateji belirleyebilme                | 6      |
| Derslerimi anlamlı bir şekilde planlayabilme         | 2      |
| Çalışmamı değerlendirebilme                          | 2      |
| Kendini güdüleme                                     | 1      |

Tablo 23'e göre görüşme yapılan öğrencilerin tamamı strateji kullanımına yönelik kazanım elde ettiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte 6 öğrencinin kendine uygun strateji belirleme becerisi kazandığı, 2 öğrencinin derslerini anlamlı bir şekilde planlayabildiği, 2 öğrencinin çalışmalarını daha iyi değerlendirebildiği ve 1 öğrencinin kendini güdüleme becerisi kazandığı ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan bulgulara göre öğrenme stratejileri kullanımının, öğrencilerin kendilerine uygun stratejileri belirleme becerisi kazanımları bakımından olumlu etki ettiği görülmektedir.

Tablo 24

*Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama Basamaklarını (planlama, izleme, değerlendirme) ile İlgili İfadelerinin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                                | Sıklık |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Planlı bir şekilde çalışmak başarılı olmamı sağladı.                                | 5      |
| Sadece keman dersinde değil, diğer derslerde de faydalı oldu.                       | 1      |
| Bu stratejilere göre kendi kendimi yönlendirince daha başarılı oldum.               | 1      |
| Çalışmayı bırakmayıp devam etme bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum.            | 1      |
| Duraklayıp kendimi izlediğimde yanlışlarımın farkına varma ve düzeltme şansım oldu. | 1      |

Tablo 24'e göre, görüşme yapılan öğrencilerin tamamı, anlamayı izleme stratejilerine yönelik bireysel uygulamaları faydalı bulmuştur. Bununla beraber 5 öğrencinin planlı bir şekilde çalışarak başarısının arttığı, 1 öğrencinin keman dersi dışında diğer derslerinde de fayda sağladığı, 1 öğrencinin söz konusu stratejilere göre kendi kendini yönlendirince daha başarılı olduğu, 1 öğrencinin çalışmayı bırakmayıp devam edebilme yönünden faydalı bulduğu, 1 öğrencinin ise yanlışlarının farkına varma ve hatalarını düzeltme bakımından faydalı bulduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre anlamayı izleme stratejilerine yönelik bireysel uygulamaların, öğrencilerin planlı bir şekilde çalışarak başarılı olmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 25

*Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulamaların Kişisel Çalışma Süreçlerine Yansıması ve Öğrencilerin Kişisel Çalışmalarını Planlama, İzleme ve Değerlendirme Süreçleri Bakımından Etkisine Yönelik İfadelerinin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin kullandığı İfadeler/Kavramlar        | Sıklık |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| Neler yaptığımın ve nasıl çalışmam gerektiğinin farkındayım | 6      |
| Belli bir plan doğrultusunda çalışmaya başladım             | 3      |
| Kendimi tanıdım.                                            | 2      |
| Öğrenmeyi öğrendim.                                         | 1      |

Tablo 25'e göre görüşme yapılan öğrencilerin 6'sının nasıl çalışması gerektiğinin farkına vardığı, 3'ünün belli bir plan doğrultusunda çalışmaya başladığı şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 2 öğrencinin kendimi tanımamı sağladı ve 1 öğrencinin öğrenmeyi öğrendim ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan bulgulara göre anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulamaların, öğrencilerin çalışmaları sırasında neler yaptıklarının ve nasıl çalışmaları gerektiğinin farkına varmalarını bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 26

*Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulama Sonunda Kendi Öğrenme Durumları ile İlgili Bilgi ve Kontrol Sahibi Olmaya Yönelik Görüşlerinin Dağılımı*

| Görüşülen Öğrencilerin kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------------------|--------|
| Bilinçli olarak strateji belirliyorum                | 4      |
| Neleri yapıp yapamadığımı denetliyorum               | 3      |
| Bir plan içerisinde hareket ediyorum                 | 2      |
| Kendime hedef belirliyorum                           | 2      |
| Hatalarımı fark ediyorum                             | 2      |
| Zaman yönetimi yapabiliyorum                         | 1      |
| Nasıl daha iyi öğrenebildiğimi biliyorum.            | 1      |
| Diğer çalışmalarında da kullanıyorum                 | 1      |

Tablo 26'ya göre görüşme yapılan öğrencilerden 4'ü strateji seçimini bilinçli olarak yapmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerden 3'ünün çalışmaları sırasında neleri yapıp yapmadığını denetlediği, 2'sinin belirli bir plan içerisinde hareket ettiği, 2'sinin kendine hedef belirlediği, 2'sinin hatalarını fark edebildiği, birinin nasıl daha iyi öğrendiği hakkında bilgi sahibi olduğu ve 1'inin öğrendiklerini diğer çalışmalarında da kullandığı anlaşılmaktadır. Tabloda yer alan bulgulara göre anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulamaların, öğrencilerin çalışmaları sırasında kullandıkları stratejileri bilinçli olarak belirlemeleri bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 27

*Görüş ve Öneriler*

| Öğrenci | Veriler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | "Kontrol sahibi oldum. Nasıl daha iyi öğrenebildiğimi öğrendim. Bir öğretmen adayı olarak yapmam gereken de buydu."                                                                                                                                                                                                           |
| 2       | "Bu çalışmanın diğer öğrenci arkadaşlara da ulaştırılması gerektiğini düşünüyorum."                                                                                                                                                                                                                                           |
| 3       | "Bunları bize öğrettiğiniz için teşekkür ederim".                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 4       | "Daha önceden bu şekilde düşünmediğimiz için başarılı olamıyoruz diye düşünüyorum. Bu çalışma sürecinde bundan sonra nasıl çalışmam gerektiğini, neler eklememiz gerektiğini ya da neler yapmamamız gerektiğini gördüm. Bundan sonra sadece keman değil, diğer enstrüman derslerinde de daha başarılı olacağımı düşünüyorum." |
| 5       | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 6       | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 7       | "Güzel bir çalışmaydı. Gerçekten bir farkındalık yarattı."                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 8       | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

#### 4.3. Bireysel Uygulama Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın deney grubunda bulunan sekiz keman öğrencisi ile anlamayı izleme stratejilerine yönelik yapılmış bireysel uygulama verilerinin çözümlenmesi ve

çözümlemelerden elde edilen bulguların Tabloların altına yorumlanmasına yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde bir öğrencinin birden fazla ifade kullandığı göz önünde bulundurulmuştur.

#### 4.3.1. Bireysel Uygulama 1. Hafta Verilerinin Çözümlenmesi

##### 4.3.1.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 28

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin ifadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar  | Sıklık |
|---------------------------------------------|--------|
| Deşifre yapma                               | 7      |
| Temiz çalma, tartım ve tempoya uygun çalma. | 1      |

Tablo 28'e göre bireysel uygulama planlama basamağının ilk haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme boyutunda öğrencilerden 7'si deşifre yapma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin temiz çalma, tartım ve tempoya uygun çalma şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin çalışmanın ilk haftasında ağırlıklı olarak deşifre yapma hedefi belirlemiş oldukları görülmektedir.

Tablo 29

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yavaş tempoda çalışma                      | 8      |
| Tonalite belirleme                         | 6      |
| Parmak numaralarını belirleme              | 5      |
| Tartım kalıplarını belirleme               | 4      |
| Yay tekniklerini belirleme                 | 4      |
| Ölçü sayısı belirleme                      | 3      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme.            | 3      |
| Terimlerin anlamlarını belirleme           | 2      |
| Parçanın hızını belirleme.                 | 2      |
| Tekrar etme.                               | 2      |
| Altını çizme.                              | 2      |
| Sağ el sol el ayrı çalışma.                | 2      |
| Renkli kalemle işaretleme                  | 2      |
| Parçayı kısımlara ayırma.                  | 1      |
| Armonik melodik yönden ilişki kurma.       | 1      |

Tablo 29'a göre bireysel uygulama planlama basamağının ilk haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme boyutunda öğrencilerin tamamı yavaş tempoda çalışma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte bazı öğrenciler birden fazla strateji belirlemiş olup, 6 öğrencinin tonalite belirleme, 5 öğrencinin parmak numaralarını belirleme, 4 öğrencinin yay tekniklerini belirleme, 4 öğrencinin tartım kalıplarını belirleme, 3 öğrencinin ölçü sayısı belirleme, 3 öğrencinin pozisyon geçişlerini belirleme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. 2'ser öğrencinin ise terimlerin anlamlarını belirleme, parçanın hızını belirleme, tekrar etme, altını çizme, sağ el sol el ayrı çalışma, renkli kalemle işaretleme ve 1'er öğrencinin parçayı kısımlara ayırma, armonik melodik yönden ilişki kurma stratejilerini belirlemiş olduğu görülmektedir. Çalışma esnasında öğrencilerin belirledikleri stratejileri uygulamayı zaman zaman unutmakta oldukları gözlemlenmiştir. Tabloda yer alan bulgulara göre öğrencilerin ilk aşamada ağırlıklı olarak yavaş tempoda çalışma stratejisi üzerinde durmuş oldukları söylenebilir.

Tablo 30

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Müzik terimleri sözlüğü                    | 4      |
| Kurşun kalem                               | 3      |
| Renkli kalemler                            | 3      |
| Kayıt dinleme                              | 2      |
| Silgi                                      | 2      |
| Metronom                                   | 1      |
| Akord cihazı                               | 1      |

Tablo 30’da bireysel uygulama planlama basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar gösterilmektedir. Tabloya göre 4 öğrencinin müzik terimleri sözlüğüne ihtiyaç duyabileceği ifadesine yer vermiş olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 3’er öğrenci kurşun kalem ve renkli kalemler, 2’şer öğrenci kayıt dinleme (internet veya CD), 2’şer öğrenci silgi, 1’er öğrenci ise metronom ve akord cihazı ifadelerini kullanmıştır. Buna göre öğrencilerin çalışmaları sırasında en çok başvurmayı planladıkları kaynak olarak müzik terimleri sözlüğü ifadesi öne çıkmış gözükmemektedir.

Tablo 31

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 30 dk                                      | 2      |
| 10 dk                                      | 2      |
| 1 ders süresi                              | 2      |
| 1-2 hafta                                  | 1      |

Tablo 31’de bireysel uygulama planlama basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 2’şer öğrencinin 30 dakika, 10 dakika ve 1 ders süresi (50 dakika); 1 öğrencinin ise 1-2 hafta zaman dilimi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerinin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.3.1.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 32

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarına dikkat ederek çalışma   | 4      |
| Yay tekniklerine dikkat ederek çalışma     | 4      |
| Tonaliteye dikkat ederek çalışma           | 2      |
| Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma  | 1      |
| Zorlandığı pasajların üzerinde durma       | 1      |

Tablo 32’de Bireysel uygulama izleme basamağının ilk haftasında “Ne yaptığımın farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrenci tartım kalıplarına dikkat ederek çalışma ve 4 öğrenci yay tekniklerine dikkat ederek çalışma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 2 öğrencinin tonaliteye dikkat ederek çalışma, 1 öğrencinin parmak numaralarına dikkat ederek çalışma ve 1 öğrencinin zorlandığı pasajların üzerinde durma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin ağırlıklı olarak tartım kalıpları ve yay tekniklerine uygun çalışma bakımından zorluk çektikleri ve bu doğrultuda çalışma planına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 33

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Parçayı kısımlara ayırma                   | 3      |
| Yavaş tempoda çalışma                      | 1      |
| Tekrar etme                                | 1      |
| Renkli kalemle işaretleme                  | 1      |
| Çalışmayı bırakmama                        | 1      |
| Eklemleme                                  | 1      |
| Tonalite belirleme                         | 1      |
| Ölçü sayısı belirleme                      | 1      |
| Tartım kalıplarını belirleme               | 1      |

Tablo 33’de öğrencilerin Bireysel uygulama izleme basamağının ilk haftasında “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci parçayı kısımlara ayırma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin Yavaş tempoda çalışma, tekrar etme, renkli kalemle işaretleme, eklemleme, tonalite belirleme, ölçü sayısı belirleme, tartım kalıplarını belirleme ifadelerini 1 öğrencinin ise

çalışmayı bırakmama ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Planlama basamağında duyuşsal stratejilerin kullanımına yer verilmemişken, izleme basamağında çalışmayı bırakmama ifadesi ile duyuşsal bir stratejiye yer verilmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca yavaş tempoda çalışma stratejisinin planlama basamağında öğrencilerin tamamı tarafından kullanılırken, izleme basamağında yalnızca 1 öğrenci tarafından kullanılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 34

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 7      |
| Hayır                                      | 1      |

Tablo 34’e göre bireysel uygulama izleme basamağının ilk haftasında “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrencinin evet ve 1 öğrencinin hayır ifadelerini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 35

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                       | Sıklık |
|------------------------------------------------------------------|--------|
| Evet, Zor gelen tartımlar üzerinde durma.                        | 1      |
| Evet, Pozisyon geçişlerine ve parmak numaralarına uygun çalışma. | 1      |
| Hayır.                                                           | 6      |

Tablo 35’e göre bireysel uygulama izleme basamağının ilk haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 6 öğrenci hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin zor gelen tartımlar üzerinde durma, 1 öğrencinin ise pozisyon geçişlerine ve parmak numaralarına uygun çalışmaya yönelik hedef değiştirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre hayır ifadesini kullanan 6 öğrencinin önceden belirledikleri hedefe yönelik çalışmaya devam ederek belirlenen hedefe ulaşmayı öngördükleri söylenebilir.

#### 4.3.1.3. Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 36

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 6      |
| Kısmen                                     | 2      |

Tablo 36'ya göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin “Hedefe ulaştım mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 6 öğrencinin evet ve 2 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin çoğunun kullanmış oldukları stratejilerle çalışmanın başında belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmış olduğu söylenebilir.

Tablo 37

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 4      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 3      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 2      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 2      |
| Kolay deşifre etme                         | 1      |
| Pozisyon geçişlerini uygulama              | 1      |
| Zorlandığı yerlerde çalışmayı bırakmama    | 1      |
| Temiz çalma                                | 1      |

Tablo 37'ye göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 4 öğrenci tartım kalıplarını doğru şekilde çalma, 3 öğrenci yay tekniklerine uygun şekilde çalma ve 2'şer öğrenci tonalite ve parmak numaralarına uyarak çalma bakımından başarılı olduğu ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin zorlandığı yerlerde çalışmayı bırakmama, kolay deşifre etme, pozisyon geçişlerini uygulayabilme ve temiz çalma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak tartım kalıplarını doğru çalma ve yay tekniklerine uygun çalma olduğu görülmektedir.

Tablo 38

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tonaliteye uygun çalma                     | 2      |
| Tempoya uyarak çalma (yavaş çalma)         | 2      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Temiz çalma                                | 1      |
| Uygun stratejiyi belirleme                 | 1      |

Tablo 38'e göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olmadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrenci tonaliteye uygun çalma ve 2 öğrenci tempoya uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin temiz çalma, parmak numaralarına uyarak çalma ve uygun stratejiyi belirleyebilme şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olmadıklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak tonaliteye uygun çalma ve tempoya uyarak çalma olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre tempoya uyarak çalma ifadesi, öğrencilerin yavaş tempoda çalma stratejisini belirledikleri halde hızı denetim altına alamamaları sonucu öz değerlendirmeler yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 39

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tempoda çalma                              | 3      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 2      |
| Tekrar etme                                | 2      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 1      |
| Yeni stratejilerle çalışma                 | 1      |
| Yavaş tempoda çalışma                      | 1      |
| Odaklanma                                  | 1      |
| Altını Çizme                               | 1      |
| Not alma                                   | 1      |
| İşaretleme                                 | 1      |

Tablo 39'a göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir diğer çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağım sorusuna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci tempoda çalma, 2 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma ve 2 öğrenci tekrar etme ifadelerini kullanmıştır. 1'er öğrencinin tonaliteye uygun çalma, yeni stratejilerle çalışma, yavaş tempoda çalışma, odaklanma, altını çizme, not alma ve işaretleme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda

öğrencilerin ağırlıklı olarak bir sonraki çalışmalarında özgün tempoda çalmaya yönelik çalışmalar yapmaya ilişkin değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

#### 4.3.2. Bireysel Uygulama 2. Hafta Verilerinin Çözümlemesi

##### 4.3.2.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 40

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tempoda çalma                              | 4      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 3      |
| Doğru ve temiz çalma                       | 2      |
| Deşifreyi pekiştirme                       | 1      |
| Ölçü sayısına uyma                         | 1      |
| Önceki hataları tekrarlamama               | 1      |

Tablo 40'a göre bireysel uygulama planlama basamağının ikinci haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme alt boyutunda 4 öğrenci tempoda çalma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 3 öğrencinin yay tekniklerine uygun çalma, 2 öğrencinin doğru ve temiz çalma ve 1'er öğrencinin deşifreyi pekiştirme, ölçü sayısına uyma, önceki hataları tekrarlamama şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenciler ilk hafta ağırlıklı olarak deşifre yapma hedefi belirlerken, ikinci hafta tempoda çalma ve yay tekniklerine uygun çalma hedefi belirledikleri söylenebilir.

Tablo 41

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencinin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------|--------|
| Yavaş tempoda çalışma                    | 6      |
| Tekrar etme                              | 6      |
| Parçanın hızını belirleme.               | 3      |
| Parçayı kısımlara ayırma                 | 3      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme.          | 1      |
| Tartım kalıplarını belirleme             | 1      |
| Altını çizme                             | 1      |
| Sağ el sol el ayrı çalışma               | 1      |
| Renkli kalemle işaretleme                | 1      |
| Yay tekniklerini belirleme               | 1      |
| Eklemlleme                               | 1      |
| Çalışmayı bırakmama                      | 1      |

Tablo 41'e göre bireysel uygulama planlama basamağının ikinci haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme alt boyutunda 6 öğrenci yavaş tempoda çalışma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 6 öğrencinin tekrar etme, 3 öğrencinin parçanın hızını belirleme ve 3 öğrencinin parçayı kısımlara ayırma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. 1'er öğrencinin ise tartım kalıplarını belirleme, pozisyon geçişlerini belirleme, altını çizme, sağ el sol el ayrı çalışma, renkli kalemle işaretleme, yay tekniklerini belirleme, ekleme ve çalışmayı bırakmama stratejilerini belirlemiş olduğu görülmektedir. Çalışmanın ilk haftasında olduğu gibi ikinci haftada da yavaş tempoda çalışma stratejisi öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte tekrar etme ve parçayı kısımlara ayırarak çalışma stratejilerinin kullanımının ilk haftaya göre sıklık bakımından artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin seçtiği stratejilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine doğrultusunda farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 42

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Metronom                                   | 3      |
| Müzik terimleri sözlüğü                    | 2      |
| Kayıt dinleme                              | 2      |
| Kurşun kalem                               | 2      |
| Akord cihazı                               | 1      |

Tablo 42'de bireysel uygulama planlama basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci metronom ve 2 öğrenci müzik terimleri sözlüğü ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 2 öğrenci kurşun kalem, 2 öğrenci kayıt dinleme (internet veya CD), 1 öğrenci akord cihazı ifadelerini kullanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ağırlıklı olarak metronom ifadesini kullanmalarının, çalışmanın başında belirlemiş oldukları tempoda çalma hedefi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 43

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 30 dk                                      | 3      |
| 10 dk                                      | 2      |
| 1 haftadan daha fazla                      | 3      |
| 2-3 ders süresi                            | 1      |

Tablo 43’de bireysel uygulama planlama basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrencinin 30 dakika, 2 öğrencinin 10 dakika, 3 öğrencinin bir haftadan daha fazla ve 1 öğrencinin ise 2-3 ders süresi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.3.2.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 44

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarına dikkat ederek çalışma   | 2      |
| Tonaliteye dikkat ederek çalışma           | 2      |
| Hızı kontrol altına alma                   | 2      |
| Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma  | 1      |
| Zor gelen pasajların üzerinde durma        | 1      |
| Yanlış yaptığında durup gözden geçirme     | 1      |
| Ölçü sayısına uygun şekilde çalışma        | 1      |

Tablo 44’de bireysel uygulama izleme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin “Ne yaptığımın farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 2 öğrencinin tartım kalıplarına dikkat ederek çalışma, 2 öğrencinin tonaliteye dikkat ederek çalışma, 2 öğrencinin hızı kontrol altına alma ve 1’er öğrencinin parmak numaralarına dikkat ederek çalışma, zor gelen pasajların üzerinde durma, yanlış yaptığında durup gözden geçirme, ölçü sayısına uygun şekilde çalışma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin ağırlıklı olarak tartım kalıplarına, tonaliteye ve tempoya dikkat ederek çalışma bakımından zorluk çektikleri ve bu doğrultuda çalışma planına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 45

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                   | Sıklık |
|--------------------------------------------------------------|--------|
| Çalışmaya odaklanma ve kendini çalışmaya güdüleme            | 3      |
| Tekrar etme                                                  | 2      |
| Tartım kalıplarını belirleme                                 | 1      |
| Renkli kalemle işaretleme                                    | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                                     | 1      |
| Önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında benzerlik kurma | 1      |

Tablo 45’de öğrencilerin Bireysel uygulama izleme basamağının ikinci haftasında “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci çalışmaya odaklanma ve kendini güdüleme, 2 öğrenci ise tekrar etme ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin tartım kalıplarını belirleme, renkli kalemle işaretleme, parçayı kısımlara ayırma ve önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında benzerlik kurma ifadelerine yer verdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalışmanın ilk haftasına göre daha fazla duyuşsal strateji kullanma eğilimi göstermiş oldukları söylenebilir.

Tablo 46

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 8      |
| Hayır                                      | -      |

Tablo 46’ya göre bireysel uygulama izleme basamağının ikinci haftasında “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerinin tamamının evet ifadesini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 47

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet, Tempoyı hızlandırma                  | 1      |
| Hayır.                                     | 7      |

Tablo 47’ye göre bireysel uygulama izleme basamağının ikinci haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrenci hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin evet, tempoyu hızlandırma ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Hayır ifadesini kullanan 7 öğrencinin önceden belirledikleri hedefe yönelik çalışmaya devam ederek belirlenen hedefe ulaşmayı öngördükleri söylenebilir.

#### 4.3.2.3. Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 48

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 6      |
| Kısmen                                     | 2      |

Tablo 48'e göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin "Hedefe ulaştım mı?" Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 6 öğrencinin evet ve 2 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin çoğunun kullanmış oldukları stratejilerle çalışmanın başında belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmış olduğu söylenebilir.

Tablo 49

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 2      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 2      |
| Hataları fark edip düzeltme                | 1      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Doğru stratejiyi belirleme                 | 1      |
| Tempoya uygun çalma                        | 1      |

Tablo 49'a göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrenci Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma ve 2 öğrenci tonaliteye uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin hataları fark edip düzeltme, yay tekniklerine uygun çalma, parmak numaralarına uyarak çalma, doğru stratejiyi belirleme ve tempoya uygun çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak tartım kalıplarını doğru çalma ve tonaliteye uygun çalma olduğu görülmektedir.

Tablo 50

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Ölçü sayısına uyarak çalma                 | 3      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 2      |
| Tempoya uygun çalma                        | 2      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 2      |
| Akıcı çalma                                | 1      |

Tablo 50'ye göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olmadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci ölçü sayısına uyarak çalma, 2 öğrenci yay tekniklerine uygun şekilde çalma, 2 öğrenci Tonaliteye uygun çalma ve 2 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin tempoya uygun çalma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmadıklarını ifade ettikleri noktanın ağırlıklı olarak ölçü sayısına uyarak çalma olduğu söylenebilir.

Tablo 51

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar  | Sıklık |
|---------------------------------------------|--------|
| Kendini öğrenmeye güdüleme                  | 3      |
| Seçtiği stratejileri doğru şekilde uygulama | 2      |
| Yavaş tempoda çalışma                       | 1      |
| Tekrar etme                                 | 1      |
| Gamlarla ilişkilendirme                     | 1      |
| İşaretleme                                  | 1      |
| Tempoya dikkat ederek çalışma               | 1      |

Tablo 51'e göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir diğer çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağı sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci kendini çalışmaya güdüleme, 2 öğrenci seçtiği stratejileri doğru şekilde uygulama ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 2'şer öğrencinin yavaş tempoda çalışma, tekrar etme, gamlarla ilişkilendirme, işaretleme ve tempoya dikkat ederek çalışma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin bir sonraki çalışmalarında ağırlıklı olarak kendini çalışmaya güdüleme ve seçtiği stratejileri doğru şekilde uygulama yönelik çalışmalar yapmaya ilişkin değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

### 4.3.3. Bireysel Uygulama 3. Hafta Verilerinin Çözümlemesi

#### 4.3.3.1. Bireysel Uygulama Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 52

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 4      |
| Tempoda çalma.                             | 3      |
| Etüdü baştan sona akıcı çalma              | 2      |
| Temiz çalma                                | 2      |
| Nüans terimlerine dikkat etme              | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uygun çalma.          | 1      |

Tablo 52'ye göre bireysel uygulama planlama basamağının üçüncü haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme boyutunda öğrencilerden 4'ü yay tekniklerine uygun çalma, 3'ü tempoda çalma, 2'si etüdü baştan sona akıcı çalma, 2'si temiz çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin nüans terimlerine dikkat etme ve pozisyon geçişlerine uygun çalma şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çalışmanın ikinci haftasında olduğu gibi üçüncü haftada da ağırlıklı olarak tempoda çalma ve yay tekniklerine uygun çalma hedefi belirlemiş oldukları görülmektedir.

Tablo 53

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencinin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                | Sıklık |
|---------------------------------------------------------|--------|
| Çalışmaya odaklanma, kendini güdüleme ve kaygı yönetimi | 5      |
| Tekrar etme                                             | 4      |
| Yay tekniklerini belirleme                              | 4      |
| Renkli kalemle işaretleme                               | 3      |
| Tonalite belirleme                                      | 1      |
| Ölçü sayısı belirleme                                   | 1      |
| Yavaş tempoda çalışma                                   | 1      |
| Parmak numaralarını belirleme                           | 1      |
| Terimlerin anlamlarını belirleme                        | 1      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme.                         | 1      |
| Parçanın hızını belirleme.                              | 1      |
| Altını çizme                                            | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                                | 1      |

Tablo 53'e göre bireysel uygulama planlama basamağının üçüncü haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme boyutunda 4 öğrenci yay tekniklerini

belirleme, 4 öğrenci tekrar etme ve 3 öğrenci renkli kalemle işaretleme ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin tonalite belirleme, ölçü sayısı belirleme, yavaş tempoda çalışma, parmak numaralarını belirleme, terimlerin anlamlarını belirleme, pozisyon geçişlerini belirleme, altını çizme ve parçayı kısımlara ayırma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin birinci ve ikinci haftada sıklıkla yararlanmış oldukları yavaş tempoda çalışma stratejisinin, üçüncü haftada yalnızca bir öğrenci tarafından kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu aşamada öne çıkan stratejiler ise 5 öğrenci tarafından bildirilen duyuşsal stratejiler olmuştur. Öğrencilerin çalışmanın son haftasında duyuşsal stratejilere önceki haftalara göre daha fazla başvurmuş oldukları söylenebilir.

Tablo 54

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Kurşun kalem                               | 3      |
| Silgi                                      | 2      |
| Ayna                                       | 1      |
| Kayıt dinleme                              | 1      |
| Renkli kalemler                            | 1      |
| Metronom                                   | 1      |
| Akord cihazı                               | 1      |

Tablo 54'te bireysel uygulama planlama basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrencinin kurşun kalem, 2 öğrencinin silgi ve 1'er öğrencinin kayıt dinleme (internet veya CD), metronom, akord cihazı, ayna ve renkli kalemler ifadelerini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın üçüncü haftasında müzik terimleri sözlüğü ve metronom kullanımına başvurma sıklığının ilk ve ikinci haftaya göre azaldığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Kurşun kalem ve silgi kullanma sıklığının artış göstermiş olması, öğrencilerin kağıt üzerinde işaretlemeler yapmaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 55

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 30 dk                                      | 3      |
| 10-15 dk                                   | 2      |
| 3 hafta                                    | 1      |
| 1-2 ders süresi                            | 1      |

|         |   |
|---------|---|
| 1 hafta | 1 |
|---------|---|

Tablo 55’de bireysel uygulama planlama basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrencinin 30 dakika, 2 öğrencinin 10-15 dakika ve 1’er öğrencinin 3 hafta, bir hafta ve 1-2 ders süresi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu söylenebilir.

#### **4.3.3.2. Bireysel Uygulama İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 56

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar    | Sıklık |
|-----------------------------------------------|--------|
| Tempoyu artırma                               | 3      |
| Belli bir yere kadar çalışma                  | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                           | 1      |
| Yay tekniklerine dikkat ederek çalışma        | 1      |
| Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma     | 1      |
| Pozisyon geçişlerine dikkat ederek çalışma    | 1      |
| Tempoyu yavaşlatma                            | 1      |
| Parçayı daha önceki parçalarla ilişkilendirme | 1      |

Tablo 56’da bireysel uygulama izleme basamağının üçüncü haftasında “Ne yaptığımın farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci tempoyu artırma ifadesini kullanmıştır. Buna karşın 1 öğrenci tempoyu yavaşlatma ifadesini kullanmış bulunmaktadır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin belli bir yere kadar çalışma, çalışmaya odaklanma, yay tekniklerine dikkat ederek çalışma, parmak numaralarına dikkat ederek çalışma, pozisyon geçişlerine dikkat ederek çalışma, parçayı daha önceki parçalarla ilişkilendirme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Çalışmanın ilk haftasında tartım kalıpları ve yay teknikleri ifadesi sıklıkla kullanılırken ikinci haftasında tartım kalıplarına ek olarak tonalite ve tempoya dikkat ederek çalışma ifadesinin kullanılmış olduğu ve üçüncü hafta ağırlıklı olarak tempoyu artırma ifadesinin öne çıkmış olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan bulgulara göre öğrencilerin ağırlıklı olarak özgün tempoda çalışma bakımından zorluk çektikleri ve bu doğrultuda çalışma planına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 57

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencinin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                 | Sıklık |
|----------------------------------------------------------|--------|
| Tekrar etme                                              | 3      |
| Renkli kalemle işaretleme                                | 3      |
| Parçayı kısımlara ayırma                                 | 3      |
| Eklemlleme                                               | 2      |
| Yavaş tempoda çalışma                                    | 1      |
| Parmak numaralarını belirleme                            | 1      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme                           | 1      |
| Yay tekniklerini belirleme                               | 1      |
| Altını çizme                                             | 1      |
| Kendini güdüleme                                         | 1      |
| Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında benzerlik kurma | 1      |

Tablo 57’de öğrencilerin bireysel uygulama izleme basamağının üçüncü haftasında “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci tekrar etme, 3 öğrenci renkli kalemlerle işaretleme, 3 öğrenci parçayı kısımlara ayırma ifadelerini kullanmıştır. Bununla beraber 2 öğrencinin eklemlleme ve 1’er öğrencinin yavaş tempoda çalışma, parmak numaralarını belirleme, pozisyon geçişlerini belirleme, yay tekniklerini belirleme, altını çizme, kendini güdüleme, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında benzerlik kurma ifadelerine yer verdiği anlaşılmıştır. Bu basamakta öğrencilerin tekrar etme, renkli kalemle işaretleme ve parçayı kısımlara ayırma stratejilerine yönelmiş oldukları söylenebilir.

Tablo 58

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 7      |
| Kısmen                                     | 1      |

Tablo 58’e göre bireysel uygulama izleme basamağının üçüncü haftasında “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerinin 7’sinin evet ifadesini ve 1 öğrencinin ise kısmen ifadesini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 59

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                           | Sıklık |
|----------------------------------------------------------------------|--------|
| Akıcı şekilde çalma                                                  | 1      |
| Parça içinde geçen terimlere ve yay tekniklerine uygun şekilde çalma | 1      |
| Tartım kalıplarına dikkat ederek çalma                               | 1      |
| Tempoyu artırma                                                      | 1      |
| Hayır                                                                | 3      |

Tablo 59’a göre bireysel uygulama izleme basamağının üçüncü haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 3 öğrenci hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin tempoyu hızlandırma, akıcı hale getirmeye çalışma, parça içinde geçen terimlere ve yay tekniklerine uygun şekilde çalışma ve tartım kalıplarına dikkat ederek çalışma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre hayır ifadesini kullanan 3 öğrencinin önceden belirledikleri hedefe yönelik çalışmaya devam ederek belirlenen hedefe ulaşmayı öngördükleri söylenebilir. Hedef değişikliğine giden öğrenci sayısı ilk hafta ve ikinci haftaya göre artış göstermiştir. Bu durum öğrencilerin çalışmanın başında belirledikleri amaç ve hedeflere ulaşmak için strateji değişikliğine gittikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.3.3.3 Bireysel Uygulama Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 60

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 5      |
| Kısmen                                     | 2      |
| Hayır                                      | 1      |

Tablo 60’a göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin “Hedefe ulaştım mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 5 öğrencinin evet, 2 öğrencinin kısmen ve 1 öğrencinin hayır ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin çoğunun planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme alt boyutunda eklemiş oldukları stratejileri

kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 61

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 6      |
| Çalışmaya odaklanma                        | 3      |
| Tempoda çalma                              | 3      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 2      |
| Akıcı şekilde çalma                        | 1      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 1      |
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 1      |
| Nüans terimlerine uygun çalma              | 1      |
| Temiz çalma.                               | 1      |

Tablo 61'e göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Buna göre 6 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma, 3 öğrenci tempoya uygun çalma, 3 öğrenci çalışmaya kendini odaklama ve 2 öğrenci parmak numaralarına uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin tartım kalıplarını doğru çalma, akıcı şekilde çalma, tonaliteye uygun çalma, nüans terimlerine uygun çalma ve temiz çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak yay tekniklerine uygun çalma, tempoya uygun çalma ve çalışmaya kendini odaklama olduğu görülmektedir.

Tablo 62

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 2      |
| Temiz çalma                                | 2      |
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 1      |
| Tempoya uygun çalma                        | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                        | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uyarak çalma          | 1      |
| Yok                                        | 1      |

Tablo 62'ye göre bireysel uygulama değerlendirme basamağında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olamadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma ve 2 öğrenci temiz çalma ifadelerini

kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin tartım kalıplarını doğru şekilde çalma, tempoya uygun çalma, çalışmaya odaklanma, parmak numaralarına uyarak çalma ve pozisyon geçişlerine uyarak çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Buna karşın bir öğrenci başarılı olamadığı bir nokta bulunmadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olamadıklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak yay tekniklerine uygun çalma ve temiz çalma olduğu söylenebilir.

Tablo 63

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar              | Sıklık |
|---------------------------------------------------------|--------|
| Parçayı kısımlara ayırma                                | 3      |
| Tekrar etme                                             | 2      |
| İşaretleme                                              | 2      |
| Yay tekniklerine uygun çalma                            | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma                        | 1      |
| Tempoda çalma                                           | 1      |
| Yeni hedefler doğrultusunda yeni stratejiler belirleme. | 1      |
| Yavaş tempoda çalma                                     | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                                     | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uyarak çalma                       | 1      |
| Ekleme                                                  | 1      |
| Tartım kalıplarına dikkat etme                          | 1      |

Tablo 63'e göre bireysel uygulama değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir sonraki çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağını sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci parçayı kısımlara ayırma, 2 öğrenci tekrar etme, 2 öğrenci tartım kalıplarına dikkat etme ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin yay tekniklerine uygun çalma, yeni hedefler doğrultusunda yeni stratejiler belirleme, tempoda çalma, parmak numaralarına uyarak çalma, çalışmaya odaklanma, yavaş tempoda çalışma, pozisyon geçişlerine uyarak çalma, ekleme, tartım kalıplarına dikkat etme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin ağırlıklı olarak bir sonraki çalışmalarında parçayı kısımlara ayırma, tekrar etme ve parça üzerinde işaretleme yapmaya yönelik çalışmalar yapmaya ilişkin değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

#### 4.4. Öğrenci Günce Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmanın deney grubunda bulunan sekiz keman öğrencisi ile anlamayı izleme stratejilerine yönelik günce verilerinin çözümlemesi ve çözümlemelerden elde

edilen bulguların Tabloların altına yorumlanmasına yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde bir öğrencinin birden fazla ifade kullandığı göz önünde bulundurulmuştur.

#### 4.4.1. Öğrenci Günce Verilerinin 1. Hafta Çözümlemeleri

##### 4.4.1.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 64

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 3      |
| Parçayı akıcı bir şekilde çalma.           | 2      |
| Tartım kalıplarını doğru çalma.            | 2      |
| Nüanslara dikkat etme.                     | 1      |
| Tempoda çalma                              | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Kendine güvenerek çalma                    | 1      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 1      |

Tablo 64'e göre öğrenci günceleri planlama basamağının ilk haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme boyutunda 3 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma, 2 öğrenci parçayı akıcı şekilde çalma ve 2 öğrenci tartım kalıplarını doğru çalma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin nüanslara dikkat etme, tempoda çalma, parmak numaralarına uyarak çalma, kendine güvenerek çalma ve tonaliteye uygun çalma şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin günce yazma sürecinin ilk haftasında ağırlıklı olarak yay tekniklerine uygun çalma, parçayı akıcı şekilde çalma ve tartım kalıplarını doğru çalma yönünde hedefler belirlemiş olduğu görülmektedir.

Tablo 65

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tekrar etme                                | 7      |
| Yavaş tempoda çalışma                      | 3      |
| Renkli kalemle işaretleme                  | 2      |
| Parçayı kısımlara ayırma                   | 2      |
| Yay tekniklerini belirleme                 | 2      |
| Tempoda çalma                              | 1      |
| Tartım kalıplarını belirleme               | 1      |
| Ezberleme                                  | 1      |
| Terimlerin anlamlarını belirleme           | 1      |
| Kendini öğrenmeye güdüleme                 | 1      |
| Kaygı yönetimini gerçekleştirme            | 1      |
| Zihinde canlandırma                        | 1      |

Tablo 65'e göre öğrenci günceleri planlama basamağının ilk haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme boyutunda 7 öğrenci tekrar etme, 3 öğrenci yavaş tempoda çalışma, 2 öğrenci renkli kalemle işaretleme, 2 öğrenci yay tekniklerini belirleme ve 2 öğrenci parçayı kısımlara ayırma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin Tartım kalıplarını belirleme, terimlerin anlamlarını belirleme, tempoda çalma, ezberleme, kendini öğrenmeye güdüleme, kaygı yönetimini gerçekleştirme, zihinde canlandırma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bireysel uygulamada öğrenciler tarafından yavaş tempoda çalma stratejisi sıklıkla kullanılmışken, güncelerde buna ek olarak öğrencilerin tekrar etme stratejisine yöneldikleri anlaşılmaktadır. Amaç ve hedefler değiştiğinde, sıklıkla kullanılan stratejilerin de değişmekte olduğu söylenebilir.

Tablo 66

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Kurşun kalem                               | 3      |
| Metronom                                   | 2      |
| Kayıt dinleme                              | 1      |
| Renkli kalemler                            | 1      |
| Ayna                                       | 1      |

Tablo 66'da öğrenci günceleri planlama basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci kurşun kalem, 2 öğrenci metronom ve 1'er öğrenci kayıt dinleme (internet veya CD), renkli kalemler, ayna ifadelerini kullanmıştır. Bireysel uygulamanın üçüncü haftasında olduğu gibi günce yazma sürecinin ilk haftasında

öğrencilerin ağırlıklı olarak kurşun kalem ifadesini kullanmaları, kağıt üzerinde işaretlemeler yapmaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 67

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 10-15 dk                                   | 2      |
| 30 dk                                      | 1      |
| 40 dk                                      | 1      |
| 1 gün                                      | 1      |
| 2 hafta                                    | 1      |

Tablo 67’de öğrenci günceleri planlama basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 2’şer öğrencinin 10-15 dakika ve 1’er öğrencinin 30 dakika, 40 dakika, 1 gün ve 2 hafta zaman dilimi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerinin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu söylenebilir.

**4.4.1.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 68

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                  | Sıklık |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| Yok                                                         | 4      |
| Dikkati toplama                                             | 2      |
| Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapıları üzerinde durma | 1      |
| Yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma               | 1      |

Tablo 68’de öğrenci günceleri izleme basamağının ilk haftasında “Ne yaptığımın farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrenci farklı bir plana ihtiyacım yok ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 2 öğrencinin dikkat toplama, 1 öğrencinin yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma ve 1 öğrencinin parçanın ritmik, melodik ve armonik yapıları üzerinde durma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Günce yazma sürecinde farklı bir plana ihtiyacım yok ifadesini kullanan öğrenciler bireysel uygulamaya göre artış göstermiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin günce yazma sürecinde belirlemiş olduğu hedefler

doğrultusunda izledikleri yolun işlevsel olduğu ve bu doğrultuda çalışmaya devam edecekleri anlaşılmaktadır.

Tablo 69

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                                                     | Sıklık |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Yok                                                                                            | 4      |
| Çalışmaya odaklanma, kendini öğrenmeye güdüleme.                                               | 3      |
| Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma. | 1      |
| Yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma.                                                 | 1      |

Tablo 69’da öğrenci günceleri izleme basamağının ilk haftasında “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrenci farklı stratejilere ihtiyacım yok ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 3 öğrencinin çalışmaya odaklanma, 1’er öğrencinin parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma ve yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Günce yazma sürecinde farklı stratejilere ihtiyacım yok ifadesini kullanan öğrenciler bireysel uygulamaya göre artış göstermiştir. Bu durum öğrencilerin strateji seçme konusunda alışkanlık kazandığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte duyuşsal stratejilere başvurma sıklığında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 70

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 7      |
| Kısmen                                     | 1      |

Tablo 70’de öğrenci günceleri izleme basamağının ilk haftasında “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrencinin evet ve 1 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme alt boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 71

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Nüanslarına uyarak çalma.                  | 1      |
| Hayır                                      | 7      |

Tablo 71’de öğrenci günceleri izleme basamağının ilk haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrenci Hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin nüanslarıyla çalma ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre hayır ifadesini kullanan 7 öğrencinin önceden belirledikleri hedefe yönelik çalışmaya devam ederek belirlenen hedefe ulaşmayı öngördükleri söylenebilir.

#### 4.4.1.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 72

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 7      |
| Hayır                                      | 1      |

Tablo 72’de öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin “Hedefe ulaştım mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 7 öğrencinin evet ve 1 öğrencinin hayır ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin çoğunun kullanmış oldukları stratejilerle çalışmanın başında belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmış olduğu söylenebilir.

Tablo 73

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 4      |
| Yay tekniklerine uygun çalma.              | 2      |
| Doğru stratejiyi belirleme                 | 1      |
| Zorlandığı yerlerde çalışmayı bırakmama    | 1      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 1      |

Tablo 73’de öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Buna göre 4 öğrenci tartım kalıplarını doğru şekilde çalma, 2 öğrenci yay tekniklerine uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin zorlandığı yerlerde çalışmayı bırakmama, doğru stratejiyi belirleme ve tonaliteye uygun çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak tartım kalıplarını doğru şekilde çalma ve yay tekniklerine uygun çalma olduğu görülmektedir.

Tablo 74

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Temiz çalma                                | 4      |
| Yok                                        | 2      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 1      |
| Tempoya uygun çalma                        | 1      |
| Akıcı şekilde çalma                        | 1      |
| Nüans terimlerine uygun çalma              | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                        | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |

Tablo 74’e göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olamadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Buna göre 4 öğrenci temiz çalma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin tempoya uygun çalma, parmak numaralarına uyarak çalma, yay tekniklerine uygun çalma, akıcı şekilde çalma, nüans terimlerine uygun çalma ve çalışmaya odaklanma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca iki öğrenci başarılı olamadığım bir nokta yok ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olamadıklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak temiz çalma olduğu söylenebilir.

Tablo 75

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Parçayı kısımlara ayırma                   | 3      |
| Tekrar etme                                | 2      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 1      |
| Tempoda çalma                              | 1      |
| Yavaş tempoda çalışma                      | 1      |
| Kendini güdüleme                           | 1      |
| Parmak numaralarını belirleme              | 1      |
| İşaretleme                                 | 1      |

Tablo 75'e göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ilk haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir diğer çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağım sorusuna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci parçayı kısımlara ayırarak çalışma ve 2 öğrenci tekrar etme ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin yay tekniklerine uygun çalma, tempoda çalma, yavaş tempoda çalışma, kendini güdüleme, parmak numaralarını belirleme ve işaretleme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin bir sonraki çalışmalarında ağırlıklı olarak parçayı kısımlara ayırma ve tekrar etmeye yönelik çalışmalar yapmaya ilişkin değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

#### 4.4.2. Öğrenci Günce Verilerinin 2. Hafta Çözümlemeleri

##### 4.4.2.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 76

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Akıcı çalma                                | 5      |
| Nüanslara dikkat etme                      | 1      |
| Doğru ve temiz çalma                       | 1      |
| Tartım kalıplarını doğru çalma.            | 1      |
| Pozisyon geçişlerine dikkat etme           | 1      |

Tablo 76'ya göre öğrenci günceleri planlama basamağının ikinci haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme alt boyutunda 5 öğrenci akıcı çalma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin doğru ve temiz çalma, nüanslara dikkat etme, tartım kalıplarını doğru çalma ve pozisyon geçişlerine dikkat etme şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin günce yazma sürecinin ikinci haftasında ağırlıklı olarak parçayı akıcı şekilde çalma hedefi belirlemiş oldukları söylenebilir.

Tablo 77

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yavaş tempoda çalışma                      | 4      |
| Tekrar etme                                | 4      |
| Parmak numaralarını belirleme              | 3      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme.            | 2      |
| Çalışmaya odaklanma                        | 2      |
| Tartım kalıplarını belirleme               | 1      |
| Parçanın hızını belirleme                  | 1      |
| Tonalite belirleme                         | 1      |
| Ölçü sayısı belirleme                      | 1      |
| Hataları fark etme ve düzeltmeye çalışma   | 1      |
| Altını çizme                               | 1      |
| Sağ el sol el ayrı çalışma                 | 1      |
| Renkli kalemle işaretleme                  | 1      |
| Yay tekniklerini belirleme                 | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                   | 1      |
| Ekleme                                     | 1      |

Tablo 77'ye göre öğrenci günceleri planlama basamağının ikinci haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme boyutunda 4 öğrenci tekrar etme ve 4 öğrenci yavaş tempoda çalışma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 3 öğrencinin parmak numaralarını belirleme, 2'ser öğrencinin renkli kalemle işaretleme, pozisyon geçişlerini belirleme, çalışmaya odaklanma, 1'er öğrencinin tartım kalıplarını belirleme, hızı belirleme, tonalite belirleme, ölçü sayısı belirleme, hataları fark etme ve düzeltmeye çalışma, altını çizme, sağ el sol el ayrı çalışma, renkli kalemle işaretleme, yay teknikleri belirleme, kısımlara ayırma ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin günce yazma sürecinin ikinci haftasında, bireysel uygulamalara paralel şekilde ağırlıklı olarak yavaş tempoda çalışma ve tekrar etme stratejisi üzerinde durmuş oldukları söylenebilir.

Tablo 78

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Metronom                                   | 4      |
| Kayıt dinleme                              | 1      |
| Kurşun kalem                               | 1      |
| Renkli kalem                               | 1      |
| Akord cihazı                               | 1      |

Tablo 78'de öğrenci günceleri planlama basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar

gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrenci metronom ve 1'er öğrenci kayıt dinleme (internet veya CD), renkli kalemler ve akord cihazı ifadelerini kullanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ağırlıklı olarak metronom ifadesini kullanmalarının, çalışmanın başında belirlemiş oldukları akıcı çalma hedefi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 79

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 10 dk                                      | 2      |
| 40 dk                                      | 2      |
| 1-2 hafta                                  | 2      |
| 30 dk                                      | 1      |
| 1-2 ders süresi                            | 1      |

Tablo 79'da öğrenci günceleri planlama basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrencinin 40 dakika, 2 öğrencinin 10-15 dakika, 2 öğrencinin 1-2 hafta ve 1'er öğrencinin 30 dakika ve 1-2 ders süresi zaman dilimi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır.

**4.4.2.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 80

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Zorlandığı pasajların üzerinde durma       | 3      |
| Yok                                        | 3      |
| Dikkat toplama                             | 2      |
| Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma  | 1      |

Tablo 80'de öğrenci günceleri izleme basamağının ikinci haftasında “Ne yaptığının farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri cevaplar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci zorlandığı pasajlar üzerinde durma ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte iki öğrenci dikkat toplama ve 1 öğrenci parmak numaralarına dikkat ederek çalışma ifadelerini kullanmıştır. Tablodaki bulgulara göre öğrencilerin ağırlıklı olarak zorlandıkları pasajlar üzerinde çalışmaya ihtiyaç duydukları

anlaşılmaktadır. 3 öğrencinin ise farklı bir plana ihtiyaç duymadığı, belirledikleri amaç ve hedefler doğrultusunda çalışmaya devam etmeyi öngördükleri söylenebilir.

Tablo 81

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Çalışmaya odaklanma                        | 2      |
| Parmak numaralarını belirleme              | 2      |
| Yok                                        | 2      |
| Tekrar etme                                | 2      |
| Renkli kalemle işaretleme                  | 1      |
| Parça zor ise çalışmayı bırakmama          | 1      |
| Ekleme                                     | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                   | 1      |

Tablo 81’de öğrenci güncelerisi izleme basamağının ikinci haftasında “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri cevaplar gösterilmektedir. Buna göre 2 öğrenci çalışmaya kendini odaklama, 2 öğrenci parmak numaralarını belirleme, 2 öğrenci tekrar etme ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin renkli kalemle işaretleme, parça zor ise çalışmayı bırakmama, ekleme ve parçayı kısımlara ayırma ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya kendini odaklama ifadesi ile duyuşsal stratejilere başvurmakla beraber parmak numaralarını belirleme ve tekrar etme stratejilerine yer vermiş oldukları anlaşılmaktadır. 2 öğrencinin ise farklı stratejilere ihtiyaç duymadığı ve seçtikleri stratejilerle çalışmaya devam etmeyi öngördükleri söylenebilir.

Tablo 82

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 8      |
| Hayır                                      | -      |

Tablo 82’ye göre öğrenci günceleri izleme basamağının ikinci haftasında “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamının evet ifadesini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme alt boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmakta oldukları söylenebilir.

Tablo 83

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                              | Sıklık |
|-------------------------------------------------------------------------|--------|
| Evet, Yavaş tempoda çalışma, parmak numaralarına dikkat ederek çalışma. | 1      |
| Hayır                                                                   | 7      |

Tablo 83’te öğrenci günceleri izleme basamağının ikinci haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrenci hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin yavaş tempoda ve parmak numaralarına dikkat ederek ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Hayır ifadesini kullanan öğrencilerin, belirlemiş oldukları hedefe yönelik çalışmaya devam edecekleri söylenebilir.

**4.4.2.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 84

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 4      |
| Hayır                                      | 2      |
| Kısmen                                     | 2      |

Tablo 84’e göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin “Hedefe ulaştım mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrencinin evet, 2 öğrencinin hayır ve 2 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda 4 öğrencinin çalışmanın başında belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmış olduğu söylenebilir.

Tablo 85

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 2      |
| Tonaliteye uygun çalma                     | 2      |
| Doğru stratejiyi belirleme                 | 2      |
| Sorunları tespit etme ve çözüm üretme      | 1      |
| Akıcı çalma                                | 1      |
| Kolayca deşifre etme                       | 1      |
| Hedefe kısa sürede ulaşma                  | 1      |
| Parmak numaralarına uygun çalma            | 1      |

Tablo 85’te öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrenci tartım kalıplarını doğru şekilde çalma, 2 öğrenci doğru stratejiyi belirleme ve 2 öğrenci tonaliteye uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin sorunları tespit etme ve çözüm üretme, akıcı çalma, kolay deşifre etme, hedefe kısa sürede ulaşma ve parmak numaralarına uyarak çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak tartım kalıplarını doğru çalma, tonaliteye uygun çalma ve doğru stratejiyi belirleme olduğu görülmektedir.

Tablo 86

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yok                                        | 2      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 1      |
| Tempoya uygun çalma                        | 1      |
| Parmak numaralarına uygun çalma.           | 1      |
| Kaygıyı yönetme                            | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uygun çalma           | 1      |
| Temiz çalma                                | 1      |
| Akıcı çalma                                | 1      |

Tablo 86’ya göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olamadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 1’er öğrencinin tempoya uygun çalma, parmak numaralarına uyarak çalma, yay tekniklerine uygun çalma, kaygıyı yönetme, pozisyon geçişlerine uygun çalma, temiz çalma, akıcı çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başarılı olamadıkları noktalara ilişkin değerlendirmelerinin

bireysel farklılıkları doğrultusunda değişiklik ve çeşitlilik göstermiş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2 öğrencinin başarılı olamadığı bir noktanın bulunmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre söz konusu öğrencilerin, çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik belirlemiş oldukları stratejiler doğrultusunda başarıya ulaşmış oldukları şeklinde değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

Tablo 87

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yavaş tempoda çalışma                      | 3      |
| Tekrar etme                                | 2      |
| Kısımlara ayırma                           | 1      |
| Pozisyon geçişlerine dikkat etme           | 1      |
| İşaretleme                                 | 1      |

Tablo 87’de öğrenci günceleri değerlendirme basamağının ikinci haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir sonraki çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağım sorusuna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci yavaş tempoda çalışma ve 2 öğrenci tekrar etme ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1’er öğrencinin parçayı kısımlara ayırarak çalışma, pozisyon geçişlerine dikkat etme, işaretleme ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin ağırlıklı olarak yavaş tempoda çalışma ve tekrar etmeye yönelik çalışmalar yapmaya ilişkin değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

#### 4.4.3. Öğrenci Günce Verilerinin 3. Hafta Çözümlemeleri

##### 4.3.3.1. Öğrenci Günceleri Planlama Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 88

*Amaç ve Hedef Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Etüdü baştan sona akıcı çalma.             | 3      |
| Tempoda çalma.                             | 3      |
| Nüans terimlerine dikkat etme              | 2      |
| Temiz çalma.                               | 2      |
| Tartım kalıplarına uygun çalma             | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uygun çalma.          | 1      |

Tablo 88'e göre Öğrenci Günceleri planlama basamağının üçüncü haftasında çalışmanın amaç ve hedefini belirleme boyutunda 3 öğrenci etüdü baştan sona akıcı çalma, 3 öğrenci tempoda çalma, 2 öğrenci temiz çalma, 2 öğrenci nüans terimlerine dikkat ederek çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin tartım kalıplarına uygun çalma ve pozisyon geçişlerine uygun çalmaşeklinde ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin günce yazma sürecinin üçüncü haftasında ağırlıklı olarak parçayı akıcı şekilde çalma ve tempoda çalma hedefi belirlemiş oldukları görülmektedir.

Tablo 89

*Strateji Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencinin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------|--------|
| Tekrar etme                              | 4      |
| Terimlerin anlamlarını belirleme         | 2      |
| Tempoda çalma                            | 2      |
| Altını çizme                             | 2      |
| Renkli kalemle işaretleme                | 2      |
| Yavaş tempoda çalışma                    | 1      |
| Pozisyon geçişlerini belirleme           | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                 | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                      | 1      |
| Sağ el sol el ayrı çalışma               | 1      |
| Hataları fark edip düzeltmeye çalışma.   | 1      |
| Zihinde canlandırma                      | 1      |
| Çalışmayı bırakmama                      | 1      |

Tablo 89'a göre öğrenci günceleri planlama basamağının üçüncü haftasında çalışmanın amaç ve hedeflerine ilişkin stratejiler belirleme boyutunda 4 öğrenci tekrar etme, 2 öğrenci terimlerin anlamlarını belirleme, 2 öğrenci tempoda çalma, 2 öğrenci altını çizme, 2 öğrenci renkli kalemle işaretleme ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin yavaş tempoda çalışma, pozisyon geçişlerini belirleme, parçayı kısımlara ayırma, çalışmaya odaklanma, sağ el sol el ayrı çalışma, hataları fark edip düzeltmeye çalışma, zihinde canlandırma, çalışmayı bırakmama ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre tekrar etme stratejisi, bireysel uygulamada olduğu gibi günce yazma sürecinin üçüncü haftasında da sıklıkla başvuru alan stratejiler arasında yer almaktadır.

Tablo 90

*Kaynak Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Metronom                                   | 3      |
| Müzik terimleri sözlüğü                    | 2      |
| Ayna                                       | 1      |
| Kayıt dinleme                              | 1      |
| Kurşun kalem                               | 1      |
| Renkli kalemler                            | 1      |

Tablo 90’de öğrenci günceleri planlama basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri kaynaklar gösterilmektedir. Buna göre 3 öğrenci metronom, 2 öğrenci müzik terimleri sözlüğü ve 1’er öğrenci kayıt dinleme (internet veya CD), renkli kalemler, kurşun kalem, ayna ifadelerini kullanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ağırlıklı olarak metronom ifadesini kullanmalarının, çalışmanın başında belirlemiş oldukları parçayı akıcı şekilde ve tempoda çalma hedefi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 91

*Zaman Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| 10-15 dk                                   | 2      |
| 40 dk                                      | 2      |
| 1-2 hafta                                  | 2      |
| 30 dk                                      | 1      |
| 1-2 ders süresi                            | 1      |

Tablo 91’de öğrenci günceleri planlama basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın amaç ve hedeflerine yönelik ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri zaman dilimlerine yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrencinin 40 dakika, 2 öğrencinin 10-15 dakika, 2 öğrencinin 1-2 hafta, 1’er öğrencinin 30 dakika ve 1-2 ders süresi zaman dilimi öngördükleri anlaşılmaktadır. Öngörülen zaman dilimlerinin bireysel farklılıklara dayalı olarak değişikliklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.3.3.2. Öğrenci Günceleri İzleme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi

Tablo 92

*Çalışmanın Niteliğine İlişkin Farkındalık Düzeyi Boyutuna Yönelik İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Yok                                        | 5      |
| Yapılan hataları fark edip düzeltme        | 1      |
| Zorlandığı pasajların üzerinde durma       | 1      |
| Tempoyu yavaşlatma                         | 1      |

Tablo 92’de öğrenci günceleri izleme basamağının üçüncü haftasında “Ne yaptığının farkında mıyım?”, “Başka bir plana ihtiyacım var mı?” Sorularına verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 1’er öğrenci yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma, zorlandığı pasajlar üzerinde durma ve tempoyu yavaşlatma ifadelerini kullanmıştır. Bununla beraber bireysel uygulama sürecinden farklı olarak 5 öğrencinin farklı bir plana ihtiyacım yok ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu durum günce yazma sürecinin sonunda öğrencilerin planlama aşamasında öngördükleri amaç ve hedeflere yönelik izlemiş oldukları yolların işlevsel olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 93

*Strateji Değişikliğine Gitme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencinin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|------------------------------------------|--------|
| Yok                                      | 4      |
| Yay tekniklerini belirleme               | 1      |
| Tekrar etme                              | 1      |
| Öğrenilenleri zihinde canlandırma.       | 1      |
| Çalışmaya odaklanma                      | 1      |
| Yapılan hataları düzeltmeye çalışma.     | 1      |
| Parçayı kısımlara ayırma                 | 1      |

Tablo 93’de öğrenci günceleri izleme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin “Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?” Sorusuna verdikleri cevaplar gösterilmektedir. Buna göre 1’er öğrencinin yay tekniklerini belirleme, tekrar etme, öğrenilenleri zihinde canlandırma, çalışmaya odaklanma, yapılan hataları düzeltmeye çalışma, parçayı kısımlara ayırma ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 4 öğrenci farklı stratejilere ihtiyacım yok ifadesini kullanmıştır. Bu durum günce yazma sürecinin sonunda öğrencilerin planlama aşamasında öngördükleri amaç ve hedeflere yönelik belirlemiş oldukları stratejilerin işlevsel olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 94

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 7      |
| Kısmen                                     | 1      |

Tablo 94’te öğrenci günceleri izleme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin “Doğru yolda mıyım?”, “Hedefe yaklaştım mı?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrencinin evet ve 1 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere ulaşmakta oldukları söylenebilir.

Tablo 95

*Önceden Belirlenen Hedefin Değişip Değişmediği Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                          | Sıklık |
|---------------------------------------------------------------------|--------|
| Evet, Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını gözden geçirme | 1      |
| Hayır                                                               | 7      |

Tablo 95’e göre bireysel uygulama izleme basamağının üçüncü haftasında “Hedefim değişti mi?”, “Yeni hedefim nedir?” Sorularına vermiş oldukları yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre 7 öğrenci hayır ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1 öğrencinin parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını gözden geçirme ifadesini kullandığı anlaşılmaktadır. Buna göre Hayır ifadesini kullanan 7 öğrencinin önceden belirledikleri hedefe yönelik çalışmaya devam ederek belirlenen hedefe ulaşmayı öngördükleri söylenebilir.

#### **4.3.3.3. Öğrenci Günceleri Değerlendirme Basamağına İlişkin Toplam Öğrenci İfadelerinin Gösterilmesi**

Tablo 96

*Belirlenen Hedefe Ulaşma Durumunun Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Evet                                       | 4      |
| Kısmen                                     | 3      |
| Hayır                                      | 1      |

Tablo 96'ya göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin “Hedefe ulaştım mı?”, Sorusuna verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Buna göre 4 öğrencinin evet, 1 öğrencinin hayır ve 2 öğrencinin kısmen ifadelerini kullanmış oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre 4 öğrencinin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları söylenebilir.

Tablo 97

*Başarılı Olduğu Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Akıcı şekilde çalma                        | 3      |
| Çalışmaya kendini odaklama                 | 2      |
| Pozisyon geçişlerine uygun çalma           | 2      |
| Vibrato yapma                              | 1      |
| Belirlediği stratejileri uygulama          | 1      |
| Planlı şekilde çalışma                     | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Zihinsel imgeleme ile parçayı hızlandırma  | 1      |

Tablo 97'ye göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının üçüncü öğrencilerin çalışma süresince başarılı olduklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Buna göre 3 öğrenci akıcı şekilde çalma, 2 öğrenci çalışmaya kendini odaklama, 2 öğrenci pozisyon geçişlerine uygun çalma ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin vibrato yapma, belirlediği stratejileri uygulama, planlı şekilde çalışma, parmak numaralarına uyarak çalma, zihinsel imgeleme ile parçayı hızlandırma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılı olduklarını ifade ettikleri noktaların ağırlıklı olarak parçayı akıcı şekilde çalma olduğu görülmektedir.

Tablo 98

*Başarılı Olamadığı Noktaları Belirleme Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar | Sıklık |
|--------------------------------------------|--------|
| Çalışmaya kendini odaklama                 | 2      |
| Yok                                        | 2      |
| Tartım kalıplarını doğru şekilde çalma     | 1      |
| Yay tekniklerine uygun çalma               | 1      |
| Kaygıyı yönetme                            | 1      |
| Parmak numaralarına uyarak çalma           | 1      |
| Pozisyon geçişlerine uyarak çalma          | 1      |
| Temiz çalma.                               | 1      |

Tablo 98'e göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışma süresince başarılı olamadıklarını düşündükleri noktalara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Buna göre 2 öğrenci çalışmaya kendini odaklama ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte 1'er öğrencinin tartım kalıplarını doğru şekilde çalma, yay tekniklerine uygun çalma, kaygıyı yönetme, parmak numaralarına uyarak çalma, pozisyon geçişlerine uyarak çalma, temiz çalma şeklinde ifadeler kullandığı anlaşılmaktadır. 2 öğrenci ise başarılı olamadığım bir nokta yok ifadesini kullanmıştır. Buna göre öğrencileri çalışmaya kendini odaklama noktasında başarılı olamadıkları şeklinde değerlendirmeler yapmış oldukları söylenebilir.

Tablo 99

*Bundan Sonraki Denemelerinde Neleri Farklı Yapacağı Boyutuna İlişkin İfadeler*

| Öğrencilerin Kullandığı İfadeler/Kavramlar                    | Sıklık |
|---------------------------------------------------------------|--------|
| Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını gözden geçirme | 1      |
| Yok                                                           | 7      |

Tablo 99'a göre öğrenci günceleri değerlendirme basamağının üçüncü haftasında öğrencilerin çalışmanın sonunda, bir diğer çalışmalarına yönelik neleri farklı yapacağım sorusuna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Buna göre 1 öğrencinin Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını gözden geçirme ve 7 öğrencinin belirlediği stratejilerle çalışmaya devam edeceği ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Bilişötesi Farkındalık Düzeyine İlişkin BFE’den Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri “bilişin bilgisi” temel boyutunda “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgi” alt boyutlarında ve “bilişin düzenlenmesi” temel boyutunda “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında sontestlerde öntestlere göre yükselme göstermiştir. (BFE)’de bilişin bilgisi temel boyutunda yer alan açıklayıcı bilgi, öğrencinin öğrenme göreviyle ilgili ihtiyaç duyduğu ön bilgileri ve kaynakları; prosedürel bilgi, öğrenme sürecinde uygulanacak yöntem ve stratejilerin nasıl uygulanacağına yönelik bilgi; durumsal bilgi ise kullanılan strateji ve yöntemlerin hangi şartlar altında ve neden uygulanacağını bilgisi şeklinde özetlenebilir. Bilişin düzenlenmesi temel boyutunda yer alan planlama alt boyutu çalışmanın amaç/hedefini ve kaynakları belirleme, izleme alt boyutu öğrenme durumunun veya strateji kullanımının değerlendirilmesi, değerlendirme alt boyutu öğrenmeye yönelik performansın ve strateji etkinliğinin analizi, hata ayıklama alt boyutu anlama düzeyi ve performans niteliğine yönelik hatalarını düzeltme, bilgi yönetme alt boyutu ise bilgiyi daha verimli bir şekilde işlemek için kullanılan beceriler ve strateji dizileri (organize etme, detaylandırma, özetleme, seçici odaklama) şeklinde ifade edilmektedir.

BFE ölçüm sonuçlarına göre bu çalışmada yapılan uygulamaların, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine olumlu etki ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde Kenny (1992), Üstbilişsel strateji eğitim programı (MSTP)

uyguladığı çalışmasında, problem belirleme, planlama, hedef seçimi, izleme ve değerlendirme alanlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu alt boyutlara ilişkin beceriler göz önüne alındığında, MSTP almış olan öğrencilerin puanları, uygulama planlaması ve problem tanımlama, uygun performans hedeflerini daha iyi seçebilme ve bilişsel olarak karmaşık olan hedefleri planlama becerileri bakımından kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi, incelenen alanlar arasında performans yeteneğinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuş bulunmaktadır. Buna karşın Yokuş (2009), gitar eğitiminde üstbilişsel çalışmaların, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleriyle beraber, çalgıya yönelik performanslarında da artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Deney ve Kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık düzeyleri son test puanları, “bilginin bilgisi” temel boyutunda “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgi” alt boyutlarında ve “bilginin düzenlenmesi” temel boyutunda “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında deney grubu lehine farklılık göstermektedir. Bu sonuç, anlamayı izleme stratejilerine dayalı öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik uygulamaların, keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine olumlu yönde etki ettiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlar, Yokuş (2009), piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin, öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini, piyano performanslarını ve bilişötesi farkındalık düzeylerini artırdığı ortaya koyduğu çalışması ile paralellik göstermektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların bilişötesi farkındalık düzeyleri toplamda ve tüm alt boyutlarda son testlerde ön testlere göre farklılık göstermemiştir. Deneysel işlem uygulanmayan kontrol grubu katılımcılarında bilişötesi farkındalık düzeyine ilişkin herhangi bir değişiklik olmamıştır.

## **5.2. Keman Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Bu çalışmada öğrenci görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre bireysel uygulama öncesinde gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin, keman öğrencilerinin çalgı çalışma isteklerinin artması ve öğrenme stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalık kazanması bakımından etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalık sahibi olmaları göz önüne alındığında bu sonuç, Aktürk (2010), üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının, öğrencilerin öğrenme stratejileri

bilgisine, üstbilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına olumlu etki ettiğini ortaya koyduğu çalışmasında elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Demir (2009), çalışmasında bilişötesi farkındalık stratejisi uygulamalarının öğrencilerin diğer derslerine de olumlu yansımaları olduğu ortaya konmuş ve sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermiştir. Öte yandan, Gelen (2003), çalışmasında, bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak bilişötesi farkındalık stratejilerinin Türkçe dersinde öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerini ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur. Erdem (2005), öğretimin her düzeyinde öğrencilere konu ile ilgili temel bilgi ve kavramlar öğretilirken öğrenme stratejilerinin kullanılmasının önemine yer vermiştir. Bu araştırmada görüşme verilerinden elde edilen bulgular, öğrenme görevi sırasında strateji kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin diğer derslerinde de olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin strateji kullanımına yönelik elde ettikleri kazanımların, çalışmalarını anlamlı bir şekilde planlama ve değerlendirme, kendini öğrenmeye güdüleme ve ağırlıklı olarak kendine uygun strateji belirleyebilme becerisi kazandırma bakımından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

### **5.3. Keman Öğrencilerinin Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre, anlamayı izleme stratejilerine dayalı bireysel uygulamalar öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, kendi kendini yönlendirme, hatalarını fark edip düzeltmeye çalışma ve çalışmaya güdülenme bakımından etkili olmuştur. Anlamayı izleme stratejilerinin, strateji seçimini ve kullanımını desteklediği ve bu doğrultuda öğrenmeye olumlu etki ettiği anlaşılmakta ve söz konusu uygulamaların öğrencilerin, kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin farkındalık kazanması bakımından etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Nielsen (1999) enstrüman çalışmalarında öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik çalışmasında, öğrencilerin bilgileri seçmek, düzenlemek ve bilgilerle bütünleştirmek için öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Nielsen (2015) öğrencilerin sadece belirli bir türden ziyade bir dizi bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden yararlanmakla beraber, stratejik planlama yapmışlar ve performanslarını takip ederek buna yönelik değerlendirme yapmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda, bu çalışmada yer verilen uygulamaların,

öğrencilerin çalışmalarını planlama, izleme ve denetleme bakımından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

#### **5.4. Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Bireysel Uygulama Çalışmalarının, Bilişötesi Farkındalık Planlama, İzleme ve Değerlendirme Bakımından Etkisine İlişkin Sonuçlar**

Görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler bireysel uygulamaların ilk haftasında, çalışmanın doğasına uygun şekilde ve ağırlıklı olarak deşifre yapma hedefi belirlerken, ikinci ve üçüncü haftalarda ağırlıklı olarak tempoda çalma ve yay tekniklerine uygun çalma hedefi belirlemiş bulunmaktadır. Hallam (2001) çalışmasında belirttiği gibi bu çalışmada da öğrenciler ilk aşamada ağırlıklı olarak yavaş tempoda çalışma stratejisi üzerinde durmuşlardır. Yavaş tempoda çalışma stratejisi öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan stratejiler arasında yer alırken tekrar etme stratejilerinin kullanımının ilk haftaya göre sıklık bakımından artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Topoğlu (2011), çalışmasında öğrencilerin en çok baş vurdukları stratejilerin tekrar etme ve yavaş tempoda çalma stratejileri olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Sikes (2010), yaylı çalgı öğrencilerinin strateji kullanımına yönelik çalışmasında yavaş tempoda çalma, kademeli olarak hızlanma, küçük bölümleri tekrarlama ve belli bölümleri birkaç kez tekrar etme gibi belirli stratejilerin kullanımının, lisans öğrencilerinin performansını önemli ölçüde artırdığını belirlemiştir.

Öğrencilerin birinci ve ikinci haftada sıklıkla yararlanmış oldukları yavaş tempoda çalışma stratejisinin, üçüncü haftada yalnızca bir öğrenci tarafından kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu aşamada öne çıkan stratejiler ise beş öğrenci tarafından bildirilen duyuşsal stratejiler olmuştur. Öğrencilerin duyuşsal stratejilere önceki haftalara göre daha fazla başvurmuş oldukları söylenebilir. Planlama basamağında duyuşsal stratejilerin kullanımına yer verilmemişken, izleme basamağında çalışmayı bırakmama ifadesi ile duyuşsal bir stratejiye yer verilmiş olması ve bununla beraber öğrencilerin çalışmanın ikinci haftasında, ilk haftaya göre daha fazla duyuşsal strateji kullanma eğilimi göstermiş olması, çalışmanın kayıt altına alınması ve çalışmanın kendilerine vermiş olduğu sorumluluk duygusu ile doğru orantılı olarak kaygı düzeylerinde artışa neden olması ile açıklanabilir. Son hafta ise öğrencilerin ağırlıklı olarak yineleme ve örgütleme stratejilerine yöneldikleri ortaya çıkmaktadır. Ertem (2003), çalışmasında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri tespit edilmiş, öğrencilerin "duyuşsal" ve "örgütleme" stratejilerini

daha çok kullandığı sonucuna varılmış; örgütleme stratejisinin kullanılmasına yönelik, deney grubu ile kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Akın (2007), anlamlandırma stratejisi basamaklarının (“özetleme”, “çıkarımlar yapma”, “ilişkilendirme”, “benzerlikler oluşturma” ve “karşılaştırmalar yapma-farklılıklar bulma”) keman öğrenimine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın ilk ve ikinci haftasında çalışmaları sırasında öğrenciler ağırlıklı olarak tartım kalıplarına ve yay tekniklerine dikkat ederek çalışmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler öğrencilerin çalışmaları sırasında ağırlıklı olarak tartım ve yay tekniklerini uygulama bakımından zorluklar yaşadıklarını ortaya koymakla beraber kendi çalışmalarını izleme becerisi bakımından BFE son test ölçüm sonuçları ile de desteklendiğinde, bilişötesi farkındalık etkinliklerinden izleme basamağını kullanıyor oldukları sonucu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın üçüncü haftasında müzik terimleri sözlüğüne başvurma sıklığının ilk ve ikinci haftaya göre azaldığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Bununla beraber Nielsen (2015), çalışmasında da ifade ettiği gibi bu çalışmada da bazı öğrencilerin öngördükleri stratejileri tam olarak uygulamadıkları; özellikle süre ve kaynaklarla ilgili planlamaların bir kısmını belirledikleri şekilde uygulamadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin planlama basamağında belirlemiş oldukları amaç ve hedefler doğrultusunda seçmiş oldukları stratejiler ve izleme basamağında strateji değişikliğine gitme alt boyutunda eklemiş oldukları stratejileri kullanarak çalışmada belirlemiş oldukları amaç ve hedeflere yaklaşmış oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin çoğunun belirlemiş oldukları hedef ve stratejiler doğrultusunda çalışmaya devam ederek başarıya ulaşacaklarını öngörmüş oldukları söylenebilir. Çalışmanın son haftasına yönelik bulgular dikkate alındığında ise öğrencilerin çoğunun yeni hedefler belirlemiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin belirledikleri hedefe ulaşarak yeni hedefler doğrultusunda çalışmalarının yönünü değiştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin çoğunun amaç ve hedeflerine ulaşmış oldukları şeklinde değerlendirmeler yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kendi çalışmalarına ilişkin yapmış oldukları değerlendirmeler bilişötesi bir eylem olup çalışmanın asıl amacı

olan öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin gelişmesine yönelik önemli bir sonuç olarak, BFE'den elde edilen sonuçlarla da desteklenmektedir.

### **5.5. Anlamayı İzleme Stratejilerine Dayalı Günce Yazma Çalışmalarının, Bilişötesi Farkındalık Planlama, İzleme ve Değerlendirme Bakımından Etkisine İlişkin Sonuçlar**

Günce yazma kağıtlarında yer alan bulgulara göre öğrencilerin ağırlıklı olarak parçayı akıcı bir şekilde çalma hedefine yer vermiş oldukları anlaşılmaktadır. Tekrar etme stratejisi, günce yazma sürecinde de bireysel uygulama sürecinde olduğu gibi sıklıkla başvuru alan stratejiler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte amaç ve hedefler değiştikçe, sıklıkla kullanılan stratejiler değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin bu süreçte, bireysel uygulamalara göre daha az strateji değişikliğine gitmeye yöneldikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin strateji seçme konusunda alışkanlık kazandığı şeklinde değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir. Colombo ve Antonietti (2016) öğretmenlerin ders sırasında üstbilişe yönelik uygulamalar yapmış olduğunu ancak öğrencilerin bu durumun farkında olmadıklarını bildirdiği çalışması göz önüne alındığında, öğrencilere üstbilişin kullanılmasına yönelik bu anlayışın ve farkındalığın kazandırılmasının faydalarından söz etmek olanaklı görünmektedir.

Günce yazma sürecinde öğrencilerin zaman ve kaynak belirleme durumlarının, çalışmanın amaç ve hedefleri ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermekte olduğu anlaşılmaktadır. Aynı durum bireysel uygulama sürecinde de ortaya çıkmıştır. Nolet (2003), çalışmasında öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu, çalışma sürecinde tüm öğrencilerin stratejileri kullanmış olduğu ve en çok stratejiyi kullanan öğrencilerin en yüksek başarıyı elde etmiş oldukları anlaşılmıştır.

### **5.6. Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Lisans düzeyi mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin bir rol almasını sağlamak amacıyla, öğrencilerin öğrenme stratejileri öğretimi ve anlamayı izleme stratejilerine dayalı uygulamalar aracılığıyla kendilerini yönlendirerek daha başarılı oldukları bulgusu doğrultusunda bilişsel ve bilişötesi stratejilerin kullanımını teşvik edici bir eğitim öğretim programının uygulanması önerilmektedir.

- Öğrencilerin çalgı çalışma isteğinin arttırılması ve öğrenme stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi bakımından işlevsel olduğu anlaşılan bilişsel ve bilişötesi farkındalık stratejilerinin öğretiminin, keman derslerinde öğrencilere doğrudan veya gömülü şekilde verilmesi önerilmektedir.
- Anlamayı izleme stratejilerine dayalı uygulamaların keman derslerinin yanı sıra eğitim fakültelerinin diğer çalgı derslerinde öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.
- Öğrenme stratejileri kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin diğer derslerine de katkı sağladığı sonucu göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu stratejiler ve anlamayı izleme stratejilerine dayalı uygulamalara, çalgı derslerinin yanı sıra oda müziği ve orkestra, solfej, okul çalgıları gibi uygulamalı ve müzik kuramları, müzik kültürü, genel müzik tarihi gibi kuramsal derslerde de yer verilmesi önerilmektedir.
- Bilişsel ve bilişötesi farkındalık stratejilerinin Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nde ve müzik eğitiminin farklı kademelerinde gerek kuramsal gerek uygulamalı derslerde öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.
- Bilişsel ve bilişötesi farkındalık stratejilerinin Geleneksel Türk Halk müziği ve Sanat Müziği derslerinde de kullanılabilirliği araştırılarak bu derslere ilişkin etkililiğine yönelik farklı çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Müzik eğitimi alanında bilişsel ve bilişötesi farkındalık stratejilerine yönelik çalışmalar farklı açılardan ele alınarak işlenmesi ve genişletilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (9.Baskı). İzmir: Kanyılmaz.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme yazıları*. İzmir: Kanyılmaz.
- Akın, A. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde 'anlamlandırma strateji'sinin kullanımı ve etkililik düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing* Canada: Pearson.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Benton, C. W. (2013). *Promoting metacognition in music classes*. Music Educators Journal. DOI: 10.1177/0027432113500077 <http://mej.sagepub.com>
- Benton, C. (2002). *A Study of the Effects of Metacognition on Sight-singing Achievement and Attitudes among Students in a Middle School Choral Music Program*. Doctoral Dissertation, Shenandoah Conservatory, United States.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. <https://eric.ed.gov/?id=ED327218> sayfasından erişilmiştir.
- Brewer, J. (1999). *Brain-based learning: the new learning model*. ProSeminar A: Design Dr. Diane McGrath Fall.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chamot, A. U. (1998). *Teaching learning strategies to language students*. Washington, DC: Pub Date.
- Colombo, B., Antonietti, A. (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95-113.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, ve. S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal.
- Creswell, J.W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten.
- Dean, D., & Kuhn, D. (2003). *Metacognition and critical thinking*. <https://eric.ed.gov/?id=ED477930> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalıkstrategilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına vebunların kalıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö., Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 601-624.
- Demirsöz, E. S. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2),112-123.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(6), [www.majersite.org/issue3/1dogan.pdf](http://www.majersite.org/issue3/1dogan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem.
- Egan, M. M. (1996). *Effects of metacognition on music achievement of university students*. Doctoral Dissertation, Kent State University, United States.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.

- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Fidan, N. & Erden, M. (1985). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of jean piaget*. New Jersey: Princeton.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Flavell, J. H. (1997). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (2004). Theory of mind development: retrospect and prospect. *Theory-of-Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karlı, M. D (2008). Eğitim bilimine giriş. M. D. Karlı (Ed.) *Eğitim biliminin temel kavramları ve yeni yaklaşımlar içinde* (s. 1-26). Ankara: Pegem.

- Kenny, W. E. (1993). *The effect of metacognitive strategy instruction on the performance proficiency and attitude toward practice of beginning band students*. Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Kılınçer, Ö. & Aydınur Uygun, M. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi [The development scale of learning strategies used in piano lesson]. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.
- Korkmaz, İ. (2015). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 1-35). Ankara: Pegem.
- Köksal, N. (2015). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.) *Beyin temelli öğrenme içinde* (s. 111-121). Ankara: Pegem.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An Overview*.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8(4), 357-371.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.
- Nielsen, S. G. (2015). Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 233-246.
- Nolet, M. J. (2007). *Toward musical independence: metacognitive strategies employed by young choristers engaged in notational reading tasks*. Doctoral dissertation, Department of Curriculum and Instruction University of Victoria, Canada.
- Özen, D. (2015) *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. (A. Hakan Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretimÖğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 146-164.
- Özer, B. (2001). Bilgi işleme kuramı. (G. Can Ed.). *Gelişim ve öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, 157-176.

- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin yeni görevi: Öğrenmeyi öğretme. N. Sandıkcı ve P. Can (Haz.), *Öğrenmeyi öğrenme etkinlikleri: Diyaloglar, sunumlar, atölyeler* içinde (ss. 196-203). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.139-152) Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Paul, R., Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. London: Pearson Education.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, college of education, The Ohio State University, 41(4), 219-225.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). *Metacognition learning*. Springer Science Business Media, Inc 1, 99–113. DOI 10.1007/s11409-006-7263-7.
- Reeve, R. A., Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schraw, G. (1998). *Promoting general metacognitive awareness*. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. Baskı) Ankara: Gazi.
- Sikes, P. L. (2010). *The effects of specific practice strategy use on university string players' performance*. Doctoral dissertation, The Faculty of the Moores School of Music University, Houston.

- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (2000). Öğrenme stratejileri kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 57-64.
- Şahinel, S. (2015). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme - öğretme yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 145-155.
- Tok, Ş. (2007). Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 129-157). Ankara: Pegem.
- Topoğlu, O. (2011). *Farklı düzeylerdeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi, Ankara: Siyasal.
- Uçan, A. (1995). *Musiki muallim mektebi ve müzik eğitimi*. <http://www.musikidergisi.net/?p=593> sayfasından erişilmiştir.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 1.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, L. (2016). Öğrenme stratejileri ve öğretimi, G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları içinde* (s. 556-589). Ankara: Pegem.
- Weinstein, C. (1982). Learning strategies: The metacurriculum. *Journal of Developmental Education*, 5(2), 6-7.
- Weinstein, C. E. & Richard, E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E. (1986). *Assessment and training of student learning strategies*. Department of Educational Psychology CO University of Texas at Austin U. S. Army.

- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30(7), 590-595.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32). <https://eric.ed.gov/?id=ED237180> sayfasından erişilmiştir.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. & Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Wenden, A. L. (1998). *Metacognitive knowledge and language learning*. Oxford University.
- Wittrock, M. C. (1985). Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. *Theory Into Practice*, 24(2), 123-126.
- Woolfolk, A. E. (1980). *Educational psychology for teachers*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yalçın, S, A. (2011). Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı, H. Şahin (Ed.). *Temel kavramlar içinde* (s. 12-21). İstanbul: Lisans.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme- öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyler*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. & Yokuş, H. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.

## **EKLER**

## Ek-1. Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri

Tablo 2. F1 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s05                               | 0,490 | 70 | p<.01 | 0,333                                    | 70 | p<.01 |
| s10                               | 0,661 | 70 | p<.01 | 0,515                                    | 70 | p<.01 |
| s12                               | 0,728 | 70 | p<.01 | 0,599                                    | 70 | p<.01 |
| s16                               | 0,605 | 70 | p<.01 | 0,457                                    | 70 | p<.01 |
| s17                               | 0,597 | 70 | p<.01 | 0,414                                    | 70 | p<.01 |
| s20                               | 0,704 | 70 | p<.01 | 0,570                                    | 70 | p<.01 |
| s32                               | 0,631 | 70 | p<.01 | 0,492                                    | 70 | p<.01 |
| s46                               | 0,527 | 70 | p<.01 | 0,388                                    | 70 | p<.01 |
| s05                               | 0,490 | 70 | p<.01 | 0,333                                    | 70 | p<.01 |
| s10                               | 0,661 | 70 | p<.01 | 0,515                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,699                             |       |    |       | 0,771                                    |    |       |

Tablo 3. F2 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s03                               | 0,685 | 70 | p<.01 | 0,488                                    | 70 | p<.01 |
| s14                               | 0,840 | 70 | p<.01 | 0,634                                    | 70 | p<.01 |
| s27                               | 0,668 | 70 | p<.01 | 0,454                                    | 70 | p<.01 |
| s33                               | 0,840 | 70 | p<.01 | 0,678                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,716                             |       |    |       | 0,757                                    |    |       |

Tablo 4. F3 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s15                               | 0,607 | 70 | p<.01 | 0,439                                    | 70 | p<.01 |
| s18                               | 0,791 | 70 | p<.01 | 0,589                                    | 70 | p<.01 |
| s26                               | 0,650 | 70 | p<.01 | 0,464                                    | 70 | p<.01 |
| s29                               | 0,674 | 70 | p<.01 | 0,483                                    | 70 | p<.01 |
| s35                               | 0,799 | 70 | p<.01 | 0,628                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,782                             |       |    |       | 0,750                                    |    |       |

**Ek-1. (devam) Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri***Tablo 5. F4 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi*

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s04                               | 0,533 | 70 | p<.01 | 0,354                                    | 70 | p<.01 |
| s06                               | 0,752 | 70 | p<.01 | 0,636                                    | 70 | p<.01 |
| s08                               | 0,751 | 70 | p<.01 | 0,618                                    | 70 | p<.01 |
| s22                               | 0,729 | 70 | p<.01 | 0,566                                    | 70 | p<.01 |
| s23                               | 0,710 | 70 | p<.01 | 0,598                                    | 70 | p<.01 |
| s42                               | 0,486 | 70 | p<.01 | 0,319                                    | 70 | p<.01 |
| s45                               | 0,677 | 70 | p<.01 | 0,536                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,808                             |       |    |       | 0,788                                    |    |       |

*Tablo 6. F5 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi*

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s01                               | 0,672 | 70 | p<.01 | 0,538                                    | 70 | p<.01 |
| s02                               | 0,667 | 70 | p<.01 | 0,546                                    | 70 | p<.01 |
| s11                               | 0,689 | 70 | p<.01 | 0,559                                    | 70 | p<.01 |
| s21                               | 0,767 | 70 | p<.01 | 0,651                                    | 70 | p<.01 |
| s28                               | 0,795 | 70 | p<.01 | 0,689                                    | 70 | p<.01 |
| s34                               | 0,602 | 70 | p<.01 | 0,430                                    | 70 | p<.01 |
| s49                               | 0,712 | 70 | p<.01 | 0,600                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,813                             |       |    |       | 0,826                                    |    |       |

*Tablo 7. F6 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi*

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s07                               | 0,631 | 70 | p<.01 | 0,498                                    | 70 | p<.01 |
| s19                               | 0,677 | 70 | p<.01 | 0,523                                    | 70 | p<.01 |
| s24                               | 0,749 | 70 | p<.01 | 0,607                                    | 70 | p<.01 |
| s36                               | 0,798 | 70 | p<.01 | 0,683                                    | 70 | p<.01 |
| s38                               | 0,790 | 70 | p<.01 | 0,663                                    | 70 | p<.01 |
| s50                               | 0,729 | 70 | p<.01 | 0,591                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,947                             |       |    |       | 0,947                                    |    |       |

## Ek-1. (devam) Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri

Tablo 8. F7 İçin Maddelerarası İchtutarlık Analizi

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s25                               | 0,681 | 70 | p<.01 | 0,457                                    | 70 | p<.01 |
| s40                               | 0,705 | 70 | p<.01 | 0,509                                    | 70 | p<.01 |
| s44                               | 0,631 | 70 | p<.01 | 0,455                                    | 70 | p<.01 |
| s51                               | 0,815 | 70 | p<.01 | 0,675                                    | 70 | p<.01 |
| s52                               | 0,727 | 70 | p<.01 | 0,534                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,802                             |       |    |       | 0,756                                    |    |       |

Tablo 9. F8 İçin Maddelerarası İchtutarlık Analizi

| Madde-toplam korelasyon katsayısı |       |    |       | Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı |    |       |
|-----------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------------|----|-------|
| Madde                             | Rit   | sd | p     | rir                                      | Sd | P     |
| s09                               | 0,536 | 70 | p<.01 | 0,381                                    | 70 | p<.01 |
| s13                               | 0,639 | 70 | p<.01 | 0,543                                    | 70 | p<.01 |
| s30                               | 0,606 | 70 | p<.01 | 0,500                                    | 70 | p<.01 |
| s31                               | 0,636 | 70 | p<.01 | 0,534                                    | 70 | p<.01 |
| s37                               | 0,574 | 70 | p<.01 | 0,409                                    | 70 | p<.01 |
| s39                               | 0,601 | 70 | p<.01 | 0,493                                    | 70 | p<.01 |
| s41                               | 0,581 | 70 | p<.01 | 0,436                                    | 70 | p<.01 |
| s43                               | 0,700 | 70 | p<.01 | 0,606                                    | 70 | p<.01 |
| s47                               | 0,655 | 70 | p<.01 | 0,559                                    | 70 | p<.01 |
| s48                               | 0,609 | 70 | p<.01 | 0,483                                    | 70 | p<.01 |
| Rulon                             |       |    |       | Cronbach                                 |    |       |
| 0,832                             |       |    |       | 0,807                                    |    |       |

Tablo 11. F1 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

| Üst Çeyreklik |    |           |       | Alt Çeyreklik |           |       | Karşılaştırma |    |             |
|---------------|----|-----------|-------|---------------|-----------|-------|---------------|----|-------------|
| Madde         | n  | $\bar{x}$ | Ss    | n             | $\bar{x}$ | ss    | T             | Sd | P           |
| s05           | 19 | 4,789     | 0,419 | 19            | 3,947     | 0,911 | 3,562         | 36 | p<.01 0,000 |
| s10           | 19 | 4,474     | 0,513 | 19            | 3,158     | 0,765 | 6,062         | 36 | p<.01 0,000 |
| s12           | 19 | 4,474     | 0,612 | 19            | 2,789     | 0,787 | 7,166         | 36 | p<.01 0,000 |
| s16           | 19 | 4,737     | 0,452 | 19            | 3,421     | 0,769 | 6,260         | 36 | p<.01 0,000 |
| s17           | 19 | 4,526     | 0,612 | 19            | 3,053     | 0,705 | 6,698         | 36 | p<.01 0,000 |
| s20           | 19 | 4,421     | 0,607 | 19            | 2,789     | 0,787 | 6,963         | 36 | p<.01 0,000 |
| s32           | 19 | 4,526     | 0,513 | 19            | 3,211     | 0,713 | 6,354         | 36 | p<.01 0,000 |
| s46           | 19 | 4,895     | 0,315 | 19            | 3,947     | 0,848 | 4,442         | 36 | p<.01 0,000 |

## Ek-1. (devam) Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri

Tablo 12. F2 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

| Madde | Üst Çeyreklik |           |       | Alt Çeyreklik |           |       | Karşılaştırma |    |             |
|-------|---------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|---------------|----|-------------|
|       | n             | $\bar{x}$ | Ss    | n             | $\bar{x}$ | ss    | T             | Sd | P           |
| s03   | 19            | 4,632     | 0,597 | 19            | 3,211     | 0,713 | 6,481         | 36 | p<.01 0,000 |
| s14   | 19            | 4,632     | 0,496 | 19            | 2,000     | 0,333 | 18,693        | 36 | p<.01 0,000 |
| s27   | 19            | 4,263     | 0,653 | 19            | 3,105     | 0,737 | 4,986         | 36 | p<.01 0,000 |
| s33   | 19            | 4,632     | 0,496 | 19            | 2,579     | 0,769 | 9,523         | 36 | p<.01 0,000 |

Tablo 13. F3 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

| Madde | Üst Çeyreklik |           |       | Alt Çeyreklik |           |       | Karşılaştırma |    |             |
|-------|---------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|---------------|----|-------------|
|       | n             | $\bar{x}$ | Ss    | n             | $\bar{x}$ | ss    | T             | Sd | P           |
| s15   | 19            | 4,842     | 0,375 | 19            | 3,842     | 0,688 | 5,414         | 36 | p<.01 0,000 |
| s18   | 19            | 4,684     | 0,478 | 19            | 2,474     | 0,841 | 9,695         | 36 | p<.01 0,000 |
| s26   | 19            | 4,579     | 0,607 | 19            | 3,263     | 0,653 | 6,260         | 36 | p<.01 0,000 |
| s29   | 19            | 4,579     | 0,692 | 19            | 3,211     | 0,713 | 5,840         | 36 | p<.01 0,000 |
| s35   | 19            | 4,632     | 0,496 | 19            | 2,579     | 0,769 | 9,523         | 36 | p<.01 0,000 |

Tablo 14. F4 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

| Madde | Üst Çeyreklik |           |       | Alt Çeyreklik |           |       | Karşılaştırma |    |             |
|-------|---------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|---------------|----|-------------|
|       | n             | $\bar{x}$ | Ss    | n             | $\bar{x}$ | ss    | T             | Sd | P           |
| s04   | 19            | 4,105     | 0,994 | 19            | 2,789     | 0,787 | 4,402         | 36 | p<.01 0,000 |
| s06   | 19            | 4,579     | 0,607 | 19            | 2,789     | 0,855 | 7,241         | 36 | p<.01 0,000 |
| s08   | 19            | 4,526     | 0,612 | 19            | 2,368     | 0,761 | 9,377         | 36 | p<.01 0,000 |
| s22   | 19            | 4,474     | 0,513 | 19            | 2,000     | 1,054 | 8,953         | 36 | p<.01 0,000 |
| s23   | 19            | 4,842     | 0,375 | 19            | 3,263     | 0,806 | 7,539         | 36 | p<.01 0,000 |
| s42   | 19            | 4,684     | 0,582 | 19            | 3,632     | 1,116 | 3,548         | 36 | p<.01 0,000 |
| s45   | 19            | 4,579     | 0,607 | 19            | 2,895     | 0,875 | 6,709         | 36 | p<.01 0,000 |

Tablo 15. F5 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

| Madde | Üst Çeyreklik |           |       | Alt Çeyreklik |           |       | Karşılaştırma |    |             |
|-------|---------------|-----------|-------|---------------|-----------|-------|---------------|----|-------------|
|       | n             | $\bar{x}$ | Ss    | n             | $\bar{x}$ | ss    | T             | sd | P           |
| s01   | 19            | 4,579     | 0,507 | 19            | 2,842     | 0,958 | 6,797         | 36 | p<.01 0,000 |
| s02   | 19            | 4,632     | 0,496 | 19            | 3,158     | 0,834 | 6,444         | 36 | p<.01 0,000 |
| s11   | 19            | 4,368     | 0,597 | 19            | 2,789     | 1,134 | 5,226         | 36 | p<.01 0,000 |
| s21   | 19            | 4,526     | 0,612 | 19            | 2,474     | 0,841 | 8,373         | 36 | p<.01 0,000 |
| s28   | 19            | 4,632     | 0,597 | 19            | 2,316     | 0,820 | 9,684         | 36 | p<.01 0,000 |
| s34   | 19            | 4,421     | 0,607 | 19            | 2,632     | 1,116 | 5,976         | 36 | p<.01 0,000 |
| s49   | 19            | 4,789     | 0,419 | 19            | 3,000     | 0,816 | 8,273         | 36 | p<.01 0,000 |

**Ek-1. (devam) Güvenirlik Geçerlik İstatistikleri***Tablo 16. F6 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları*

|       |    | Üst Çeyreklik |       | Alt Çeyreklik |       | Karşılaştırma |       |    |             |
|-------|----|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|----|-------------|
| Madde | n  | Ss            |       | n             | ss    | T             | Sd    | P  |             |
| s07   | 19 | 4,474         | 0,513 | 19            | 3,211 | 0,855         | 5,375 | 36 | p<.01 0,000 |
| s19   | 19 | 4,526         | 0,513 | 19            | 2,789 | 1,134         | 5,919 | 36 | p<.01 0,000 |
| s24   | 19 | 4,526         | 0,513 | 19            | 2,316 | 0,946         | 8,716 | 36 | p<.01 0,000 |
| s36   | 19 | 4,789         | 0,419 | 19            | 2,684 | 0,885         | 9,121 | 36 | p<.01 0,000 |
| s38   | 19 | 4,684         | 0,582 | 19            | 2,421 | 0,838         | 9,411 | 36 | p<.01 0,000 |
| s50   | 19 | 4,526         | 0,697 | 19            | 2,789 | 0,787         | 7,009 | 36 | p<.01 0,000 |

*Tablo 17. F7 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları*

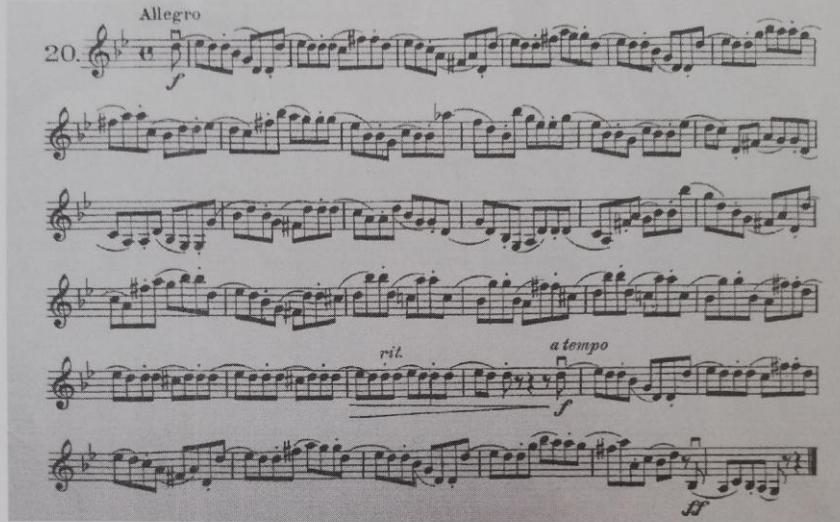
|       |    | Üst Çeyreklik |       | Alt Çeyreklik |       | Karşılaştırma |       |    |             |
|-------|----|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|----|-------------|
| Madde | n  | Ss            |       | n             | ss    | t             | sd    | P  |             |
| s25   | 19 | 4,474         | 0,772 | 19            | 2,684 | 0,946         | 6,217 | 36 | p<.01 0,000 |
| s40   | 19 | 4,526         | 0,612 | 19            | 2,895 | 0,737         | 7,224 | 36 | p<.01 0,000 |
| s44   | 19 | 4,368         | 0,684 | 19            | 3,158 | 0,834         | 4,761 | 36 | p<.01 0,000 |
| s51   | 19 | 4,684         | 0,478 | 19            | 2,842 | 0,834         | 8,131 | 36 | p<.01 0,000 |
| s52   | 19 | 5,000         | 0,000 | 19            | 3,316 | 1,250         | 5,718 | 36 | p<.01 0,000 |

*Tablo 18. F8 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları*

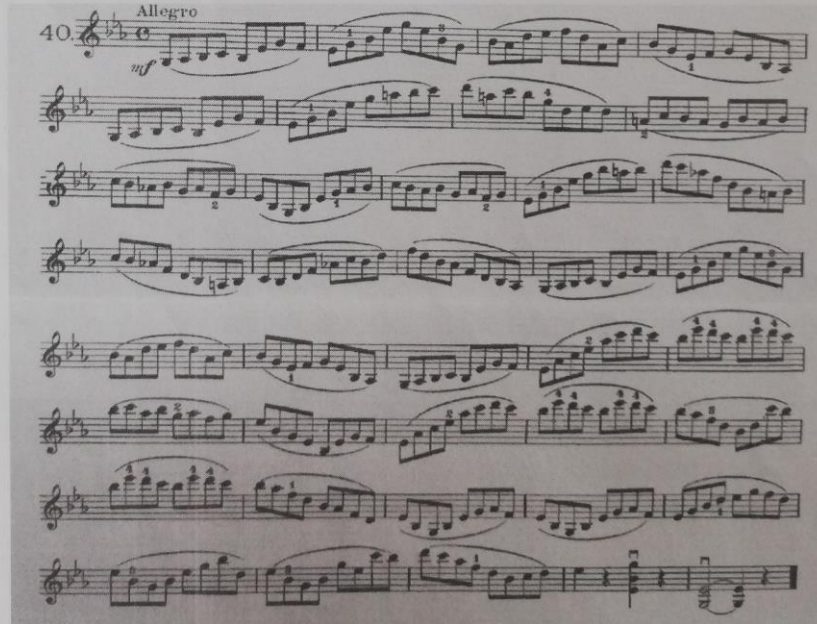
|       |    | Üst Çeyreklik |       | Alt Çeyreklik |       | Karşılaştırma |       |    |             |
|-------|----|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|----|-------------|
| Madde | n  | Ss            |       | n             | ss    | t             | Sd    | P  |             |
| s09   | 19 | 4,263         | 0,872 | 19            | 2,895 | 0,875         | 4,699 | 36 | p<.01 0,000 |
| s13   | 19 | 4,842         | 0,375 | 19            | 3,474 | 0,905         | 5,928 | 36 | p<.01 0,000 |
| s30   | 19 | 4,579         | 0,692 | 19            | 3,316 | 0,820         | 4,993 | 36 | p<.01 0,000 |
| s31   | 19 | 4,368         | 0,684 | 19            | 3,053 | 0,848         | 5,124 | 36 | p<.01 0,000 |
| s37   | 19 | 3,789         | 1,032 | 19            | 2,053 | 0,911         | 5,353 | 36 | p<.01 0,000 |
| s39   | 19 | 4,684         | 0,478 | 19            | 3,316 | 0,946         | 5,479 | 36 | p<.01 0,000 |
| s41   | 19 | 4,474         | 0,697 | 19            | 2,789 | 1,134         | 5,368 | 36 | p<.01 0,000 |
| s43   | 19 | 4,737         | 0,452 | 19            | 3,105 | 0,937         | 6,655 | 36 | p<.01 0,000 |

## Ek-2. Araştırmada Kullanılan Etütler

### F. Wohlfahrt, 70 Leichte melodische Etuden, Op. 74, 20 Numaralı Etüt (2.sınıf)



### F. Wohlfahrt, 70 Leichte melodische Etuden, Op. 74, 40 Numaralı Etüt (3.sınıf)



## Ek-2. (devam) Araştırmada Kullanılan Etütler

H. E. Kayser, 36 Elementary and Progressive Studies, Op. 20, 23 Numaralı Etüt  
(4. Sınıf)



### Ek-3. Uzman Görüş Formu

**UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU**

Sayın yetkili,

Ekte verilmiş olan etütler, öğrencilerin “Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulamaları” sırasında yararlanılmak için seçilmiştir. Sizden istenilen her bir etüdü “amacına ve seviyeye uygunluk” bakımından değerlendirmenizdir. Eğer belirtilen etütler uygulamanın amacına ve öğrencilerin seviyelerine net olarak uygun ise “Uygundur” , seçilen etütlerin düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyor ise “Uygun Değildir” seçeneğini işaretleyip imzalayınız.

|                                                 |                                            |                                                 |                                            |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/><br>Uygundur | <input type="checkbox"/><br>Uygun Değildir | <input checked="" type="checkbox"/><br>Uygundur | <input type="checkbox"/><br>Uygun Değildir |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|

Uzman

*Prof. Nurye ÖZEL*

Uzman

*Prof. İlhan Sencur*

☒ Uygundur      ☐ Uygun Değildir

Uzman

*GA*

Doç. Dr. Gamze Elif TANINMIŞ

#### Ek-4. Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı

### ANLAMAYI İZLEME STRATEJİLERİ BİREYSEL UYGULAMA BASAMAKLARI<sup>1</sup>

#### 1. Basamak: Planlama

Çalışmaya başlamadan önce öğrenciye anlamayı izleme stratejileri planlama basamağını kullanarak çalışmasını planlaması için 5 dakika süre verilir. Planlama aşamasında öğrencinin kendisine sorması ve yine kendi kendine yanıtlaması için aşağıdaki öz-düzenleme sorularından faydalanması istenir. Öğrencinin önünde ihtiyaç duyduğunda başvurabileceği materyaller (kurşunkalem, silgi, renkli kalemler vb.) ve öğrenme stratejilerinin listesi bulunan çalışma kağıdı (ek 2) bulunmaktadır.

| Çalışmadan Önce-Planlama<br>Süre:5 dk                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bu çalışmadaki amacım ve hedeflerim neler?</b><br>Parçayı gözlemlemek, Desifre etmek.                                                                                                                                                            |
| <b>Hangi bilgiye ve/veya stratejilere ihtiyacım olacak?</b><br>Tonalite belirlene. Ölçü sayıları belirlene.<br>Tadın kelimelere göre geçileme.<br>Hızına belirlene. Yay telakileri. Yavaş tempo.<br>Parmak numaraları belirlene. Nüans ve pozisyon. |
| <b>Ne kadar zamana ve ne tür kaynaklara ihtiyacım olacak?</b><br>- Hız terimleri ve nüanslara sözlükten bakmak.<br>- Kayıt dinlemek.                                                                                                                |

**Ek-4. (devam) Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı**

**2. Basamak: İzleme**

Planlama aşamasından sonra çalışmaya başlaması istenir. 10 dakikalık izleme aşamasında öğrencinin zaman zaman çalışmasına ara verip aşağıdaki soruları yanıtlaması yoluyla kendi çalışmalarını izlemesi istenir.

| Çalışma Sırasında- İzleme<br>Süre:10 dk                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ne yaptığının farkında mıyım? Farklı bir plana ihtiyacım var mı?<br>Taktikleri oturtmaya ihtiyacım var. |
| Farklı stratejilere ihtiyacım var mı?<br>Biraz daha yavaş çalışmak.                                     |
| Doğru yolda mıyım? Hedefe yaklaştım mı?<br>Evet.                                                        |
| Hedefim değişti mi? Yeni hedefim nedir?<br>Değişti. Zor taktikleri belirlemek.                          |

**Ek-4. (devam) Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı**

**3. Basamak: Değerlendirme**

Çalışmanın sonunda öğrenciye kendi kendini değerlendirmesine olanak sağlayacak aşağıdaki değerlendirme sorularını sorması ve yanıtlaması istenir.

| Çalışma Sonunda-Değerlendirme<br>Süre: 5 dk                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hedefime ulaştım mı?</b><br>Evet.                                                                                                                       |
| <b>Başarılı olduğum noktalar neler?</b><br>Tatminin zor olduğunu anladım. Dine girdim.<br>Rakibim kalınlar ile zor olan noktalar üzerinde<br>mefrue ettim. |
| <b>Başarılı olamadığım bölümler neler?</b><br>- Tatmin kollell,<br>- Tardite<br>- yaylar,                                                                  |
| <b>Bundan sonraki denemelerimde neleri farklı yapacağım?</b><br>Tekerar etme.<br>Yavaş etme<br>Tardit anlayış kazanma                                      |

## **Ek-5. Öğrenme Stratejileri Ön Bilgilendirme Günlük Plan**

### **ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖN BİLGİLENDİRME GÜNLÜK PLAN**

#### **BÖLÜM I**

**OKUL:** Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

**SINIF:** 3. Sınıf

**KONU:** Öğrenme Stratejileri

**SÜRE:** 50 Dakika (1 ders saati)

#### **BÖLÜM II**

##### **AMAÇ ve DAVRANIŞSAL AMAÇLAR:**

1. Keman çalışırken kullanılabilecek öğrenme stratejilerini açıklayabilme.
  - a. Yineleme Stratejilerini açıklar ve kullanır
  - b. Anlamlandırma Stratejilerini açıklar ve kullanır
  - c. Örgütlenme Stratejilerini açıklar ve kullanır
  - d. Duyuşsal Stratejileri açıklar ve kullanır
  - e. Anlamayı izleme stratejilerini açıklar ve kullanır.
2. Öğrenme stratejileri sınıflandırabilme.
3. Öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi açıklayabilme.

**KONUNUN KAVRAMLARI ve SEMBOLLERİ:** Öğrenme stratejileri, öz düzenleme, biliş, bilişötesi.

**ÖĞRETME-ÖĞRENME STRATEJİ, YÖNTEM ve TEKNİKLERİ:** Tartışma yöntemi, beyin fırtınası, rol model olma, soru- cevap, örnek olay.

**KULLANILAN KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER:** Çalışma kağıdı, nota kağıdı, öğrenme stratejileri sunusu.

## ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

### GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

**DİKKATİ ÇEKME:** Araştırmacı hazırlamış olduğu örnek olay anlatımı ile konuya giriş yapar.

“Ezgi keman dersinden çıkmıştır. Öğretmeni Ezgi’ye bir sonraki derse kadar çalışıp hazırlanması için yeni bir parça vermiştir. Ezgi, evde keman çalışırken çok fazla dikkati dağıldığı için okulda çalışmaya karar verir. Çalışmaya başlamadan önce öğretmenin yeni vermiş olduğu parçaya göz gezdirerek parçanın özelliklerini, zorluk derecesini ve ne kadar süre ile çalışması gerektiğini yordamaya çalışır. Parçayı çalışmaya başlar ve parçanın içinde yeni öğreneceği teknikler ile eskiden öğrenmiş olduğu teknikler ve bilgiler olup olmadığına bakar. Parçanın tonalitesini, ölçü sayısını belirledikten sonra çalmaya başlar. Çalışırken zaman zaman parça içinde geçen bazı terimlere rastlar ve onları daha önceden bilip bilmediğine bakar. Takıldığı ölçüleri tekrar tekrar çalarak pekiştirmeye çalışan Ezgi zorlandığı yerlerde tempoyu yavaşlatarak çalmaya başlar. Parçayı ezberlerse daha verimli çalışabileceğini fark eder. Zorlandığında yılmadan moralini bozmadan çalışmaya devam eder. Gerekli gördüğü yerlerin altını çizerek çeşitli işaretlemeler yapar önemli kısımları vurgulamaya çalışır. Yeri geldikçe çalışmasını duraksatarak doğru yapıp yapmadığını kontrol eder. Parçayı nasıl daha iyi çalabileceğini düşünerek gerekirse farklı çalışma yolları uygular. Çalışmasının sonunda ne kadar başarılı olduğunu denetler ve hatalarını düzeltmeye çalışır.”

Örnek olay anlatımından sonra araştırmacı öğrencilere şu soruları sorar ve vermiş oldukları yanıtları yönlendirmeksizin not eder.

- 1) Sizce Ezgi ne yapmaktadır?
- 2) Ezgi’nin çalışırken izlediği yollar sizce nelerdir?

**GÜDÜLEME:** Araştırmacı, “Bu çalışmaya katılımınız sizlere keman çalışırken kullanabileceğiniz bazı stratejileri öğrenmeniz ve kendi çalışmalarınızı düzenleyebilmeniz için olanaklar sağlayacaktır bu da keman derslerinde size başarıyı getirmeye yarayacaktır” der.

**GÖZDEN GEÇİRME:** “Bu çalışmada sizlerle öğrenme stratejileri ve bunların nasıl uygulanacağı üzerine tartışacağız”

**GEÇİŞ:** Araştırmacı, “Şimdi sizlere öğrenme stratejileri ile ilgili hazırlamış olduğum sunum üzerinden bazı bilgiler paylaşacağım” diyerek konuya geçiş yapar.

## GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

**ETKİNLİK 1:** Araştırmacı “öğrenme stratejileri ön bilgilendirme” sunumunu yapar. Söz konusu sunumun içerisinde belli başlı öğrenme stratejilerinin keman çalışırken kullanımına yer verilmiştir. Sunumdan sonra araştırmacı öğrencilere şu soruları yöneltir:

- 1) Öğrenme stratejileri nelerdir?
- 2) Öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3) Kişinin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi sizce neden önemli olabilir?

**ARA ÖZET:** Çalgı eğitiminde öğretmen yetkinliğini yanı sıra, öğrencinin hazır bulunuşluk ve yetkinlik düzeyi de son derece önemlidir. Son çalışmalarla birlikte, öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenleyerek öğrenmede etkin bir rol alması büyük önem kazanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmesi ve çalışmalarında kullanmasının, öğrenmede etkin olabilmesi adına yarar sağlayacağı söylenebilir.

**ARA GEÇİŞ:** Şimdi sunumda sizlere bahsettiğim stratejilerin bulunduğu çalışma kağıtlarını dağıtacağım. Bu çalışma kağıtlarını ilerleyen günlerde yapacağımız bireysel uygulamalarda gerektiğinde başvuracağımız bir strateji listesi olarak kullanacağız.

**ETKİNLİK 2:** Araştırmacı hazırlamış olduğu çalışma kağıtlarını dağıtır. Çalışma kağıtlarında öğrenme stratejilerinin maddeler halinde sıralanmış ve çizelgeleştirilmiş şekli bulunmaktadır.

Çalışma kağıdının dağıtılmasının ardından araştırmacı öğrencilere sınıflandırılmış olan bu stratejilerin hangi strateji grubuna ait olduklarını belirleyerek üzerlerine yazmalarını ister.

## BÖLÜM III:

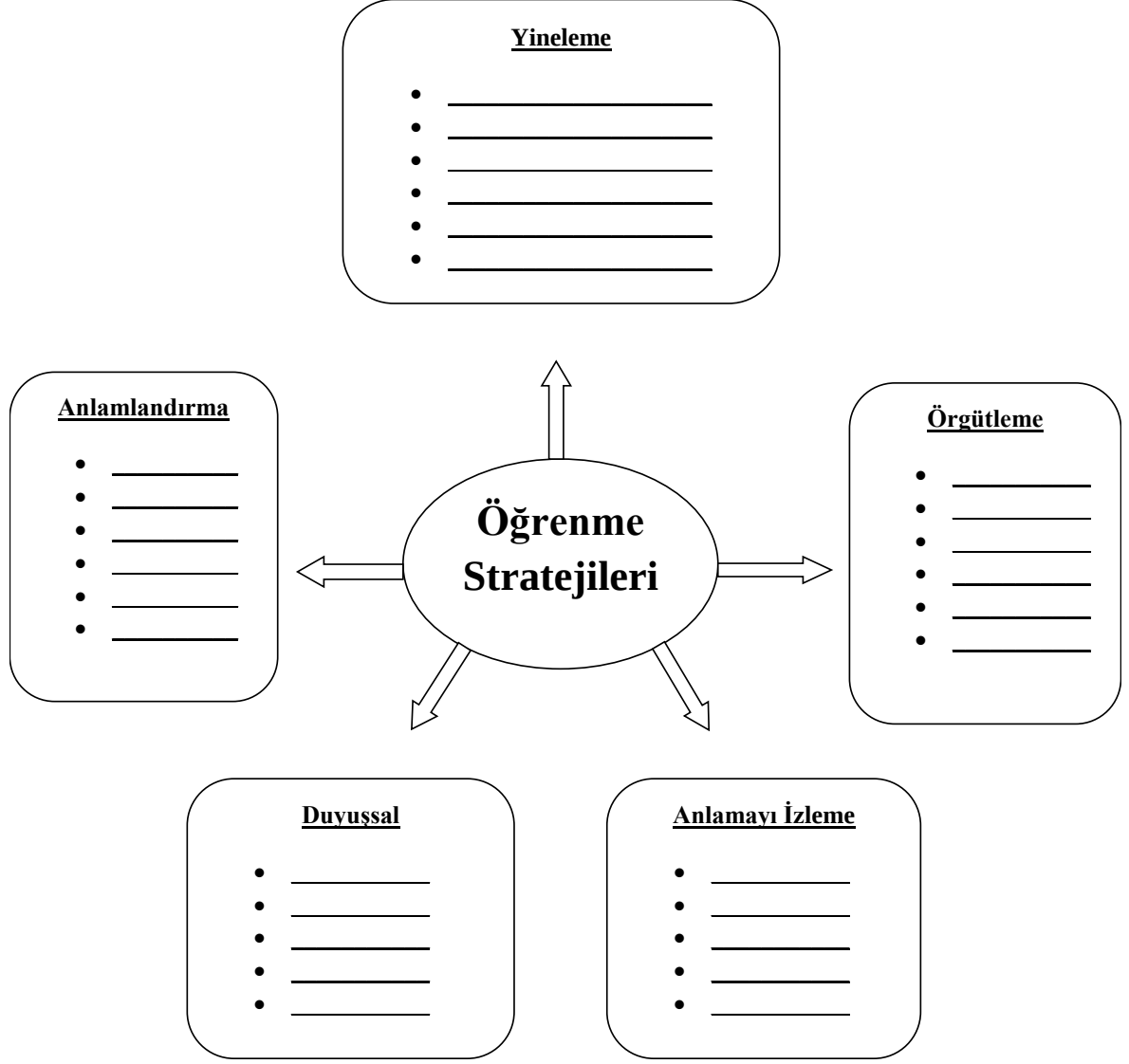
**SON ÖZET:** Öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma, örgütleme (bilişsel stratejiler), duyuşsal ve anlamayı izleme (biliş ötesi stratejiler) şeklinde sınıflandırılabilir. Bizim asıl ulaşmayı hedeflediğimiz nokta olan anlamayı izleme stratejilerinin uygulanması noktasında, yukarıda bahsettiğimiz tüm bu stratejiler hakkında bilgi sahibi olmamız son derece faydalı olacaktır.

**TEKRAR GÜDÜLEME:** Öğrenme stratejilerini bilmenin yanı sıra, bu stratejilerin ne zaman, nasıl ve ne için kullanılacağını bilmek, kişinin kendi öğrenmelerini yönetebilmesi ve kendi çalışmalarını en verimli şekilde planlayıp düzenleyebilmesi ve değerlendirebilmesi bakımından son derece önemli görülmektedir.

**KAPANIŞ:** Anlamayı izleme stratejilerini kullanmak, kişinin kendi öğrenmeleri için izleyeceği yolların farkında olması demektir. Bu aşamadan sonra takip eden bireysel çalışmalarımızda anlamayı izleme stratejileri üzerinde duracağız.

**ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME:** Aşağıdaki öğrenme stratejilerini kavram haritasında yer alan boşlukları uygun şekilde doldurunuz.

**Ek-5. (devam) Öğrenme Stratejileri Ön Bilgilendirme Günlük Plan**



## Ek-5. (devam) Öğrenme Stratejileri Ön Bilgilendirme Günlük Plan

### ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÇALIŞMA KAĞIDI

| Strateji adını yazınız<br>(yineleme stratejileri)                                                                                                                        | Strateji adını yazınız<br>(anlamlandırma stratejileri)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Strateji adını yazınız<br>(örgütlenme stratejileri)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Strateji adını yazınız<br>(duyuşsal stratejiler)                                                                                                                                                  | Strateji adını yazınız<br>(anlamayı izleme stratejileri)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Yavaş tempoda çalışma</li> <li>Tekrar etme</li> <li>Altını çizme</li> <li>Renkli kalemle işaretleme</li> <li>Ezberleme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tonaliteyi belirleme</li> <li>Ölçü sayısını belirleme</li> <li>Tartım kalıplarına göz gezdirme</li> <li>Parça içinde geçen terimlerin anlamlarını belirleme</li> <li>Parçanın hızını gözden geçirme</li> <li>Parmak numaralarını belirleme</li> <li>Pozisyon geçişlerini belirleme</li> <li>Yay tekniklerini belirleme</li> <li>Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında benzerlikler kurma</li> <li>Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında farklılıklar bulma</li> <li>Öğrenilenleri zihinde canlandırma</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sağ ve sol ele ilişkin kısımları ayrı ayrı çalışma</li> <li>Parçayı kısımlara ayırarak çalışma</li> <li>Parçanın ritmik, melodik ve armonik yapılarını benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma</li> <li>Çalışılan motifleri yeni çalışılan motiflere eklemeye</li> <li>Çizelge, kavram haritası, bilgi şeması vb. oluşturma</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Çalışmaya odaklanma</li> <li>Eser/etüd zor ise çalışmayı bırakmama</li> <li>Kaygı yönetimini gerçekleştirme</li> <li>Kendini öğrenmeye güdüleme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Amaç ve hedef belirleme</li> <li>Sorunları tespit etme ve çözüm üretme</li> <li>Uygun stratejiyi belirleme ve gerektiğinde strateji değişikliğine gitme</li> <li>Yapılan hataları fark edip düzeltmeye çalışma</li> <li>Kendi çalışmalarını planlama</li> <li>Kendi çalışmalarını izleme</li> <li>Kendi kendine ne kadar öğrendiğini kontrol etme</li> <li>Parçayı daha etkili nasıl öğreneceği üzerine düşünme</li> </ul> |

## Ek-6. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

### BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ

**Yönerge:** Aşağıdaki önermeleri dikkatlice okuyarak (1) **Hiç bir zaman** (2) **Nadiren** (3) **Sık sık** (4) **Genellikle** ve (5) **Her zaman** ifadelerinden kendinize en uygun olanı (x) ile işaretleyiniz.

| No | Önerme                                                                            | (1)<br>Hiç<br>bir<br>zaman | (2)<br>Nadiren | (3)<br>Sık<br>sık | (4)<br>Genellikle | (5)<br>Her<br>zaman |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 1  | Amaçlarımı yerine getirip getirmediğimi düzenli olarak kendime sorarım.           |                            |                |                   |                   |                     |
| 2  | Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.                       |                            |                |                   |                   |                     |
| 3  | Geçmişte kullandığım stratejileri kullanmayı denerim.                             |                            |                |                   |                   |                     |
| 4  | Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.              |                            |                |                   |                   |                     |
| 5  | Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.                           |                            |                |                   |                   |                     |
| 6  | Bir göreve başlamadan önce öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.     |                            |                |                   |                   |                     |
| 7  | Bir testi tamamladığımda ne kadar iyi yaptığımı bilirim.                          |                            |                |                   |                   |                     |
| 8  | Bir göreve başlamadan önce özel amaçlar oluştururum.                              |                            |                |                   |                   |                     |
| 9  | Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışmamın temposunu düşürürüm.               |                            |                |                   |                   |                     |
| 10 | Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu bilirim.             |                            |                |                   |                   |                     |
| 11 | Bir problem çözerken bütün seçenekleri göz önüne alıp almadığımı kendime sorarım. |                            |                |                   |                   |                     |

**Ek-6. (devam) Bilişötesi Farkındalık Envanteri**

|    |                                                                                  |  |  |  |  |  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12 | Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.                                               |  |  |  |  |  |
| 13 | Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.                                   |  |  |  |  |  |
| 14 | Kullandığım her strateji için özel bir amacım vardır.                            |  |  |  |  |  |
| 15 | Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.             |  |  |  |  |  |
| 16 | Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.                          |  |  |  |  |  |
| 17 | Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.                                                 |  |  |  |  |  |
| 18 | Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.                      |  |  |  |  |  |
| 19 | Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım    |  |  |  |  |  |
| 20 | Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.                                     |  |  |  |  |  |
| 21 | Önemli ilişkileri anlamama yardımcı olması için yeniden inceleme yaparım         |  |  |  |  |  |
| 22 | Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım. |  |  |  |  |  |
| 23 | Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.  |  |  |  |  |  |
| 24 | Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.                          |  |  |  |  |  |
| 25 | Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.                         |  |  |  |  |  |
| 26 | İhtiyacım olan şeyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.                     |  |  |  |  |  |
| 27 | Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.                     |  |  |  |  |  |
| 28 | Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri analiz ederim.                |  |  |  |  |  |

**Ek-6. (devam) Bilişötesi Farkındalık Envanteri**

|    |                                                                                                |  |  |  |  |  |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 29 | Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.               |  |  |  |  |  |
| 30 | Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.                                                    |  |  |  |  |  |
| 31 | Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.                                  |  |  |  |  |  |
| 32 | Bir şeyi ne kadar iyi anladığım hakkında iyi karar veririm.                                    |  |  |  |  |  |
| 33 | Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.                              |  |  |  |  |  |
| 34 | Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.          |  |  |  |  |  |
| 35 | Hangi stratejiyi kullandığımda daha yararlı olacağını bilirim.                                 |  |  |  |  |  |
| 36 | Çalışmamı tamamlamadan önce amaçlarıma nasıl daha başarılı olarak ulaşacağımı kendime sorarım. |  |  |  |  |  |
| 37 | Öğrenme sürecinde anlamama yardımcı olması için resim veya diyagramlar çizerim.                |  |  |  |  |  |
| 38 | Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.   |  |  |  |  |  |
| 39 | Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.                                   |  |  |  |  |  |
| 40 | Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.                       |  |  |  |  |  |
| 41 | Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.                                 |  |  |  |  |  |
| 42 | Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.                                      |  |  |  |  |  |
| 43 | Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.                |  |  |  |  |  |
| 44 | Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.                                      |  |  |  |  |  |

**Ek-6. (devam) Bilişötesi Farkındalık Envanteri**

|    |                                                                                        |  |  |  |  |  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 45 | Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.                  |  |  |  |  |  |
| 46 | Konuya ilgi duyduğumda daha iyi öğrenirim.                                             |  |  |  |  |  |
| 47 | Ders çalışırken yapacağım şeyleri daha küçük adımlara ayırırım.                        |  |  |  |  |  |
| 48 | Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.                                 |  |  |  |  |  |
| 49 | Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi yapabileceğim hakkında kendime sorular sorarım. |  |  |  |  |  |
| 50 | Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.      |  |  |  |  |  |
| 51 | Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı durdurup başa dönerim.                        |  |  |  |  |  |
| 52 | Kafam karıştığında geri dönerek tekrar okurum.                                         |  |  |  |  |  |

## Ek-7. Ölçek Kullanım İzni

On Sat, Jul 13, 2019 at 12:08 PM +0300,  
"gulsakarya@trakya.edu.tr"  
<gulsakarya@trakya.edu.tr> wrote:

Saygıdeğer hocam,

Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi konulu doktora tezimde, Ramazan Abacı ve Bayram Çetin ile Türkçe formunun güvenilirlik geçerlik çalışmasını yapmış olduğunuz Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nden çalışma grubuma uygulamak üzere yararlanmak için izninizi almak istiyorum.

Sizin için uygunsa ekte göndermiş olduğum dosyayı imzalayarak elektronik ortamda tarafıma göndermenizi arz ederim.

Saygılarımla.

Öğr. Gör. Gül SAKARYA

## Bilişötesi Farkındalık Envanteri Kullanım İzni



Hakkında Gelen Kutusu

gulsakarya@trakya.edu.tr



AHMET AKIN 13.07.2019

Alıcılar: gulsakarya@traky... v



Ölçeği kullanabilirsiniz Gül hocam ancak izin formu gibi bir uygulama doğru değil, çünkü izin vermeme gibi bir durum söz konusu olamaz, zaten ölçek benim şahsi malım değil bilim dünyasına aittir herkes referans vererek akademik amaçlarla kullanılabilir, iyi çalışmalar.

[Android için Outlook'u edinin](#)



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*