



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**PIYANO ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

DİREN ASKERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MAYIS, 2021
MUĞLA**

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**PIYANO ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**DİREN ASKERİ
ORCID NO: 0000-0002-2423-2899**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HAMİT YOKUŞ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MAYIS, 2021
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Diren ASKERİ tarafından hazırlanan “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üy. Rıza AKYÜREK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Üye

Dr. Öğr. Üy. Neşe GRANÇER OKAY

Performans Ana Sanat Dalı

Üye

Tez savunma tarihi: 25/06/2021

Bu tez Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 24/05/2021

Diren ASKERİ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

PİYANO ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DİREN ASKERİ

Yüksek Lisans Tezi, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: DOÇ. DR. HAMİT YOKUŞ

Mayıs 2021, 84 sayfa

Bu araştırmada üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçmede kullanılacak “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama grubunu, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 3 ve 4. sınıf öğrencileri (n=277) oluşturmaktadır. Uygulama yapılan üniversiteler her bölgeden en az bir üniversite olacak şekilde random olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” Likert tipi bir ölçektir. Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak ilgili alanyazın taranmış ve ardından madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunun uzman görüşlerine sunulması ve alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan ölçeğin 52 maddelik halinin ön uygulaması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve piyano eğitimi alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri (n=30) ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda ölçeğin dil açısından anlaşılır olduğu, ölçekte yer alan maddelerin anlama ve cevap vermede oluşabilecek herhangi bir zorluğu olmadığı, süre açısından ise yaklaşık 10 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Bunun sonucunda, aday maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçek bu doğrultuda 6 boyut ve toplam 30 sorudan oluşturulmuştur.

Araştırmada geliştirilen ölçeğin uygulama grubu, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dallarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören ve piyano eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama yapılan üniversiteler, Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden en az bir üniversite olacak şekilde random olarak belirlenmiştir. Ölçek, Türkiye'deki 11 üniversiteden araştırmaya gönüllü olarak katılan 305 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak, ölçeği yanıtlayan 305 öğrenciden 17 öğrencinin ölçekte yer alan bazı sorulara yanıt vermediği ya da ölçekte yer alan sorulara tutarsız yanıt verdiği için araştırma verilerine dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, müfredat kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerden (n=288) elde edilen veriler araştırma verisi olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's test analizleri yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .89 ($p > .60$) olarak bulunmuş ve Barlett's test sonucuna bağlı olarak p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). KMO ve Barlett's test sonuçları 6 faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Böylece ölçek, "Müzikal Analiz" boyutunda üç, "Yorumsal Analiz" boyutunda beş, "Ezberleme" boyutunda üç, "Öğrenme Stratejileri Bilgisi" boyutunda altı, "Öğrenme Farkındalığı" boyutunda dört ve "Üstbilişsel Kontrol" boyutunda dokuz madde olmak üzere toplamda otuz maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91'dir. Sonuç olarak araştırmada; üniversite düzeyinde, mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: müzik eğitimi, piyano eğitimi, öğrenme, üstbilgi, üstbilişsel farkındalık

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF THE METACOGNITIVE AWARENESS SCALE FOR PIANO LEARNING

DİREN ASKERİ

Master Thesis, Department of Music Education

Supervisor: ASSOC. PROF. DR. HAMİT YOKUŞ

May 2021, 84 pages

In this study, it was aimed to develop the "Metacognitive Awareness Scale for Learning Piano" that can be used to measure the metacognitive awareness level of students who study piano as a vocational music education at university level. The subject group of the research consists of 3rd and 4th grade students (n=277) studying in the departments of music education, a part of fine arts education departments, in the faculties of education in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The universities that the application was carried out at were randomly determined to be at least one university from each region.

The "Metacognitive Awareness Scale for Learning Piano" is a scale developed within the research is a Likert type scale. During the scale development phase, the relevant literature was first reviewed and then an item pool was created. The created item pool was first presented to experts and the implementation of the pre-application of the 52-item version of the scale created based on their opinions was carried out with the 3rd and 4th graders studying piano at the Department of Music Education of Fine Arts Education Department in the Faculty of Education of Muğla Sıtkı Koçman University (n=30). As a result of the pre-application, it was determined that the scale was understandable in terms of language, the items in the scale did not cause any difficulties in understanding and responding, and it took approximately 10 minutes to apply. As a

result, no changes were made at the possible items. In this context, the scale is made of 6 dimensions and 30 questions in total.

The subject group of the scale developed in the study consists of 3rd and 4th grade students studying piano at the department of music education in the fine arts education department of faculty of education during the spring semester of the 2019-2020 academic year. The universities that the application was carried out at were randomly determined to be at least one university from each region. The scale was conducted to 305 students who voluntarily participated in the research from 11 universities in Turkey. However, 17 students out of 305 participated were not included in the research data because they did not answer some questions in the scale or gave inconsistent answers to the questions of the scale. In this direction, the data obtained from the students (n=288) who study piano within the scope of the curriculum were used as research data.

In order to determine the compatibleness of the data with the Explanatory Factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's test analyzes were conducted. KMO value of the scale was found to be .89 ($p>.60$) and based on the Barlett's test result, the p value was found to be significant ($p<.05$). KMO and Barlett's test results showed that the scale developed with 6 factors is compatible for factor analysis. Thus, the scale consists of thirty items in total, three in the "Musical Analysis" dimension, five in the "Interpretative Analysis" dimension, three in the "Memorization" dimension, six in the "Learning Strategies Knowledge" dimension, four in the "Learning Awareness" dimension, and nine in the "Metacognitive Control" dimension. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is .91. Hereby, in the research; At the university level, a valid and reliable "Metacognitive Awareness Scale for Learning Piano" that can be used to measure the metacognitive awareness of students who study piano as a vocational music education has been developed.

Keywords: music education, piano education, learning, metacognition, metacognitive awareness

ÖNSÖZ

Araştırma boyunca bilgi ve tecrübelerini paylaşan, lisans ve yüksek lisans eğitim hayatımın her parçasında, her konuda bana desteklerini ve sabrını gösteren çok değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Hamit YOKUŞ'a, farkındalık ölçeğini hazırlamama ve geliştirmeme yardım eden, ayrıca bilim ve yayın etiği konusundaki hassaslığı ile bizi sabırla eğiten, tezin tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Tuba YOKUŞ'a,

Ölçeğimin geliştirilmesinde görüşlerini esirgemeyen değerli hocalarıma ve ölçeği cevaplayan bütün öğrencilere; ölçeğimin uygulama grubundaki öğrencilere ulaşmamda yardımcı olan sayın Doç. Dr. Işıl GÜNEŞ MODİRİ DİLEK'e, sayın Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Can ÇİFTÇİBAŞI, sayın Doç. Dr. Demet GİRGİN'e, sayın Dr. Öğretim Üyesi Yalçın YILDIZ'a, sayın Doç. Dr. Gülce COŞKUNTÜRK'e, sayın Doç. Dr. S. Serkan ŞEKER'e, sayın Dr. Öğretim Üyesi M. Ozan UYAN'a, sayın Doç. Dr. Ali AYHAN'a, sayın Dr. Öğretim Üyesi Aykut Önder SARIÇİFTÇİ'ye, sayın Gonca KARAKOÇ'a ve sayın Cansu KOÇER'e,

Yüksek lisans eğitimimim ve tez sürecinde beni her zaman destekleyen canım babam Mustafa ASKERİ'ye, tek dayanağım, canım kardeşlerim Dilan ve Damla ASKERİ'ye, iyi kötü her anımda yanımda olup, manevi desteklerini esirgemeyen canım dostum Aze BÖLEK, canım Elif Gizem UYDURAN'a, kilometrelerce uzağımda olmasına rağmen her zaman yanımda olan canım Anez MANZOOR'a, en önemlisi varlığına her an şükrettiğim, sevgi dolu biricik annem Kadife ASKERİ'ye sonsuz teşekkür ve minnet duygularıyla...

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------|------|
| JÜRİ ONAY SAYFASI..... | iii |
| ETİK BEYANI | iv |
| ÖZET | v |
| ABSTRACT..... | vii |
| ÖNSÖZ | ix |
| İÇİNDEKİLER | x |
| TABLolar DİZİNİ | xiii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiv |
| KISALTMALAR DİZİNİ..... | xv |
| EKLER DİZİNİ | xvi |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 9 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı..... | 9 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 9 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları | 10 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 11 |
| 1.7. Tanımlar..... | 11 |

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Eğitim..... | 12 |
| 2.1.1. Müzik Eğitimi..... | 13 |
| 2.1.2. Çalgı Eğitimi..... | 14 |
| 2.1.3. Piyano Eğitimi | 15 |
| 2.2. Öğrenme..... | 16 |
| 2.3. Üstbiliş..... | 18 |
| 2.3.1. Üstbilişin Sınıflandırılması | 20 |
| 2.3.2. Üstbilişsel Farkındalık..... | 23 |
| 2.4. Ölçek..... | 25 |
| 2.4.1. Likert Tipi Ölçek..... | 25 |
| 2.5. İlgili Yurt İçi Araştırmalar | 27 |
| 2.6. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar | 29 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Uygulama Grubu..... | 32 |
| 3.3. Verilerin Toplanması/İşlem Yolu | 33 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 34 |

BÖLÜM IV

BULGULAR

| | |
|---|----|
| 4.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular | 37 |
| 4.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular..... | 46 |

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

| | |
|---------------------|----|
| 5.1. Tartışma | 47 |
| 5.2. Sonuç | 50 |
| 5.3. Öneriler | 52 |
| KAYNAKÇA | 53 |
| EKLER | 69 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Alanında Çalışan Önde Gelen Araştırmacıların Üstbiliş Tanımları | 20 |
| Tablo 2. Bilis Ötesinin Temel Unsurları..... | 21 |
| Tablo 3. King (1991) 'in Düzenleyici Kontrol Listesi | 22 |
| Tablo 4. Üstbilişsel Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Kişilerin Arasındaki Farklılıklar | 23 |
| Tablo 5. Uygulama Yapılan Üniversiteler ve Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları.... | 33 |
| Tablo 6. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Test Sonuçları | 37 |
| Tablo 7. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu | 38 |
| Tablo 8. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Matrisi..... | 40 |
| Tablo 9. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Test Sonuçları | 42 |
| Tablo 10. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu | 43 |
| Tablo 11. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Matrisi..... | 44 |
| Tablo 12. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı | 46 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. <i>Likert Tipi Aralık Ölçeği</i> | 26 |
| Şekil 2. <i>Anket Geliştirme Süreci</i> | 27 |
| Şekil 3. <i>Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği</i> | 38 |
| Şekil 4. <i>Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği</i> | 42 |



KISALTMALAR DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

EF: Eğitim Fakültesi

GSE: Güzel Sanatlar Eğitimi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

MEABD: Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

PÖY-ÜFÖ: Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği



EKLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Ek 1. <i>Uygulama Yapılan Üniversitelerin Uygulama İzinleri</i> | 69 |
| Ek 2. <i>Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Taslak Hali</i> | 80 |
| Ek 3. <i>Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i> | 83 |



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma kapsamında problem durumuna, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, tanımlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Her birey doğuştan getirdiği yeteneklerini, içsel gizil güçlerini ortaya çıkarabilmek, kişiliğini kazanmak ve bunların farkına varabilmek için eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim, doğumdan başlayarak insan hayatı boyunca devam eder ve başta aile olmak üzere, çevre ile etkileşim sonucu bireylerde farklı ve çeşitli davranış biçimlerinin oluşmasını sağlar. Kurumsal anlamda eğitim; amacı doğrultusunda belirlenen sistemli ve programlı bir yapı özelliği taşır. Eğitim ile kişinin davranışlarında amaca uygun istendik bir davranış değişikliği gerçekleştirilebilir. Eğitim en genel anlamda “bireyde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kaya, 2013, s.5). Yokuş ve Yokuş (2010, s.1) ise eğitimi “bir anlamda insanın kişiliğini besleme ya da belirli becerilerini ortaya çıkararak yeteneğe dönüştürme süreci” olarak ifade etmiştir. Eğitim aynı zamanda toplumun süzgecinden geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, bireyi, istendik nitelikte kültürlenme sürecidir (Senemoğlu, 2018).

Eğitim bireyleri toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca dönük eğitim sürecinin ana bileşenlerinden biri sanat eğitimidir (Uçan, 2005). Büyükcengiz’e (2019, s.6) göre, “sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olan müzik eğitimi ile bir

bireyin müziksel becerilerinin (ritim, tını, hız, süre, vb.) geliştirmesi amaçlanmaktadır”. Yokuş ve Yokuş’a (2010) göre müzik eğitimi; bilişsel, devinsel ve duyuşsal becerilerin i içe olduğu bir eğitim alanı olmakla birlikte, eğitiminde daha çok devinsel alana yönelik becerilerin geliştirilmesine odaklanır.

Müzik eğitimi ülkemizde genel olarak “genel”, “zengen” (amatör) ve “mesleki” (profesyonel) olmak üzere üç ana boyutta ele alınmaktadır (Uçan, 2005). Mesleki müzik eğitimi kapsamında ülkemizde lisans düzeyinde eğitim veren kurumlar; eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalları, konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri ve sahne sanatları fakülteleridir. Bu kurumlarda verilen müzik eğitiminin odak noktalarından birinin çalgı eğitimi olduğu söylenebilir. Genel olarak çalgı eğitimi ile öğrencilerin, belirli bir çalgıya yönelik müziksel davranış ve becerilerinin geliştirilmesi ve müzikal bir birikim oluşturulması amaçlanmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi kapsamında yer verilen çalgılardan biri piyanodur. Genel ve özengen müzik eğitiminin yanı sıra, mesleki (profesyonel) müzik eğitimi kapsamında verilen piyano eğitiminin müzik eğitiminin temelini oluşturduğu söylenebilir. Çünkü piyano algısı, solo bir çalgı olarak alınmasının yanı sıra, eşlik yapma, işitme, armoni, eğitim müziği besteleme vb. müziksel yeterliklerin kazandırılmasına olanak sağlayabilir. Erözkan ve Yokuş (2020) piyano çalma açısından kazanılacak yeterliliğin, ğretmen adaylarının müzikal becerilerini geliştirme, mesleki olarak bütünsel bir birikim sağlama ve bu birikimi öğretmenlik mesleğinde yansıtabilmeleri için önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yer alan piyano eğitimi, kurumların amaçları doğrultusunda belirlenen ğretim programları doğrultusunda yürütülmektedir. Bu doğrultuda piyano eğitimi ile öğrencilerin piyano almaya yönelik çeşitli kazanımları edinmeleri beklenmektedir.

Piyano almasını öğrenme, temelde zihinsel, devinişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Piyano eğitiminin temel amacı, sağlam bir teknikle birlikte öğrencinin müzikal gelişimini sağlamaktır (Ertem, 2011). Mesleki müzik eğitiminde özellikle temel çalgı olarak tüm öğrencilerin eğitimini gördüğü piyano eğitimi süreçlerinde, bireylerin piyano çalma becerisi, ilgisi ve motivasyonu ciddi önem arz etmektedir (Kurtuldu, 2011). Diğer taraftan mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrenciler; piyano öğrenmenin çok yönlü bir

süreç olduğunun, öğrenme süreci içerisinde ne gibi durumlarla karşılaşabileceklerinin, karşılaşacakları zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerinin farkında olurlarsa öğrenme daha etkili ve nitelikli gerçekleşebilir.

Öğrenmenin genel anlamda bireyin kendisi, çevresi ve başkalarıyla olan etkileşimleri sonucu oluşan bir yaşantı ürünü olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinin temelde hedeflediği durum, öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireyin çevre ile etkileşimi gereklidir (Senemoğlu, 2018). Öğrenme; öğrencinin kendisi, çevre ile etkileşimi doğrultusunda, yaşantılar yoluyla davranışları oluşturma ya da olan davranışları değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bireyin davranışlarında meydana gelen değişim, bu değişime neden olan yaşantılar, uygulamalar ve değişimin sürekliliği olmak üzere üç ölçütü kapsamaktadır (Akınoğlu ve diğerleri, 2017).

Senemoğlu'na (2018) göre, organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizma bu esnekliği ise, ancak öğrenme ile sağlayabilir. Öğrenmenin etkili olabilmesi ve verimlilikle sonuçlanabilmesi için çeşitli durumlara aktarılabilmesi gerektiği düşünülmektedir. Birey, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, bir görevi nasıl, neden ve niçin yaptığını kendine sorabilmeli ve öğrenmenin etkililiğini sorgulayabilmelidir. Bu doğrultuda bireylerin öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek problemleri fark edebilmesinin ve öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesinin kendi öğrenme sürecine yönelik farkındalığıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecine ilişkin bilinçli öğrenme yetisi, öğrenmenin farkında olabilmek veya kendi öğrenme sürecinin nasıl geliştiğinin bilgisine sahip olma “üstbilis” ya da “yürütücü bilis” olarak adlandırılmaktadır (Akin ve Abacı, 2011; Senemoğlu, 2018; Stenberg, 1981). Üstbilis, “öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri hakkında düşündükleri bir düşünme türüdür” (Benton, 2013, s.52). Üstbilis kavramı, “bilis ve ötesi” veya “bilis ve üstü” olarak ele alındığında, öncelik olarak bilis kavramının açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

En basit tanımı ile bilis Türk Dil Kurumu'na [TDK] (2019) göre “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası alanyazında “metacognition” olarak adlandırılan üstbilis kavramının, farklı sözcüklerle de adlandırıldığı görülmektedir. Bu sözcüklerden bazıları; bilisötesi, yürütücü bilis, bilisüstü ve yürütücü kontrol'dür. Erden ve Akman

(1996) ve Akdur (1996) orijinal adıyla “metacognition” kavramını “bilış bilgisi” olarak, Demirel (2003), Açıkğöz (1996) ve Güral (2000) “bilış ötesi”, Aral (1999) “metakognitif bilgi”, Senemoğlu (2001) “yürütücü bilış”, Küçük-Özcan (2000) ve Demir-Gülşen (2000) “bilış üstü”, Bedir (1996) “bilgiyi kullanma yolu”, Doğanay (1997) “bilışsel farkındalık” olarak Türkçe’ ye çevirmişlerdir (Gelen, 2004; aktaran Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Bu araştırmada kavrama ilişkin “üstbilış” sözcüğünün kullanılması tercih edilmiştir.

Flavell (1979, s.906) üstbilış modelini; “üstbilışsel bilginin ve üstbilışsel deneyimlerin diğer türlerden yalnızca içerik ve işlev açısından farklılık gösterdiğini, biçim veya nitelikleri açısından farklı olduğunu varsayıyorum” şeklinde tanımlamıştır. Örneğin her ikisi de kazanılabilir ve unutulabilir, doğru ve yanlış olabilir. Bundan dolayı üstbilış, bilışten iki temel özellik bakımından ayrılabilir: Bunlar, içerik ve işlevdir (Akın ve Abacı, 2011 s.17). Garner ve Alexander (1989) ise bilış ile üstbilış arasındaki farkı Şu şekilde ifade etmektedir: “Biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerir fakat üstbilış insanın kendini algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içerir” (aktaran Karakelle ve Şentürk, 2006, s.46). Senemoğlu (2018, s.336)’na göre, “bilış (cognition) ve yürütücü bilış (metacognition) arasındaki fark ise Őöyle açıklanmaktadır: “Biliş, herhangi bir Őeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü bilış, herhangi bir Şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir”. Üstbilışe ilişkin gerçekleştirilen tanımlamalar doğrultusunda üstbilış yetisine sahip olmanın, eğitimde, akademik çalışmalarda, öğrenme süreçlerinde ve yaşamın diğer alanlarında başarıya katkısı olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazında üstbilış ile ilgili gerçekleştirilen eğitimin farklı alanlarındaki araştırmalar kapsamında Artzt ve Armour-Thomas (2001), ortaokul matematik dersi için yedi deneyimli ve yedi başlangıç seviye öğretmeninin öğretimsel uygulamasının altında yatan üstbilışin bileşenlerini incelemek için bir "problem çözme olarak öğretme" perspektifini kullanmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları için, ders düzenlemeleri öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmenlerin düşüncelerini incelemek için bir üstbilışsel çerçeve geliştirmişlerdir. Araştırmanın verileri, bir dönem boyunca gerçekleştirilen gözlem, videokasetler ve yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, üstbilışin sınıf uygulamasında iyi tanımlanmış

bir rolü olduğu belirlenmiş ve hizmet öncesi-hizmet içi matematik programlarındaki araştırmalara, öğretmen ve eğitimcilerle yararlı bilgiler sağlayacağı ifade edilmiştir.

Diğer bir araştırmada Ağpak (2019) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile matematiksel üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve matematiksel üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Tunagür (2020) ise, 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma becerilerinin öğrencilerin metin yazma becerilerine ve tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini saptamıştır.

Birey öğrenmede başarıya ulaşabilmek için kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, etkili öğrenme stratejilerinden haberdar olabilmeli ve stratejileri tanıyarak, bilinçli ve kontrollü bir biçimde onları yönlendirebilmeli ve yönetebilmelidir. Duman (2013) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiğı çalışmasında, üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularında, üstbilişe dayalı bir öğretimin araştırma kapsamında belirlenen değişkenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel kapsamda ulaşılan sonuçlarında, öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili tanımlamalar yaptıkları, kendilerine verilen görevleri planladıkları, süreç içerisinde olumlu ilerlemelerini fark ettikleri kadar, eksik noktalarıyla ilgili farkındalıklarının da arttığını saptamıştır.

Başka bir araştırmada Bektaş-Bedir ve Dursun (2019) üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğunu saptamışlardır.

Bireyin öğrenirken düşünme ve öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde denetlemesi ve takip etmesi üstbiliş açısından gerekli görölmektedir. Bununla birlikte, bireyin öğrenme sürecinde ortaya çıkan problemlerden ve karmaşalardan haberdar olması ve bu karmaşıklığı çözebilmesi durumunda üstbilişsel farkındalığa ulaşmış

olabileceği düşünülebilir. Üstbiliş özellikle önemlidir çünkü öğrenme verimliliğini, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi etkilemenin yanı sıra öğrenilenlerin edinilmesini, kavranmasını, saklanmasını ve uygulanmasını da etkiler (Hartman, 2001, s.xi). Abacı ve Akın (2011, s.25)'a göre, bireyin neyi bilip bilmediğine yönelik bilgisi ve bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, biliş ötesi bilgi ve biliş ötesi beceri olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin farklı kademelerinde üstbiliş ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Lambert (2000), “üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine yönelik düzenlenmiş eğitim uygulamalarının; öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygun öğrenme durumlarına göre kullanmalarında, aynı zamanda öğrenmede pratiklik ve başarı kazanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir” (aktaran Yokuş, 2010, s.48). Başka bir çalışmada Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamış ve çalışmanın sonucunda üstbilişsel farkındalığın, akademik başarıya olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtuluş ve Öztürk (2017) ise üstbiliş ile ilgili yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik başarısında üstbilişsel farkındalık düzeyi ve matematik öz yeterlik algısının önemli etkenler olduklarını ortaya koymuştur.

Müzik eğitimi ve onun bir boyutunu oluşturan piyano eğitiminde de üstbilişsel farkındalığın başarı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çok yönlü ve karmaşık bir öğrenme sürecini kapsayan, disiplinli, düzenli, planlı-programlı bir çalışma programı gerektiren piyano eğitiminde, birey karmaşık ve problemlili durumlarla karşılaşabilir. Piyano eğitimi alan bireyin, üstbiliş hakkında bilgiye sahip olması, süreç başında hedeflerini planlaması, karmaşık yapılarla nasıl başa çıkılacağını bilmesi, bilinçli bir şekilde bilgiyi anlamlandırması, öğrenirken kendini gözlemlemesi, izlemesi ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmesi yani öğrenme süreçleri hakkında kontrollü olması piyano çalma başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Böylece piyano eğitimi sürecinde öğrenmesine yönelik sağlıklı ve bilinçli çalışma programları düzenleyebilir, öğrenmelerini kontrol edebilir ve gerektiği yerde öğrenme zorluğu yaşadığı durumları çözümler. Üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrencinin, öğrenilecek konu ile ilgili bilgiler ve disiplinli çalışma programıyla birlikte öğrenmeye engel oluşturabilecek

aşamaları kolaylıkla aşabileceği ve bunlar ile başa çıkarak başarıya ulaşabileceği düşünülmektedir.

Piyano eğitimi açısından ulusal alanyazında üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığa ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında Yokuş (2009) piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının, piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisini sınamıştır. Araştırma sonucunda piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin piyano performans başarılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını arttırmada klasik eğitime göre yapılan piyano eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya ek olarak Kurtuldu (2011) yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisini araştırdığı çalışmada, piyano öğrencilerinin, piyano çalgısına olan tutumlarının başarı düzeyi üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, piyano eğitiminde kişisel tutumların başarı üzerinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alanyazında müzik eğitimi çerçevesinde farklı alanlara yönelik çalgı eğitiminde üstbilişsel farkındalıkla ilişkili gerçekleştirilen araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalar kapsamında Yokuş (2010) eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları lisans programlarında yer alan bireysel çalgı gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin gitar performans başarısına etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulanan öğretim programının öğrencilerin gitar performans başarılarını arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

Çalgı eğitimi kapsamında Yokuş ve Yokuş (2017), çalışmalarında üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu kapsamda çalgı eğitimde kullanılacak üstbilişsel stratejiler araştırmacılar tarafından belirlenen “ünite örneği”, “düzenleyici kontrol listesi” ve “düşünme güncesi” çerçevesinde örneklendirilmiş ve kavramsal bir çerçevede sunulmuştur. Buna ek olarak, Yokuş (2020) gitar eğitiminde üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulamasının müzik öğretmeni adaylarının performans başarısı üzerindeki etkisini saptamaya yönelik deneysel desende gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda (klasik) gitar öğretimi yöntemlerine iyi bir alternatif olarak üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulamalarının gitar eğitiminde performans başarısını arttırmada kullanılabileceğini belirtmiştir.

Diğer bir araştırmada Sakarya ve Şendurur (2020), anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel 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 olarak birbirinden farklılaşmıştır.

İlgili alanyazında çalgı eğitimi kapsamında üstbilgi ve üstbilişsel farkındalıkla ilgili gerçekleştiren araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde; üstbilginin çalgı öğrenme sürecine ve çalgı performansına ilişkin başarıyı arttırmaya olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda piyano öğrenme sürecinde öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi, piyano eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını arttırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi için araştırmalara yön verebilir. İlgili alanyazında yetişkinler için üstbilişsel farkındalığı ölçmeye yönelik Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe formuna uyarlanmış olan *Üstbilişsel Farkındalık Envanteri* bulunmaktadır. Diğer taraftan ilgili alanyazında piyano öğrenmeye ilişkin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını tespit etmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır.

Piyano eğitimi açısından öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi; piyano öğrenme süreçlerinin etkililiğinin değerlendirilebilmesi açısından gerekli görülmektedir. Buna ek olarak, bu araştırmada geliştirilen ölçek, piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalığın piyano ders başarısıyla ilişkisi ve piyano öğrenmeye yönelik etkisi vb. yönde gerçekleştirilecek araştırmalara kılavuzluk edebilir. Ayrıca ilgili alanyazında mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano öğrenimi gören üniversite düzeyindeki öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını belirlemeye ilişkin bir ölçek bulunmaması bu araştırmayı özgün kılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilecek; üstbilişsel farkındalığın öğrenme, ders başarısı vb. değişkenlerle ilişkisini ya da piyano öğrenme sürecine olan etkisini tespit etmekte kullanılacak *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geçerliliğine ilişkin analiz sonuçları nasıldır?
2. Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeği güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Üstbiliş, 1970'lerin başından günümüze kadar araştırılmış, birçok araştırmacı tarafından üstbiliş ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak, Flavell (1979), Brown (1987), Schrow ve Dennison (1994), Schraw ve Moshmon (1995), Pintrich (2002), Nietfeld, Cao ve Osborne (2005) farklı zamanlarda gerçekleştirdikleri çalışmalarda üstbilişi, "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" olarak iki temel boyutta ele almışlardır. Bununla birlikte bu sınıflandırmalarda "Bilişin Bilgisi" boyutu kendi içinde "Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi ve Durumsal Bilgi" olarak üç boyutta ele alınmaktadır (aktaran Yokuş, 2009, s.6).

Üstbiliş ile ilgili eğitimin farklı alanlarında gerçekleştirilen araştırmalar üstbilişin öğrenme üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Eğitimin farklı alanlarında gerçekleştirilmiş bu araştırmalara örnek olarak Sökmen ve Kılıç (2016) sınıf

öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının üstbiliş puanlarının akademik başarı puanlarını yordama gücünü ölçmeyi amaçlamışlar ve araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstbiliş puanlarının, akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Başka bir çalışmada Yangın (2014), üstbiliş stratejisine dayalı biyoloji öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli doğrultusunda deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda, üstbiliş stratejisinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiş ve bu bağlamda üstbiliş stratejisine dayalı öğretim gören sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji dersinde daha başarılı, tutumlarının ise daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Müzik ve çalgı eğitiminde de üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık ile çeşitli değişkenlerin ilişkisi ya da üstbilişsel farkındalığın performans başarısına etkisine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları (Örneğin, Sakarya, 2020; Yokuş, 2010; Yokuş, 2020) göz önüne alındığında mesleki müzik eğitimi kapsamında üniversite düzeyinde piyano öğrenimi gören öğrencilerin piyano öğrenme sürecine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi eğitim-öğretim süreçleri açısından gerekli ve önemli görülmektedir. Buna ek olarak, ilgili alanyazında piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ile ilgili bir ölçeğin yer almaması nedeniyle araştırmada geliştirilecek “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin ilgili alanyazına ve bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma kapsamında,

1. Verilerin toplanmasında kullanılacak olan ölçme aracına katılımcıların içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Ölçekte yer alan tüm maddelerin mesleki müzik eğitimi kapsamında üniversite düzeyinde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma kapsamında yapılan uygulama, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi bilim dallarında, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Piyano Eğitimi: “Piyano eğitimi, bireyin davranışlarında estetik, müzikal ve teknik özelliklere sahip yeni davranışları kazandırmak için uygulanan süreçlerin tümü olarak tanımlanabilir” (Bakıoğlu, 2019).

Öğrenme: “Öğrenme, doğumdan itibaren başlayıp tüm yaşantı boyunca devam eden ve davranış değişikliği oluşturan bir süreçtir” (Kulaklıkaya-Karaman, 2020, s.4).

Biliş: “Oldukça kapsamlı bir kavram olan biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümüdür” (Şendurur ve Barış, 2002, s.166).

Üstbiliş: “Bireyin kendi bilişsel süreçlerinin özelliklerini, yapısını ve işleyişini içsel olarak gözlemlemesi, kontrol etmesi ve bu süreçlerin farkında olması” (Yurdakul, 2004, s.10)

Üstbilişsel Farkındalık: Üstbilişsel farkındalık, bireyin nasıl düşündüğünün farkında olması demektir. Eğitimsel açıdan üstbiliş, öğrencilerin ne yaptıkları ve neden yaptıkları ve öğrendikleri becerilerin farklı durumlarda nasıl farklı şekilde kullanılabileceği konusunda daha bilinçli olmalarını sağlar (Jaleel ve Premachandran, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim kavramı, yıllarca ilgili alanlarda birçok araştırmaya konu olmuş ve çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Genel olarak eğitim ile ilgili yapılan tanımlarda “bireyde istendik davranış değiştirme süreci” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (Örneğin; Demirel, 2019; Ertürk, 1994). Bununla birlikte eğitimin, kişinin doğuştan gelen içsel gizil güçlerini, yeteneklerini keşfetmek ve öğretim yoluyla davranış değiştirme, davranış oluşturma gibi temel amaçlar taşıdığı alanyazında ifade edilmektedir. Bazı eğitim tanımlarında yer alan “kasıt” sözcüğüyle ise, eğitimin planlı değişimleri içerdiğini ve rastlantılara bırakılmadığını; “istendik” sözcüğüyle ise, her türlü değişimin değil, toplum istek ve idealleriyle, beklentilerine uygun düşen davranış değişikliği kastedilmektedir (Güven, 2003; aktaran Yavuz, 2011, s.15). Eğitimin belirgin, değişmez ve sınırlandırılmış bir tanımı bulunmamaktadır; ancak ortak noktalardan hareket edilerek değişik eğitim tanımlarına yer verilebilir (Demirci, 2011). Alanyazında yer alan eğitim tanımlamaları aşağıdaki gibidir:

Ertürk (1988, s.12) eğitim ile ilgili yapılan kavram tartışmasının uzun yıllardır araştırmacılar arasında süregeldiğini belirtmiştir ve eğitimi şu şekillerde tanımlamıştır; (1) Milli Eğitim Bakanlığı dendiğinde "disiplin", (2) Milli Eğitim Bakanlığı dendiğinde "Sosyal Hizmet", (3) Bir kişideki eğitim düzeyi dendiğinde "kazantı", (4) Bir kimsenin eğitimini tamamladığı yer dendiğinde "öğrenim", (5) Belli bir toplumda eğitim, tümüyle bağımsız bir değişken sayılmaz dendiğinde "sosyal kurum"; (6) Eğitim, kültürlenme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimidir dendiğinde ise bizim ortak tanım olarak önerdiğimiz "eğitim" anlaşılmaktadır.

Sünbül'e (2011, s.viii) göre eğitim; “birey davranışlarının değişme sürecidir”. Varış (1986) ise eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin

istenilen düzeyde olması beklenmektedir” (aktaran Çuhadar, 2016, s.220). Fidan’a (2012, s.4) göre eğitim; “en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir”. İlgili alanyazında yer alan eğitim tanımları doğrultusunda, eğitimin amaç, bilgi, kültür bağlamları doğrultusunda bir davranış değiştirme süreci olduğu, bununla birlikte bireyin, gizil yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik bir süreci kapsadığı söylenebilir.

2.1.1. Müzik Eğitimi

Eğitimin bir boyutunu oluşturan müzik eğitimi, her bireyin eğitimi sürecinde; genel, özengen veya mesleki boyutta aldığı bir eğitimidir. Müzik eğitimi ile bireylerin gerçekleştirildiği boyutlar kapsamında çeşitli kazanımlar edinmesi amaçlanır. Şendurur ve Barış (2002) müzik eğitimini bireyde duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlamışlardır. Müzik eğitimi kritik düşünme, problem çözümü ve bu amaçlara yönelik nasıl iş birlikçi çalışılması gerektiğini öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini destekler (Özer, 2017).

Temel bağlamda duyuşsal ve devinişsel anlara yönelik davranış kazandırmasıyla birlikte, müzik eğitiminin çok yönlü bir geliştirici de olduğu bilinmektedir. Uçan’a (1997) göre müzik eğitimi, temelde, bir müzikal davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir (aktaran Çuhadar, 2016, s.221). Bu doğrultuda müzik eğitiminde bireyin özverisi, öğrenme süreçlerini planlaması, programlı, düzenli ve disiplinli çalışması önemli varsayılmaktadır. Bireyin bu süreçte kendini tanıması ve müziksel öğrenme süreçlerini gözlemlemesi kişinin kendisindeki yeteneklerin ve yaratıcı yönlerinin de farkına varmasını sağlayabilir.

2.1.2. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitimi kapsamında verilen çalgı eğitiminde genel olarak; çalgı bilgisi, teknik, müziksel ifadeler ve yorumlar gibi konulara yer verildiği söylenebilir. Çalgıyı öğrenebilme, teknik ve müzikal olarak çalgıda kendini geliştirebilme ve çalgısını en etkili biçimde kullanabilme çalgı eğitiminin temel amaçları olarak ele alınabilir. Çalgı eğitimi gerçekleştirildiği amaca yönelik olarak planlı ve programlı bir eğitim sürecini kapsar. Fenmen'e (1991) göre, çalgı eğitiminde bir müzik aletini başarı ile çalabilmek ve o alet üzerinde duyguların ifade edinilebilmesi için, iki yeteneğin gelişmesi gerekir. Bunlardan ilki ruhsal yetenek, ikincisi ise bedensel yetenektir (aktaran Gökber, 2020, s.6). Çalgı eğitiminde kapsamında verilen teknik öğretimin yanı sıra, çalgıda müziksel ifadenin gerekliliğinin önemli olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak, çalgı eğitimi sürecinde hedef, birçok önemli müzik adamına göre müzikal davranabilme, müzikal çalabilme olarak ifade edilmektedir. Teknik süreçlerin sonundaki beklenti müzikal görüntüdür (Okay, 2011).

Müzik eğitiminde bireylerin düşünme alışkanlıklarının, zihin alışkanlıklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için uygun olan derslerden birisi; bireysel yeteneklerin, tutumların ön plana çıkarılabilmesinden dolayı Bireysel Çalgı Eğitimi (BÇE) dersleridir. Bireysel çalgı, müzik öğretmenliği programında 8 yarıyıl süresince yer alan ve öğrencilerin psikomotor-devinişsel davranışlarının ön plana çıktığı performansa dayalı bir alan dersidir (Nacaklı ve Dalkıran, 2011).

Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimine ilişkin amaçlar öğretmen açısından aşağıdaki biçimiyle sıralanabilir:

1. Çalgı sevgisini kazandırabilmek,
2. Özengen müzik eğitime uzanmak,
3. Meslekî müzik eğitime yönlendirmek,
4. Çalgı eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak,
5. Çalgıların çalınma tekniklerine ilişkin bilgi aktarmak,
6. Çalgı öğretimini kolaylaştırıcı ve aşama kaydetmeyi sağlayıcı yöntemler geliştirmek (Özen, 2004).

Çalgı eğitiminin amaçları incelendiğinde, öğrenciye önce çalgı sevgisini kazandırmak, çalgı eğitiminde gerekli teknik ve teorik bilgileri vermek, verilen teknik eğitimin yanı sıra müziğin ifadesel, müziksel olgularını aktarmak ve bu olguları

kazandırmak, çalgı eğitiminin planlı ve programlı, düzenli ve sabır gerektiren bir öğrenme süreci olduğunu göz önünde bulundurmak çalgı eğitimi sürecinin istenilen nitelikte gerçekleştirilmesini sağlayabilir.

2.1.3. Piyano Eğitimi

“Piyano eğitimi; bilim, sanat, teknik ve motor becerinin kesiştiği bir disiplindir” (Özdemir, 2020, s.37). Müzik eğitimin temelini oluşturan bir eğitimidir ve gerek mesleki, gerek amatör, gerekse özengen müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Gökbudak, 2013). Hiçbir çalgının sahip olmadığı ses ve armoni olanaklarına sahip olması sebebiyledir ki, piyano eğitimi çalgı eğitiminin en önemli boyutudur (Kaleli ve Barışeri, 2018). Gasımova (2010) yaptığı çalışmada, piyano eğitiminin üst düzeyde disiplin ve motivasyon gerektiren zor bir süreç olduğunu ve bu süreçte eğitimin doğru hedef, program, materyal ve uygulamalarla gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, piyano çalgı yapısı gereği karmaşık ve çok yönlü olarak değerlendirildiğinde, piyano eğitiminin de disiplin gerektiren bir öğrenme sürecini kapsadığı ve düzenli, planlı ve programlı bir çalışma programı gerektirdiği düşünülmektedir.

Ülkemizde sanat eğitimi kapsamında verilen mesleki müzik eğitiminin müfredat ve programları içerisinde piyano eğitimi de yer almaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018), müzik öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, zorunlu piyano eğitiminin iki yarıyılık bir süreci kapsadığı, ayrıca bireysel çalgı eğitimi kapsamında verilen piyano eğitiminin de yedi yarıyılı kapsadığı görülmektedir. YÖK (2018) Müzik Öğretmenliği Lisans Programı zorunlu piyano eğitimi ve bireysel çalgı eğitimi kapsamında verilen piyano eğitimi ders içerikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Piyano çalgısını tanıma, çalgı teknik bilgileri ve teorik müzik konuları, müzik dönemlerine (Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş) ait teorik bilgiler ve müzik dönemleri arasındaki müziksel, tekniksel ve ifadesel farklılıklar, solo ve küçük çalgı gruplarına ait eşlik çalışmaları, farklı formlardaki polifonik yapıtların öğretimi (prelüd, süit, envansiyon, sonat vb.) ve uygulanması, Çağdaş Türk eserleri ve bestecilerine yönelik öğretimler ve çalışmalar, Jazz müziğine ait teknik bilgiler, Jazz müziği eserleri ve bestecileri ve sahne deneyimine yönelik çalışmalar. YÖK (2018) müzik öğretmenliği lisans programının piyano eğitimi ders içerikleri değerlendirildiğinde, program

içeriklerinde teknik geliştirmeye yönelik konuların yanı sıra, müzikal ifade ve öğrencilerin farklı müzik dönemlerine ilişkin yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik çok yönlü konulara yer verildiği söylenebilir.

2.2. Öğrenme

Öğrenme, eğitimle ilgili ve etkileşimli olan hemen hemen her şeyi kapsamaktadır. Öğrenme kavramı insanın üretkenliğinin, becerilerinin, çeşitli alışkanlıklarının geliştirilmesi ve tutumlarının, değerlerinin desteklenmesini de kapsar (Kaya, 2013). Öğrenme ilk olarak ebeveynler ile başlar. Daha sonra, çevre ile etkileşim ve planlı olan bir eğitim ile devam eder. İlgili alanyazında eğitim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçok öğrenme tanımına rastlamak mümkündür. Bu tanımlamalar çerçevesinde Brubaker'a (1982) göre öğrenme, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (aktaran Türkyılmaz, 2016, s.8). Özmen'e (2004, s.100) göre ise, insanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşim sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Gross (2012) öğrenmeyi, yeni bilgi, davranış, beceri, değer ve tercihin edinilmesi (ya da var olanların değiştirilmesi) süreci olarak tanımlamıştır (aktaran Jensen ve Mcconchie, 2020).

Yukarıdaki tanımlamalar doğrultusunda öğrenmenin birey ile başlayıp, anne-baba, çevre etkileşimi, öğretici faktörleri gibi süreçler ile ilerlediği söylenebilir. Öğrenmenin aynı zamanda keşifle devam ettiği ve sınırı olmayan bir süreci olduğu söylenebilir. Alanyazında öğrenme ile ilgili geçmişten günümüze geliştirilen farklı kuramlar bulunmaktadır. Öğrenmeye ilişkin bu kuramlar; *Davranışçı Kuram*, *Bilişsel Kuram*, *Gestalt Kuramı* ve *Bilgiyi İşlemi Kuramı*' dır.

Davranışçı kuramın kuruculuğunu ve savunuculuğunu J. B. Watson; felsefi alt yapısını J. Locke; fizyolojik alt yapısını I. P. Pavlov ve psikolojik alt yapısını ise E. L. Thorndike, B. F. Skinner, C. L. Hull ve L. Bernard oluşturmuştur (Ersanlı, 2009; aktaran Yokuş ve Yokuş, 2010). Davranışçılığın ABD'deki öncüsü J. B. Watson (1878-1958) olmuştur. Watson'un davranışçı yaklaşımı, düşünceyi kendi başına bir varlığı olmayan edilgin bir süreç olarak görür, düşünce de bir tür konuşma (sessiz konuşma) ve dolayısıyla davranıştır. Watson'un davranışçı kuram ile ilgili yaklaşımından sonra, bu

kuramı bütün insan psikolojisinde açıklayan ve bütüncül bir kuram halinde sistemleştiren kişi ise, Burrhus Frederic veya “B. F.” Skinner (1904-1990) olmuştur (Türkçapar ve Sargın, 2012). 1950’lerde, Harward Üniversitesi’nde psikolog olan, davranışçılığın savunucularından biri olan B. F. Skinner gözlemlenebilir davranış konusunda bilimsel çalışmalarını yürütmüştür. Skinner, pekiştirmenin yani öğrenmede istenen tepkinin ödüllendirilmesinin, bir organizmanın davranış kalıplarını şekillendirebileceğini göstermiştir (Smaldino ve diğerleri, 2014/2015).

Öğrenme kuramlarından bir diğeri Bilişsel Kuramdır. 1960’lı yıllarla birlikte psikoloji dünyasına hâkim bir yaklaşım olmaya başlayan davranışçılık, 70’li yıllarla birlikte bu egemenliğini bilişsel yaklaşıma bırakmaya başlamıştır. Bilişsel yaklaşımı düzenli bir psikoterapi paradigmasına dönüştürenler ise Aaron T. Beck ve Albert Elis’in çalışmaları olmuştur (Bengisoy ve diğerleri, 2019). Bilişselci yaklaşıma göre, insan öğrenmesinin, bilgisayarın bilgiyi işleme sürecine benzediği düşünülmektedir. Öğrenme, çevreden gelen bilgilerin (girdi), bellekte işlenmesi ve depolanmasıyla oluşmaktadır (Sezgin, 2009). Bilişsel kuram klinik olarak bireyin bilişsel yapısını kavramlaştırırken ele aldığı bilişleri otomatik düşünceler ve şemalar olmak üzere iki başlık altında inceler (Özcan ve Gül-Çelik, 2017).

Öğrenme kuramlarından Gestalt Kuramı olarak bilinen biçimsel hareket, temel kurucusu psikolog Max Wertheimer (1880-1943) tarafından 1910 yılında başlatılan bir araştırma çalışmasından doğmuştur. Bununla birlikte ayrıca Kurt Koffka (1886-1941) ve Wolfgang Köhler (1887-1967) de bu kuramın öncülüğünü yapmıştır (Schultz, 1981). Gestalt Kuramı genel anlamda incelendiğinde, “Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür ve kendine özgü nitelikler taşır.” felsefesine temellendirilmiştir. Buna göre birey, dışarıdan gelen uyarıcıları kendi yorumunu da katarak bir bütün olarak algılamaktadır (Kuş-Özengin, 2013). Temelde zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne işaret eden Gestalt kuramcıları öğrenmeyi, kişinin çevresini algılama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadırlar (Yaylacı ve diğerleri, 2013).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri olan Bilgiyi İşleme Kuramı ise; George A. Miller (1920-) tarafından Edward C. Tolman (1886-1959) 'ın işaret ve gizli öğrenme kuramları temel alınarak ortaya atılan, öğrenmenin birtakım zihinsel işlemlerle gerçekleşen karmaşık ve içsel bir süreç olduğunu ileri süren, bilişsel yaklaşıma dayalı bir kuramdır (Bacanlı ve diğerleri, 2012). Bilgiyi işleme kuramı, insan

öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir (Uslu, t.y.). “Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir (Erden ve Akman, 1998; aktaran Tay ve Yangın, 2008, s.74). Senemoğlu’na (2015) göre, bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme yaklaşımına göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için; öğrencinin aktif olarak duyu organlarına gelen uyarıcılara dikkat etmesi, yeni gelen bilgileri seçerek kısa süreli belleğe geçirmesi, kısa süreli belleğe gelen bilgiler arasında ilişki kurarak örgütlemesi, kısa süreli bellekteki bilgiler ile uzun süreli bellekteki önbilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgi ile eskileri birleştirmesi (bütünleştirmesi) gerekir (Erden ve Akman, 1998; aktaran Gülten ve diğerleri, 2009).

2.3. Üstbiliş

Bilişsel literatürde ilk olarak Flavell tarafından ortaya atılan üstbiliş terimi, süreç içerisinde bilişsel ve eğitimsel psikolojinin en önemli yapılardan biri haline gelmiştir. Genel olarak hem süreçler hem de ürünler dâhil olmak üzere kişinin kendi düşüncesini düşünmesi veya biliş dışı biliş olarak tanımlanır (Hartman, 2001) ve temel olarak “düşünme üzerine düşünme”, “öğrenme üzerine düşünme faaliyetleri” olarak tanımlanabilir. Alanyazında yer alan araştırmacıların çalışmalarında üstbiliş kavramı, farklı terimlerle fakat benzer tanımlarla yer almıştır. Bunlar; öz-düzenleme, bilişötesi, biliş üstü, yürütücü biliş, yürütücü kontrol vb. dir. Üstbilişle ilgili çoğu bulgu iki kavrama yönelik temel bir ayırım yapar: Bunlar; üstbilişsel bilgi (kişinin biliş hakkında ne bildiği) ve üstbilişsel kontrol süreçleridir (kişinin biliş düzenlemek için bu bilgiyi nasıl kullandığı) (Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel süreçlere ilişkin Flavell (1979)’in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Çok çeşitli bilişsel girişimlerin izlenmesinin, dört fenomenin eylemleri ve arasındaki etkileşimler yoluyla gerçekleştiğine inanıyorum: (a) üstbilişsel bilgi, (b) üstbilişsel deneyimler, (c) hedefler (veya görevler) ve (d) eylemler (veya stratejiler). Üstbilişsel bilgi, sizin (bir çocuğun, bir yetişkinin) bilişsel yaratıklar olarak insanlarla ve onların çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve deneyimleri ile ilgili depolanan dünya bilgisinin bir bölümüdür. Bir çocuğun, birçok arkadaşının aksine aritmetikte hecelemeden daha iyi olduğuna dair edinilmiş inancı buna bir örnek olabilir. Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden ve onunla ilgili olan herhangi bir bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimlerdir. Başka birinin söylediği bir şeyi anlamadığınıza dair ani his buna bir örnek olabilir. Üstbilişsel bilginin ve üstbilişsel deneyimlerin diğer türlerden yalnızca içerik ve işlev açısından farklılık gösterdiğini, biçim veya nitelikleri açısından farklı olduğunu varsayıyorum. Hedefler (veya görevler), bilişsel bir girişimin hedeflerine atıfta bulunur. Eylemler (veya stratejiler), bunları başarmak için kullanılan bilişlere veya diğer davranışlara atıfta bulunur (Flavell, 1979).

John Flavell, 1976 yılında yayınlamış olduğu “üstbiliş” konulu öncü çalışması ile alan araştırmalarına ışık tutmuş, birçok araştırmacıya yön vermiş ve ileriki yıllarda yapılacak yeni çalışmalar için de katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, Flavell’den sonra birçok araştırmacı üstbilişle ilgili farklı tanımlar ve çalışmalar yapmışlardır. Buna örnek olarak, Flavell’den sonra üstbiliş ile ilgili birçok araştırma yapan Brown, üstbilişi öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Abacı ve Akın, 2011).

İlgili alanyazında üstbilişle ilgili diğer tanımlar incelendiğinde;

Üstbiliş, en geniş anlamıyla kişinin öğrenmesinin farkında olması ve kontrolü olarak tanımlanır (Baker ve Brown, 1984; aktaran Gourgey, 1998). Üstbiliş, düşünme hakkında düşünmeyi ifade eder. Kesin olarak tanımlanmayan veya sıklıkla ölçülmeyen küresel bir yapıdır. Yine de hem teorik hem de pratik nedenlerle çekici bir terimdir. Üstbiliş, kendi kendini düzenleyen düşünceye odaklanır: insanların ne bildiğine ve bu

bilgiyi belirli görevlere nasıl uyguladıklarına (Jacob ve Paris, 1987). Abacı ve Akın (2011) üstbilişi, bireylerin nasıl algıladığına, hatırladığına, düşündüğüne ve eylemde bulunduğuna yönelik bilgiyi tanımlamak olarak ele almışlardır. Senemoğlu (2018)'na göre ise; üstbiliş genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir.

Üstbilişin, birçok çalışmaya konu olduğu yıllarda, Flavell'den sonra diğer araştırmacılarda üstbilişe yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmalar kapsamında üstbilişi, birçok farklı şekilde tanımlamanın yanı sıra üstbilişi boyutlandırma aşamasında da farklılıklar oluşmuştur. Tablo 1'de üstbiliş ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların isimleri, üstbilişi çalıştıkları yıllar ve çalışmaları kapsamında ulaştıkları üstbiliş boyutları hakkındaki bilgiler açıklanmıştır:

Tablo 1. Alanında Çalışan Önde Gelen Araştırmacıların Üstbiliş Tanımları

| Yazar | Çalışma alanı | Tanım |
|--------------------------|------------------|--|
| Flavell (1976) | Öz-düzenleme | 2 boyut: Bilişin bilgisi; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Bilişin düzenlenmesi; bireyin amaca ulaşmak için kullandığı mekanizmalar. |
| Brown (1978) | Sözel İfadeler | 2 boyut: Bilişin bilgisi; bireyin kendi düşünmesine ilişkin sahip olduğu sabit ve açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama ve izleme aktivitelerini ve çıktılarını kontrol etmeyi içerir. |
| Borkowski (1990) | Okuma | 3 boyut: Özel strateji bilgisi, bellek-ötesi kazanma süreçleri ve genel strateji bilgisi. |
| Osman & Hannifin (1992) | Yönetici Kontrol | 2 boyut: Bilişin bilgisi; teorik, prosedürel ve durumsal bilgiyi içerir. Bilişin düzenlenmesi; bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl düzenleyeceğine yönelik aktiviteler. |
| Schraw & Dennison (1994) | Yönetici Kontrol | 2 boyut: Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama, bilgi yönetme kavramayı yönetme, hatayı ayıklama stratejileri ve değerlendirme. |
| Wellman (1985) | Öz-düzenleme | Tam bir biliş ötesi teorisini 5 süreç oluşturur: Var olma, belirgin süreçler, bütünleştirme, değişkenler ve bilişsel izleme. |
| Zimmerman (1986) | Öz-düzenleme | Biliş ötesi öz-düzenlenmiş öğrenmenin üç boyutundan birisidir. Bu üç unsur öğrenmede (a) biliş ötesi unsurlar, (b) motivasyonel unsurlar ve (c) davranışsal unsurlardır. |

Not. (Abacı ve Akın, 2011 s.5).

2.3.1. Üstbilişin Sınıflandırılması

Üstbiliş araştırmalarında çok sayıda araştırmacı tarafından yapılan tanımlamaların yanı sıra, üstbilişin temelini oluşturan yapıların da ne olduğu tartışmalara yol açmıştır. Bu konu hakkında gerçekleştirilen birçok araştırma ve temel

unsurların neler olabileceği hakkındaki tartışmalardan sonra araştırmacılar arasında bir görüş birliğine varılmış ve üstbiliş *Bilişin Bilgisi* ve *Bilişin Düzenlenmesi* olmak üzere iki temel başlıkta sınıflandırılmıştır.

Tablo 2’de üstbilişin iki temel boyutu, bu boyutları oluşturan unsurlar ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 2. *Biliş Ötesinin Temel Unsurları*

| | | |
|-----------------------------|------------------|---|
| Bilişin Bilgisi | Açıklayıcı Bilgi | Bireyin bir öğrenci olarak becerileri, zihinsel kaynakları ve yetenekleri hakkındaki bilgisi. |
| | Prosedürel Bilgi | Bireyin öğrenme stratejilerini nasıl işleme koyacağı hakkındaki bilgi. |
| | Durumsal Bilgi | Bireyin öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanacağı hakkındaki bilgi. |
| Bilişin Düzenlenmesi | Planlama | Amaç düzenleme ve öğrenme öncesi bilişsel kaynakları tahsis etme. |
| | İzleme | Öğrenme sürecindeki işlem ve stratejileri verimli biçimde izleme. |
| | Değerlendirme | Bir öğrenme olayından sonra performans ve stratejilerin etkililiği hakkında bir sonuca varma. |

Not. (Abacı ve Akın, 2011 s. 86).

Flavell’in üstbilişin sınıflandırılması ile ilgili teorisi dört bileşen içermektedir: a) üstbilişsel bilgi, b) üstbilişsel deneyimler, c) hedefler ve görevler ve d) eylemler veya stratejiler. Flavell’e (1979) göre; bir kişinin çok çeşitli bilişsel girişimleri kontrol etme yeteneği, bu bileşenler arasındaki eylemlere ve etkileşimlere bağlıdır. Biliş bilgisi, bireylerin kendileri hakkında bildiklerini ifade eder yani kendi bilişi veya genel olarak biliş hakkında. Bununla birlikte üç farklı tür üstbilişsel farkındalık vardır. Bunlar: bildirimsel, prosedürel ve koşullu bilgidir (Brown, 1987, Jacobs ve Paris, 1987; aktaran Schraw, 1998). Diğer bir deyişle biliş hakkındaki bilgi, üstbilişin yansıtıcı yönünü kolaylaştıran üç alt süreci içerir:

1. Bildirimsel (Tanımlayıcı-Açıklayıcı) Bilgi: Öğrencinin kendisi hakkında ve stratejiler hakkında olan mevcut bilgisi.
2. Prosedürel Bilgi: Stratejilerin “nasıl” kullanılacağına dair bilgi.
3. Koşullu (Durumsal) Bilgi: Stratejilerin “ne zaman” ve “neden” kullanılacağı hakkında bilgi (Schraw ve Dennison, 1994).

Brown’a (1978; 1987) göre ise; üstbilişin, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır. Bu başlıklar farklı isimlendirilmiş olsa da genel olarak üstbilişin kişinin kendi bilişsel süreçleri ve duygu durumuna ilişkin bilgisi ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve duygu durumunu izlemesi ve kontrol etmesi

olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluştuğu görülmektedir (aktaran Karakelle ve Saraç, 2007, s.88).

Bilişin düzenlenmesini *planlama, izleme ve değerlendirme* kategorileri çerçevesinde değerlendiren ve öğrenmede problem çözme yetisine odaklanan King (1991) öğrenci birey için bir *Düzenleyici Kontrol Listesi* oluşturmuştur. Planlama, izleme ve değerlendirmeyi içeren bu liste üç ana kategoriden oluşmaktadır. Düzenleyici kontrol listesi, acemilerin performanslarını kontrol etmelerine yardımcı olan sistematik bir sıra uygulamasına olanak tanır (Schraw, 1998). King'in (1991) öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik geliştirdiği kontrol listesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. King'in (1991) *Düzenleyici Kontrol Listesi*

| Düzenleyici Kontrol Listesi (A Regular Checklist [RC]) | |
|--|---|
| Planlama | <p>1. Sorun nedir? -Burada ne yapmaya çalışıyoruz?</p> <p>2. Şimdiye kadar sorun hakkında ne biliyoruz? -Bize hangi bilgiler verilir? -Bu bize nasıl yardımcı olabilir?</p> <p>3. Planımız nedir</p> <p>4. Bunu yapmanın başka bir yolu var mı? -.... yaparsam ne olur?</p> <p>5. Sonra ne yapmalıyız?</p> |
| İzleme | <p>1. Planımızı veya stratejimizi kullanıyor muyuz? -Yeni bir plana ihtiyacımız var mı? -Farklı bir stratejiye ihtiyacımız var mı?</p> <p>2. Amacımız değişti mi? -Şimdi hedefimiz ne?</p> <p>3. Doğru yolda mıyız? -Hedefimize yaklaşıyor muyuz?</p> |
| Değerlendirme | <p>1. Ne işe yaradı?</p> <p>2. Ne işe yaramadı?</p> <p>3. Bir dahaki sefere neyi farklı yapardık?</p> |

Not. (King, 1991, s.309).

King'e (1991) göre, sorular öğrencilerin problem çözme sırasında bilişsel işlemesine rehberlik etmek ve kendi problem çözme konusundaki farkındalıklarını ve bilinçli yönetimini teşvik etmek, yani üstbiliş becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Ayrıca bu sorular, öğrencilerin sorunu çözmek ve uygun olduğunda mevcut bilgi ve stratejilerine erişmek için hazırlanmıştır. King (1991) tarafından yapılan araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin düzenleyici kontrol listesine benzer kontrol listesinden yararlanmaları, yazılı problem çözme, stratejik sorular sorma ve ayrıntılı bilgi dâhil olmak üzere bir dizi önlem alabilmelerini ve daha iyi performans göstermelerini sağlamıştır (Schraw, 1998).

2.3.2. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık, öğrenmede zorlukların üstesinden gelmek ve öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini geliştirmek için önemlidir. Kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler, kendi öğrenmeleri üzerine düşünebilir ve karmaşık öğrenme durumlarında çözüm üretebilir (Joseph, 2009; aktaran Yokuş, 2010). Bireyin, öğrenme süreçlerini planlaması, izlemesi ve öğrenme sürecini değerlendirmesi önemlidir. Bireyin bunu sağlayabilmesinin, öğrenme süreçlerini daha etkin kılacağı ve öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Aksi durumda, öğrenme sürecinin planlanmaması, bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olmamasına, öğrenirken hangi yollara başvurduğunu, karşısına çıkabilecek zorlukları ve bunlarla nasıl başa çıkabileceğini bilememesine, sürecin sonunda öğrendiklerini ya da öğrenmede zorluk yaşadığı durumları değerlendirememesine yol açabilir ve öğrenme süreci daha karmaşık bir halde gerçekleşebilir.

Flavell'in (1979) tanımında üstbilişin; bilginin objelerini içeren ve bilişsel girişimin her unsurunu düzenleyen bilgi olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında üstbiliş yeteneğine sahip öğrenci hem biliş hakkındaki bilgiyi açıklama ve hem de bu bilginin düzenlenmesini sağlama yeteneğine sahiptir (aktaran Abacı ve Akın, 2011). Aşağıdaki tabloda üstbilişsel beceriye sahip olan ve olmayan kişiler arasındaki farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 4. Üstbilişsel Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Kişilerin Arasındaki Farklılıklar

| Bilişüstü Beceriye Sahip Olan Kişiler | Bilişüstü Beceriye Sahip Olmayan Kişiler |
|--|--|
| -Öğrenirken güçlü olan yönlerini bilirler. | -Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değildirler. |
| -Öğrenme materyallerini çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurarak incelerler. | -Öğrenme materyallerini düşünmeden alışagelmiş oldukları gibi tamamlarlar. |
| -Öğrenme materyallerini tamamlarken kendi seçimleri hakkında bilgi verirler. | -Öğrenme materyallerine karşı yaklaşımlarını tanımlayamazlar. |
| -Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkililiğini kontrol ederler. | -Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimler üzerinde durmazlar. |
| -Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine amaçlar belirlerler. | Öğrenirken kendilerine amaç belirlemezler. |

Not. (Özcan ve Oktay, 2019 s.13).

Özellikle son yıllarda üstbiliş kapsamında yapılan araştırmaların çoğu, üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireylerin daha stratejik öğrenme süreçleri planladığını ve bu yönde başarı sağladığını ortaya koymuştur. Schraw ve Dennison'a (1994, s.460) göre, üstbilişsel farkındalık, bireylerin öğrenmelerini performansı doğrudan artıracak şekilde

planlamasına, sıralamasına ve izlemesine olanak tanır. İlgili alanyazın ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar kapsamında, üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın, akademik başarı, matematik ve dil öğrenmede problem çözme vb. gibi değişkenlerle ölçüldüğünde olumlu anlamda başarı sağladığı ve öğrencilerin başarılarında artış gösterdiği kanıtlanmıştır. Senemoğlu da (1997) öğrencilerin başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlı olduğunu, öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir (aktaran Doğan, 2013).

Üstbilişe yönelik gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında Özsoy (2007) ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözmenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin *Problem Çözme Başarı Testi'*nden aldıkları *Plan Yapma* puanındaki artış, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenememiştir ve üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğu saptanmıştır.

Zulkipli (2009), kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmek olarak tanımladığı üstbilişi, öğrencilerin akademik başarısı ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki açısından ele almıştır. Araştırmada, öğrencilerin akademik performansı ile üstbiliş kapsamında, planlama, bilgi yönetimi stratejileri, anlama izleme, hata ayıklama stratejileri ve değerlendirme olmak üzere beş bileşenin her biri arasındaki ilişkiyi ve ayrıca cinsiyet ve farklı akademik yıllara göre öğrencilerdeki üstbilişsel farkındalığı incelemiştir. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı ile akademik performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu, cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Katrancı ve Yangın (2013) yaptıkları araştırmada, üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlarda üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın öğrencilerdeki başarıyı arttırdığını ve üstbilişin eğitimin her alanında uygulanması gerekliliğini desteklemektedir. Pantiwati ve Husamah (2017)'ye göre, üstbilişsel farkındalık düşünme becerilerinin bir parçasını oluşturur. Üstbilişsel farkındalığı artırma çabalarından biri, aktif öğrenmeye entegre edilmiş dersler aracılığıyla eğitim vermektir.

2.4. Ölçek

Önder'e (2017) göre ölçek, bir durumun ya da konunun sayısal/nicel olarak ölçülebilmesi için geliştirilmiş, standardize edilmiş, geçerli ve güvenilir veri toplama aracıdır. Diğer bir deyişle bir değişken üzerindeki puan genişliğine ya da kategoriler setine ölçek denir.

Bilimsel araştırmalarda ilgili alanyazında bu amaçla en sık kullanılan ölçüm araçları aşağıda verilmiştir:

1. Thurstone Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği
2. Likert Dereceleme Ölçeği
3. Guttman Birikimli Ölçeği
4. Osgood Semantik Fark Ölçeği (Kartal ve Bardakçı, 2019).

Bu çalışmada, geliştirilen *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*, Likert Derecelendirme Ölçeği türündedir.

2.4.1. Likert Tipi Ölçek

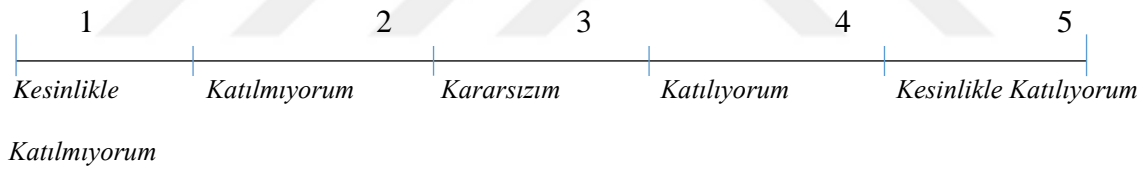
Kartal ve Bardakçı'ya (2019, s.25) göre, "likert ölçeği, New York Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden Rensis Likert tarafından 1932 yılında geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından en cazip görülen ve dolayısıyla en yaygın olarak kullanılan ölçek türüdür". "Rensis Likert tarafından 1932 yılında ortaya atıldığından bu yana geçen sürede Likert ölçeği ve Likert-tipi sorular sosyal bilimler,

siyaset bilimi, psikoloji, pazarlama ve eğitim gibi pek çok alanda en çok kullanılan tutum ve eğilim ölçüm tekniği haline gelmiştir” (Turan ve diğerleri, 2015, s.186).

Likert ölçeği cevaplayıcıların bir konu ya da yargı hakkındaki tutumunu ölçerken, kişilerin konuyu benimseme ya da benimsememesi yerine bu konuya ne derecede katıldıklarını belirlemeye çalışır. Bunu yaparken cevaplayıcılardan bir ifadeler (yargılar) listesindeki ifadelere ne derecede katıldıklarını belirtmelerini ister. Daha sonra tüm ifadelere ait dereceler toplanarak kişinin söz konusu konuya karşı tutumunun derecesi belirlenir. Diğer bir ifadeyle Likert ölçeğine göre bireylerin bir konuya yönelik skorları toplanabilir ve bu toplamlar bireylerin tutumunun bir indeksi olarak kullanılabilir. Bundan dolayı Likert ölçeğine “Toplam Ölçeği” veya “Toplam Dereceleme Ölçeği” de denilmektedir. Likert ölçeği, aralık ölçeği görünümünde bir sıralama ölçeğidir. Veriler standardize edilirse Likert ölçeği bir aralık ölçeğine dönüşür. İlgili alanyazında en yaygın kullanılan 5’li Likert tipi ölçeklerdir (Kartal ve Bardakçı, 2019).

5’li Likert tipi aralık ölçeği aşağıdaki gibi derecelendirilebilir:

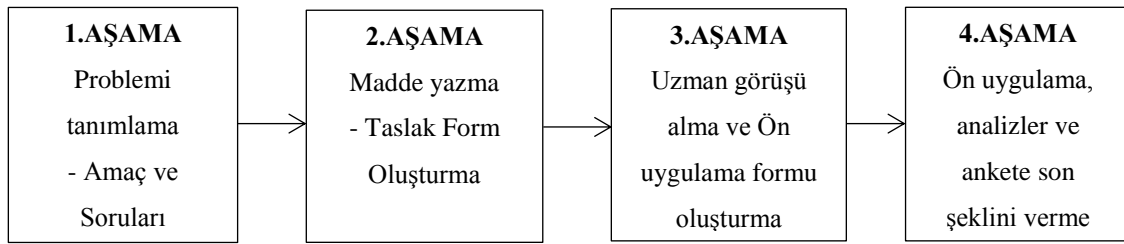
Şekil 1. Likert Tipi Aralık Ölçeği



Bununla birlikte ölçülen konunun özelliğine göre 4 dereceli, 7 dereceli, 9 dereceli ve 11 dereceli Likert ölçekleri de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada 5’li likert tipinde geliştirilen *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* ise, (1) *Hiç Katılmıyorum* (2) *Katılmıyorum* (3) *Kısmen Katılıyorum* (4) *Katılıyorum* ve (5) *Tamamen Katılıyorum* şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde toplamda 4 aşama izlenir. Ölçek geliştirme sürecinde anket geliştirme süreçlerinden yararlanılabilir. Bunlar “problemi tanımlama”, “madde (soru) yazma”, “uzman görüşü alma” ve “ön uygulama yapma” olmak üzere dört aşamada (Şekil 2) açıklanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Şekil 2. Anket Geliştirme Süreci



2.5. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

İlgili alanyazında gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında Yokuş (2020) gitar eğitiminde üstbilişsel stratejilere dayalı öğretimin performans başarısına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Okul Çalgıları III-Gitar dersini alan ve derse devam eden müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmada, üstbilişsel stratejilerin kullanılmasını içeren eğitim-öğretim süreci deney grubuna uygulanmıştır ve kontrol grubunda var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası performanslarını değerlendirmeye yönelik ölçmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacının gitar performans başarısını ölçmeye yönelik geliştirmiş olduğu “Gözlem Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, hem var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam eden kontrol grubunun hem de üstbilişsel stratejilere dayalı gitar eğitim-öğretimi alan deney grubunun gitar performans başarılarının olumlu yönde geliştiği saptanmıştır.

Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında 120 öğretmen adayı oluşturmuştur. Tarama modelinde yürütülen çalışmada araştırmacılar, veri toplamak amacıyla Üstbiliş Farkındalık Testi ve Matematik Tutum Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, akademik başarı algısına, cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyine göre tutum ve üstbiliş farkındalığının değişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının

matematiğe karşı tutumları ile üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe karşı tutumlarının ve üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıklarının adayların akademik başarı algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, diğer değişkenlere göre ise anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Çalışkan (2010) çalışmasında, öğrenme stratejileri öğretiminin üstbiliş bilgisine, üstbiliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini belirlemeyi amaçlamış ve deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Orgeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere, toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Veri toplama araçları olarak, gruplara Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu ve Türkçe Dersi Başarı Testi uygulanmış ve ön test sonuçları dikkate alınarak gruplar eşitlenmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise araştırmacı tarafından uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin üstbiliş bilgilerini artırmış, öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullanmada etkili olmuştur. Bunlara ek olarak araştırmada, üstbiliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yokuş (2010) araştırmasında, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini saptanması amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu (n=20), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında piyano eğitimine devam eden 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ise, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin piyano dersi başarı düzeylerini arttırmada ve üstbilişsel farkındalık kazanmalarında klasik (var olan eğitim süreci) eğitime göre yapılan piyano eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğunu ortaya konmuştur.

Üstbilişe yönelik ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen başka bir araştırmada, Abacı ve Akın (2007), Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen *Bilişötesi Farkındalık Envanterinin* (BFE) Türkçe formunun geçerlik ve

güvenirliğini incelemeyi amaçlamışlar ve araştırma sonucunda BFE'nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karakelle ve Saraç (2007) araştırmalarında, Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından, 3. ve 9. sınıf öğrencilerinde üstbilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen *Çocuklar İçin Geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* (ÜBFÖ-Ç)'nin A ve B formlarının geçerliğini, güvenilirliğini ve faktör yapısını inceleyerek Türkiye'de kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 736 öğrenci üzerinde yürütülmüş ve *Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin A ve B formlarının kapsadıkları yaş aralıkları için üstbilişsel düzeyin yüksek ya da düşük olduğuna karar vermek üzere araştırma ya da tarama amaçlı kullanılabilir yeterli psikometrik niteliklere sahip bir ölçek olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşmışlardır.

Bir diğer araştırmada, Namlu (2004) gerçekleştirdiği araştırmasında, *Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği* geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 655 üniversite öğrencisi katılmış ve araştırma yapılan tüm analizler sonucunda ölçeğin üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

2.6. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bathgate, Knight ve Schunn (2012) yaptıkları çalışmada haftalık müzik dersleri ile amatör müzik öğrencilerine üstbiliş öğretiminin etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Rastgele seçilmiş 34 öğrenci 6 eğitime atanmış, eğitimciler üstbilişsel odaklanma ve pratik yapma öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, uygulama süresi gruplar arasında değişmese de üstbilişsel öğretim alan deney grubu öğrencileri kontrol eğitimi alan öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek performans notlarına ulaşmışlardır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin öğrenim süreçlerini açıkça dile getirmelerini ve üzerinde düşünmelerini sağlamanın daha verimli uygulama ve daha yüksek performans ürettiği belirlenmiştir.

Guerrero (2008) yaptığı çalışmada, çalgı eğitimi alan ergen müzisyenlerin müzik pratiği sırasında kendi kendilerine hangi düzenleme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında 16 müzisyen, yeni bir müzik parçası uygularken videoya kaydedilmiştir. Uygulama oturumunun hemen ardından,

öğrenci ve araştırmacı oturumun videokasetini izlemiş ve öğrencilerin uygulama sırasında kullanılan stratejileri açıklamıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, eşzamanlı sözlü rapor ve müzik pratiği verilerinin incelenmesinden sonra tekrar stratejisi ile diğer stratejilere atıfta bulunulduğunu veya daha sık kullanıldığını ortaya koymuştur.

Mokhtari ve Reichard (2002) çalışmalarında, ergen ve yetişkin okurları değerlendirmek için tasarlanmış yeni bir öz raporlama aracı kapsamında, Metabilişsel Okuma Stratejileri Envanteri'nin geliştirilmesini ve doğrulanmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, envanterin geliştirilmesi ve geçerliliği açıklanmış ve psikometrik özellikleri tartışılmıştır. Diğer bir çalışmada, Young ve Fry (2008), üstbilişsel farkındalık ve üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Artzt ve Armour-Thomas (2001) yaptıkları araştırmada, ortaokul matematik dersi için yedi deneyimli ve yedi başlangıç öğretmeninin öğretimsel uygulamasının altında yatan üstbilişin bileşenlerini incelemek için bir "problem çözme olarak öğretme" perspektifini kullanmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları için, ders düzenlemeleri öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmenlerin düşüncelerini incelemek için bir üstbilişsel çerçeve geliştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler, bir dönem boyunca gerçekleştirilen gözlem, ders planları, videokasetler ve yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, üstbilişin sınıf uygulamasında iyi tanımlanmış bir rolü olduğu belirlenmiş ve hizmet öncesi-hizmet içi matematik programlarındaki araştırmalara ve öğretmen eğitimcilerle yararlı bilgiler sağlayacağı ifade edilmiştir.

Hallam (2001) acemi ve profesyonel düzeydeki müzisyenler ile yürüttüğü çalışmada, müzisyenlerde üstbiliş ve performans planlama stratejilerinin gelişimini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 22 profesyonel ve 55 acemi müzisyen oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan müzisyenlerin çalgılarıyla yaptıkları pratikler hakkında görüşülmüştür. Ayrıca acemi müzisyenler, öğrendikleri ve performans olarak sergiledikleri kısa bir eseri teybe kaydetmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, profesyonel müzisyenler, konsantrasyon, planlama, izleme ve değerlendirme boyutları kapsamında, müziksel teknik konular, yorumlama ve

öğrenmeyle ilgili üstbilişsel gelişime sahip olduğu belirlenmiştir. Acemi müzisyenlerde ise, uzmanlığın gelişimi ile planlama stratejilerinin kullanımı arasında karmaşık bir ilişki saptanmıştır.

Diğer bir araştırmada Gourgey (1998) üstbilişin okuma ve matematik öğretimine etkisini araştırmış, araştırma sonucunda; hedeflerini belirleme, kendilerini izleme, kendi kendini sorgulama, gerekçeli davranış seçimi ve öz değerlendirme gibi üstbiliş stratejilerini kullanan öğrencilerin; bu stratejileri kullanmayan öğrencilere göre akademik olarak daha çok başarı sağladığını saptamıştır. Mayer (1998) ise araştırmasında, problem çözmede bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel becerilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır ve araştırmanın sonucunda bu değişkenlerin akademik ortamlarda başarı arttırmada ve problem gidermede gerekli olduğunu belirlemiştir.

Dennison ve Schraw (1994) araştırmalarında, yetişkinlerin üstbilişsel farkındalığını ölçmek için 52 maddelik bir envanter oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmada hazırlanan ölçek maddeleri, iki geniş kategori altında toplanmış ve sekiz alt boyutta sınıflandırılmıştır: Bunlar; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir. Ölçeğin iki kez uygulanmasından elde edilen sonuçlara göre; bilişsel faktör bilgisinin bir okuma anlama testindeki izleme kabiliyeti ve performans ön test kararlarıyla ilgili olduğu, ancak izleme doğruluğu ile ilgili olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (PÖY-ÜFÖ)” geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştirildiği, uygulama grubunun özellikleri, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Uygulama Grubu

Araştırmada geliştirilen ölçeğin uygulama grubunu, Eğitim Fakültesi (EF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim dallarında (MEABD) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören, piyano eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. 1.ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, piyano eğitimi kapsamında temel birikim seviyesini sağlayamadıkları düşünüldüğünden araştırmaya dahil edilmemiştir. Uygulama yapılan üniversiteler, Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden en az bir üniversite olacak şekilde random olarak belirlenmiştir. Ölçek, Türkiye'deki 11 üniversiteden araştırmaya gönüllü olarak katılan 305 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak, ölçeği yanıtlayan 305 öğrenciden 17 öğrencinin ölçekte yer alan bazı sorulara yanıt vermediği ve ölçekte yer alan sorulara tutarsız yanıt verdiği için araştırma verilerine dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, müfredat kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerden (n=288) elde edilen veriler araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, piyano öğrenimine yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesine yönelik uygulanan taslak ölçeğin hangi üniversitelere uygulandığı ve uygulanan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda alfabetik sırayla verilmiştir:

Tablo 5. *Uygulama Yapılan Üniversiteler ve Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları*

| Sıra no. | Uygulama Yapılan Üniversiteler | Öğrenci Sayısı (n) |
|-----------------------|--|--------------------|
| 1. | Aksaray Üniversitesi EF GSE MEABD | 18 |
| 2. | Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir EF GSE MEABD | 11 |
| 3. | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi EF GSE MEABD | 28 |
| 4. | Balıkesir Üniversitesi Necatibey EF GSE MEABD | 60 |
| 5. | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi EF GSE MEABD | 25 |
| 6. | Harran Üniversitesi EF GSE MEABD | 6 |
| 7. | İnönü Üniversitesi EF GSE MEABD | 20 |
| 8. | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF GSE MEABD | 37 |
| 9. | Pamukkale Üniversitesi EF GSE MEABD | 25 |
| 10. | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi EF GSE MEABD | 31 |
| 11. | Trabzon Üniversitesi Fatih EF GSE MEABD | 27 |
| Toplam Öğrenci Sayısı | | 288 |

3.3. Verilerin Toplanması/İşlem Yolu

Bu araştırmada, ölçek hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık konusuyla ilgili bir farkındalık ölçeğinin bulunmadığı belirlenmiştir. Ardından alanyazında üstbiliş ve üst bilişsel farkındalık konusuyla ilgili olan ölçekler incelenmiştir. İkinci aşamada, ölçülecek özellik kapsamında (öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları) müziksel farkındalık, yorumsal farkındalık, ezberlemeye ilişkin farkındalık, öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık, öğrenme farkındalığı ve üstbilişsel kontrol olmak üzere altı boyut belirlenmiş ve bu boyutlara ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin hazırlanması sürecinde, ölçeğin özel ölçüm tekniklerinden Likert tipi olacağı belirlenmiştir. Madde havuzunun oluşturulması sürecinin sonunda toplamda 68 madde hazırlanmıştır.

Üçüncü aşamada ölçek, ilgili alandan 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 17 madde çıkarılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda uygun görülen 1 madde eklenmiştir. Ölçek maddelerinin yanı sıra, uygulama grubunda yer alan öğrenciler için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik özelliklerini (öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olduğu lise türü vb.) belirleyen sorulardan oluşmaktadır. Uygulama yapılan üniversitelerden

(Bakınız **Ek 1**) PÖY-ÜFÖ'nün uygulanmasına dair izinler alınmıştır. Üçüncü aşamanın sonunda 52 aday madde (Bakınız **Ek 2**) ön uygulama grubuna uygulanmıştır. Ön uygulama grubu, araştırmacının öğrenim gördüğü Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EF GSE MEABD'de öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Ön uygulama, piyano eğitimi alan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda ölçeğin dil açısından anlaşılır olduğu, ölçekte yer alan maddelerin anlama ve cevap vermede oluşabilecek herhangi bir zorluğu olmadığı, süre açısından ise 10 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Bunun sonucunda, aday maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. PÖY-ÜFÖ, 6 boyut ve toplam 30 sorudan (Bakınız **Ek 3**) oluşmaktadır.

Ön uygulamadan elde edilen bilgiler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir ve asıl uygulama grubuna uygulanmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre alanyazında özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak, örneklem büyüklüğünde en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde Covid-19 pandemik salgını nedeniyle YÖK tarafından üniversitelerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında eğitimin uzaktan sürdürülmesi yönünde alınan karar, araştırmanın asıl uygulama grubunda hedeflenen öğrenci sayısının minimum düzeyde kalmasına neden olmuştur. Ancak, araştırmada uygulama grubunda yer alan öğrenci sayısı Büyüköztürk (2002) belirttiği örneklem bilgisi kapsamında rakamın altında kalmamış, aksine güvenilirlik konusunda minimum değer düzeyini aşmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

PÖY-ÜFÖ özel ölçüm tekniklerinden olan Likert tipi çerçevesinde hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Ölçeği dolduran 288 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Akbaş ve Tavşancıl (2015, s. 39)'a göre, "Ölçümlerin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin kanıtların elde edilmesinde kullanılan teknikler, eksiksiz veri setlerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Araştırma süreci uzman kişilerce ve çok dikkatli bir şekilde planlanmış olsa bile veri setlerinde bir miktar kayıpların olması

genel bir sorundur". Demir (2013), kayıp verilerle ilgili olarak, kayıp verilere yönelik ilk akla gelen ve alışıldık yöntemlerin, kayıp verilerin analiz dışı bırakılması ya da kayıp veriler yerine basit veri atama yöntemleri yapılabileceğini ifade etmektedir.

"Silmeye dayalı yöntemler içerisinde en bilindik olanı "dizin silme-DS (listwise deletion)", basit atamaya dayalı yöntemler içerisinde en bilindik olanı ise "ortalama atama-OA (mean substitution)" yöntemidir. Ortalama atama, "seri ortalaması atanması-SO (serial mean imputation)" şeklinde dikey olarak yapılabilmektedir (Demir, 2013, s.50). Bu bağlamda, araştırmada yer alan kayıp veriler için dizin silme ve seri ortalaması ataması yöntemleri kullanılmıştır. Belirlenen kontrol maddeleri doğrultusunda dizin silme yöntemi kullanılarak veri setinden toplamda 17 veri çıkarılmış ve bulunan kayıp veriler için seri ortalaması ataması yapılmıştır. Dizin silme yöntemi ve seri ortalaması ataması işlemlerinden sonra kalan 288 veri üzerinde analizler yapılmıştır.

İstatistiksel işlemlerin ilk adımında PÖY-ÜFÖ'nün geçerlilik analizi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. "Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir". Açıklayıcı (keşfedici, exploratory) faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem söz konusudur (Büyüköztürk, 2018, s. 133).

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's test analizleri yapılmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO'nun .60'tan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Yapılan analizlerden elde edilen test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak gösterilebilir. (Büyüköztürk, 2018, s. 136).

Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yapısının basitleştirilebilmesi ve kolay yorumlanabilirliği açısından kullanılan dik döndürme teknikleri kullanılmaktadır. Bu dik döndürme teknikleri arasında varimax ve quartimax yer alır. Ölçek geliştirme uygulamalarında, en sık olarak Varimax tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada faktör döndürme için Varimax tekniği kullanılmıştır. "Varimax yöntemi basit

ve anlamlı faktörlere ulaşmada, faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir. Böylece daha az değişkenle faktör varyanslarının maximum olması için döndürme yapılır” (Terzi, 2019). Yapılan analizler sonucunda “Müziksel Farkındalık”, “Yorumsal Farkındalık”, “Ezberlemeye İlişkin Farkındalık”, “Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık”, “Öğrenme Farkındalığı” ve “Üstbilişsel Kontrol” başlıkları altında 6 alt boyutta toplam 30 maddeli PÖY-ÜFÖ geliştirilmiştir.

Bir sonraki aşamada veri setinde yer alan uç değerlerin belirlenmesi için ölçek puanına ilişkin Z puanı işleminden yararlanılmış ve ölçeğin basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Z puanları sonuçlarına göre araştırmaya katılan 288 kişiden 11’inin, üç standart sapma altında kaldığı görülmüş ve bu kişiler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma analizlerine 277 kişi ile devam edilmiştir. Basıklık-çarpıklık işlemi sonucunda ise ölçeğin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

PÖY-ÜFÖ’nün istatistiksel analizlerinin son aşamasında ise güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, “Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi işleminden önce verilerin faktör analizi için uygunluğunun sınanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO ve Bartlett’s test değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin KMO ve Bartlett’s Test Sonuçları*

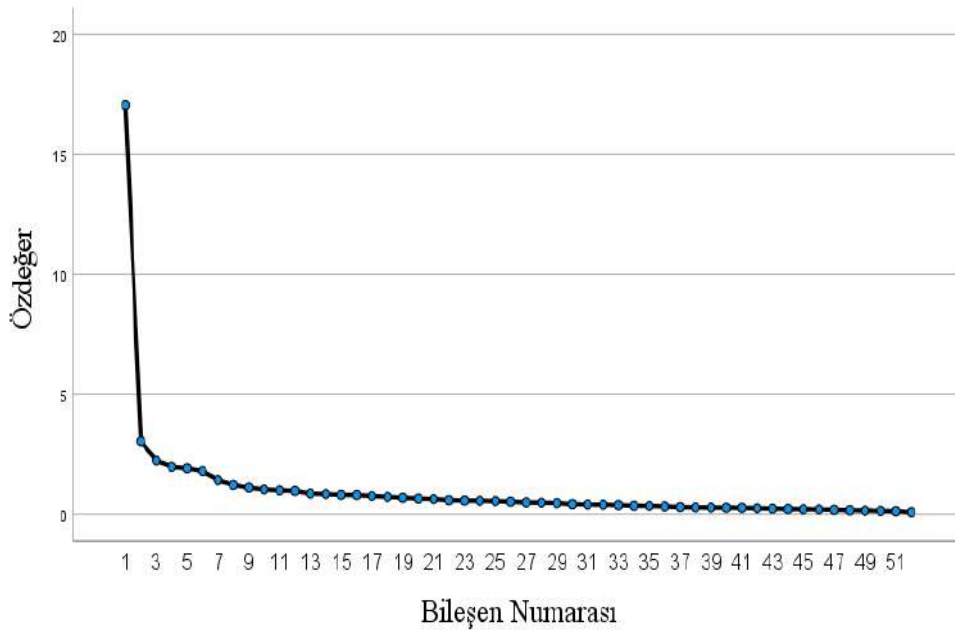
| | | |
|---------------------|------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin. | | .90 |
| Bartlett's Testi | Yaklaşık Ki-Kare | 3103.235 |
| | df | 210 |
| | Sig. | .000 |

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin KMO değeri .90 ($p > .60$) olarak bulunmuş ve Bartlett’s test sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Ki kare değeri 3103.235, df 210 olarak bulunmuştur. Her iki test sonucunda, hem KMO hem de Bartlett’s testi sonucu verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda AFA işlemi yapılmıştır.

Faktör analizi yapılırken, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşabilmek için, dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Faktör sayısına karar vermede önemli sayılan Özdeğer (eigen value) bir kat sayıdır ve faktör analizinde, başlangıçta, genel olarak öz değeri 1 ya da 1’den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2018). Bu bilgidен hareketle, öz değer kat sayısı 1 olarak ele alındığında maddelerin özdeğeri 1’den büyük 10 alt boyut içerisinde

gruplandırıldığı belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu ölçeğin Yamaç Birikinti grafiği aşağıda Şekil 3'te verilmiştir:

Şekil 3. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği*



Şekil 3 incelendiğinde, birinci ve ikinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmektedir. Üçüncü faktörden itibaren düşüş ivmelerinin azaldığı ve altıncı faktöre kadar yatay bir seyir gösterdiği ve önemli bir düşüş eğilimi olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin, faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans tablosu incelenmiştir. PÖY-ÜFÖ'nün açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

| Bileşen | Toplam | İlk Özdeğerler | | Kare Yüklerin Dönme Toplamları | | |
|---------|--------|-----------------|-------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------|
| | | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi | Toplam | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi |
| 1 | 17.051 | 32.791 | 32.791 | 6.045 | 11.625 | 11.625 |
| 2 | 3.045 | 5.856 | 38.647 | 5.123 | 9.851 | 21.476 |
| 3 | 2.245 | 4.318 | 42.965 | 4.535 | 8.722 | 30.198 |
| 4 | 1.979 | 3.807 | 46.771 | 3.027 | 5.821 | 36.019 |
| 5 | 1.920 | 3.693 | 50.464 | 2.851 | 5.482 | 41.502 |
| 6 | 1.805 | 3.470 | 53.934 | 2.374 | 4.565 | 46.066 |
| 7 | 1.427 | 2.744 | 56.679 | 2.325 | 4.471 | 50.537 |
| 8 | 1.225 | 2.355 | 59.034 | 2.228 | 4.285 | 54.822 |
| 9 | 1.118 | 2.150 | 61.183 | 2.177 | 4.187 | 59.010 |
| 10 | 1.040 | 2.001 | 63.184 | 2.171 | 4.175 | 63.184 |
| 11 | 1.000 | 1.923 | 65.107 | | | |

| Bileşen | Toplam | İlk Özdeğerler | | Kare Yüklerin Dönme Toplamları | | |
|---------|--------|--------------------|----------------------|--------------------------------|--------------------|----------------------|
| | | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi | Toplam | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi |
| 12 | .980 | 1.884 | 66.991 | | | |
| 13 | .865 | 1.664 | 68.655 | | | |
| 14 | .845 | 1.626 | 70.280 | | | |
| 15 | .811 | 1.560 | 71.841 | | | |
| 16 | .807 | 1.551 | 73.392 | | | |
| 17 | .764 | 1.469 | 74.861 | | | |
| 18 | .730 | 1.403 | 76.265 | | | |
| 19 | .690 | 1.327 | 77.592 | | | |
| 20 | .658 | 1.265 | 78.857 | | | |
| 21 | .637 | 1.224 | 80.082 | | | |
| 22 | .589 | 1.133 | 81.215 | | | |
| 23 | .577 | 1.109 | 82.324 | | | |
| 24 | .566 | 1.088 | 83.411 | | | |
| 25 | .554 | 1.065 | 84.476 | | | |
| 26 | .526 | 1.012 | 85.489 | | | |
| 27 | .497 | .955 | 86.444 | | | |
| 28 | .487 | .936 | 87.380 | | | |
| 29 | .468 | .900 | 88.280 | | | |
| 30 | .424 | .816 | 89.095 | | | |
| 31 | .411 | .791 | 89.886 | | | |
| 32 | .402 | .773 | 90.659 | | | |
| 33 | .385 | .741 | 91.399 | | | |
| 34 | .356 | .684 | 92.083 | | | |
| 35 | .352 | .677 | 92.760 | | | |
| 36 | .329 | .633 | 93.394 | | | |
| 37 | .304 | .584 | 93.977 | | | |
| 38 | .289 | .555 | 94.533 | | | |
| 39 | .283 | .543 | 95.076 | | | |
| 40 | .277 | .532 | 95.608 | | | |
| 41 | .271 | .522 | 96.130 | | | |
| 42 | .254 | .488 | 96.619 | | | |
| 43 | .237 | .455 | 97.074 | | | |
| 44 | .223 | .428 | 97.502 | | | |
| 45 | .211 | .407 | 97.909 | | | |
| 46 | .207 | .398 | 98.307 | | | |
| 47 | .187 | .359 | 98.667 | | | |
| 48 | .171 | .330 | 98.996 | | | |
| 49 | .157 | .302 | 99.298 | | | |
| 50 | .145 | .278 | 99.576 | | | |
| 51 | .131 | .253 | 99.829 | | | |
| 52 | .089 | .171 | 100.000 | | | |

Tablo 7'deki varyans tablosu incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük 10 bileşenin olduğu ve bu 10 bileşenin varyansa önemli derecede katkıda bulunduğu, 11. bileşenden itibaren varyansa olan katkının azalmaya başladığı görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi sonucu döndürülmüş faktör matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Faktör analizi, veri temizlemesi sonucunda veri setinde kalan 277 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Faktör yüklerinin anlamı, her bir araştırmada farklı değerlendirilir. Likert tipi ölçeklerde, faktör yükünün yüksek olarak değerlendirilebilmesi için bu değer .60 olarak belirtilmiştir. Bazı istatistik analiz programlarında, faktör yükü sınır puanı ön tanımlı olarak .50 şeklinde belirtilmiştir (Şencan, 2005).

Kim Yin (2004) ise, faktör yükü değerlerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu belirtmiştir ve faktör yükü .30 olan maddelerin ölçeğe alınması için örneklem büyüklüğünün en az 350, yüzde 40 faktör yükü için 200, 50 faktör yükü için 120, yüzde 60 faktör yükü için 85, 70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir (aktaran Şencan, 2005, s. 391). Bu bilgiden hareketle bu araştırmada faktör yükü .50 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Buna göre Tablo 8 incelendiğinde 1. faktör altında on bir madde, 2. faktör altında dokuz madde, 3. faktör altında yedi madde, 4. faktör altında üç madde, 5. faktör altında dört madde, 6., 8. ve 9. faktör altında üçer madde, 7. faktör altında altı madde ve 10. faktör altında ise iki madde kaldığı görülmektedir. Şencan (2005)'e göre, her bir boyutun yüksek faktör yüküne sahip en az üç değişkeni bulunmalıdır. Bu bilgiden hareketle, Tablo 8'e bakıldığında 1. 2. ve 3. faktörlerde .50 ve altında faktör yüküne sahip üçer madde olduğu ve faktörler arası madde sayılarının dengeli dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin 10 boyutlu geliştirilmesi uygun bulunmamıştır.

PÖY-ÜFÖ ölçek maddeleri, müziksel farkındalık, yorumsal farkındalık, ezberlemeye ilişkin farkındalık, öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık, öğrenme farkındalığı ve üstbilişsel kontrol olmak üzere 6 alt boyutta oluşturulduğu için ölçek 6 faktörlü geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek 6 faktörlü olarak geliştirildiğinde, 1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 29, 32, 33 ve 37. maddelerin faktör yükü .50 faktör yükünden az olduğu için her defasında yeniden faktör analizi yapılarak maddeler teker teker ölçekten çıkarılmıştır. 1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 29, 32, 33 ve 37. maddelerin ölçekten çıkarılmasının ardından, bulunduğu faktör içinde anlam bütünlüğünü sağlayamadığı için 38. madde ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte, faktörler arasında binişik maddelere bakılmıştır. "Bir madde birden fazla faktör altında yer alıyorsa bu durumda faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması gerekmektedir" (Sönmez ve Alacapınar, 2017). 6 ve 41. maddelerin 2 faktör altındaki faktör yük değerleri arasındaki farkın .10'dan küçük olduğu, diğer bir deyişle binişik maddeler olduğu saptanmış ve 6 ve 41. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 6 ve 41.

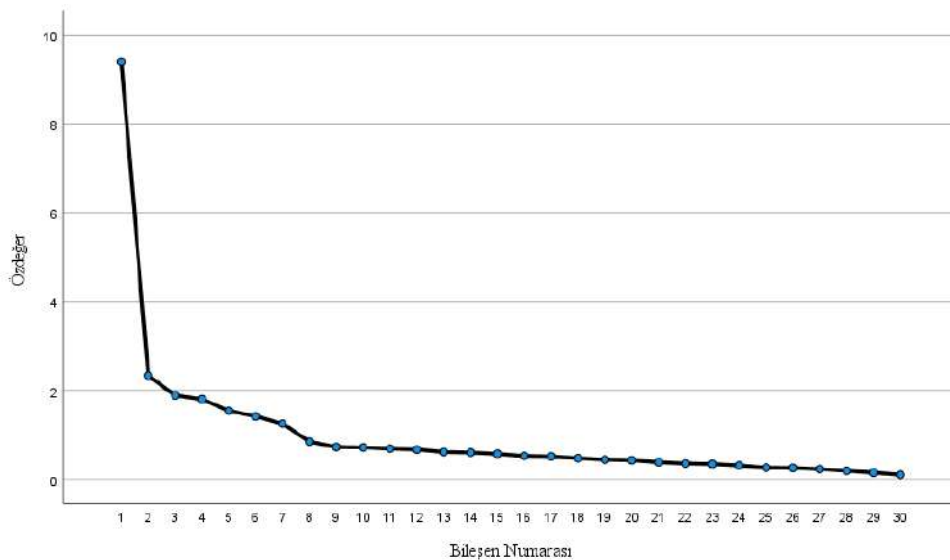
maddelerin ölçekten çıkarılmasının ardından, yeniden faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra, veriler arasında uç değerleri tespit edebilmek için Z puanı işlemi yapılmıştır. Z puanı işleminin ardından tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi işleminin sonucunda 26 ve 50. maddelerin .50 faktör yükü altında kaldığı görülmüştür ve ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe yönelik gerekli istatistiksel analizler sonuçlarına bakılarak PÖY-ÜFÖ, 6 boyutlu geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, PÖY-ÜFÖ'nün 6 boyutlu halinin KMO ve Barlett's test sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Test Sonuçları*

| | Kaiser-Meyer-Olkin | .89 |
|----------------|--------------------|----------|
| Barlett's Test | Yaklaşık Ki-Kare | 4210.696 |
| | df | 435 |
| | Sig. | .000 |

Tablo 9 incelendiğinde, KMO değeri .89 ($p > .60$) olarak bulunmuş ve Barlett's test sonucuna bağlı olarak p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). KMO ve Barlett's test sonuçlarına göre 6 faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör analizi sonucu Yamaç Birikinti grafiği aşağıda verilmiştir:

Şekil 4. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği*



Şekil 4'te görüldüğü üzere, birinci faktör ve dördüncü faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülmektedir. Beşinci faktörden itibaren düşüşün azalmaya başladığı ve altıncı faktörden itibaren tekrar yüksek ivmeli bir düşüş ve sekizinci faktörden sonra yatay bir seyir gösterdiği belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu açıklanan toplam varyans tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 10. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

| Bileşen | İlk Özdeğerler | | | Kare Yüklerin Dönme Toplamları | | |
|---------|----------------|-----------------|-------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------|
| | Toplam | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi | Toplam | Varyans Yüzdesi | Kümülatif Yüzdesi |
| 1 | 9.404 | 31.347 | 31.347 | 5.253 | 17.510 | 17.510 |
| 2 | 2.330 | 7.767 | 39.115 | 3.651 | 12.169 | 29.678 |
| 3 | 1.885 | 6.284 | 45.399 | 2.428 | 8.093 | 37.771 |
| 4 | 1.802 | 6.007 | 51.406 | 2.424 | 8.080 | 45.851 |
| 5 | 1.540 | 5.133 | 56.539 | 2.390 | 7.967 | 53.818 |
| 6 | 1.417 | 4.722 | 61.262 | 2.233 | 7.444 | 61.262 |
| 7 | 1.251 | 4.172 | 65.434 | | | |
| 8 | .844 | 2.812 | 68.246 | | | |
| 9 | .724 | 2.412 | 70.658 | | | |
| 10 | .715 | 2.383 | 73.041 | | | |
| 11 | .689 | 2.296 | 75.337 | | | |
| 12 | .668 | 2.225 | 77.562 | | | |
| 13 | .612 | 2.040 | 79.602 | | | |
| 14 | .601 | 2.003 | 81.606 | | | |
| 15 | .570 | 1.901 | 83.506 | | | |
| 16 | .523 | 1.744 | 85.251 | | | |
| 17 | .512 | 1.708 | 86.958 | | | |
| 18 | .474 | 1.580 | 88.539 | | | |
| 19 | .441 | 1.470 | 90.009 | | | |
| 20 | 428 | 1425 | 91.434 | | | |
| 21 | .382 | 1.274 | 92.707 | | | |
| 22 | .354 | 1.178 | 93.886 | | | |
| 23 | .342 | 1.139 | 95.025 | | | |
| 24 | .311 | 1.037 | 96.062 | | | |
| 25 | .260 | .866 | 96.928 | | | |
| 26 | .254 | .845 | 97.773 | | | |
| 27 | .228 | .760 | 98.534 | | | |
| 28 | .190 | .634 | 99.167 | | | |
| 29 | .148 | .492 | 99.659 | | | |
| 30 | .102 | .341 | 100.000 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, ölçekte bulunan 1. faktörün açıkladığı varyans oranı %17.510, 2. faktör için varyans oranı %12.169, 3. faktörde açıklanan varyans oranı %8.093, 4. faktörün açıklanan varyans oranı %8.080, 5. faktörün açıklanan varyans oranı %7.967 ve altı faktörün toplam varyansı açıklama oranının %61.262 olduğu görülmektedir. Faktör analizleri sonucunda ölçeğin döndürülmüş faktör matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 11. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Döndürülmüş Faktör Matrisi*

| Madde | Bileşen | | | | | |
|-------|---------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| m46 | .813 | | | | | |
| m47 | .810 | | | | | |
| m45 | .762 | | | | | |
| m48 | .739 | | | | | |
| m43 | .641 | | | | | |
| m42 | .620 | | | | | |
| m44 | .615 | | | | | |
| m49 | .596 | | | | | |
| m51 | .533 | | | | | |
| m40 | | .738 | | | | |
| m25 | | .696 | | | | |
| m39 | | .649 | | | | |
| m30 | | .642 | | | | |
| m31 | | .563 | | | | |
| m52 | | .507 | | | | |
| m15 | | | .728 | | | |
| m36 | | | .714 | | | |
| m20 | | | .577 | | | |
| m4 | | | .555 | | | |
| m11 | | | | .751 | | |
| m10 | | | | .690 | | |
| m7 | | | | .595 | | |
| m27 | | | | .548 | | |
| m28 | | | | .547 | | |
| m23 | | | | | .872 | |
| m22 | | | | | .865 | |
| m21 | | | | | .715 | |
| m34 | | | | | | .897 |
| m35 | | | | | | .828 |
| m9 | | | | | | .737 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, yapılan faktör analizi sonucu binişik maddeye ve faktör yükü .50’den küçük maddeye rastlanmamıştır. Ayrıca faktörlerde yer alan maddelerin anlam bütünlüğünü sağladıkları görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin 6 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmuştur.

Sonuç olarak, ölçekten toplam 22 madde çıkarılmış ve ölçek son haline getirilmiştir. Ölçekteki 6 faktör altında toplanan 30 madde anlam bakımından incelendiğinde, maddelerin “Müziksel Farkındalık”, “Yorumsal Farkındalık”, “Ezberlemeye İlişkin Farkındalık”, “Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık”, “Öğrenme Farkındalığı” ve “Üstbilişsel Kontrol” başlıkları altında birleştikleri

görülmüştür. Bu bakımdan 1. alt faktör, piyano eğitimi kapsamında öğrenilen esere ait müziksel farkındalığa ilişkin maddelerden oluştuğu için “Müziksel Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 2. alt faktörü, piyano eğitimi kapsamında öğrenilen esere ait yorumsal farkındalığa ilişkin maddelerden oluştuğu için “Yorumsal Farkındalık”, 3. alt faktörü, piyano eğitimi kapsamında öğrenilen piyano esere ait zor pasajların ezberlenmesi ifadelerini içeren maddelerden oluştuğu için “Ezberlemeye İlişkin Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 4. alt faktörü, öğrencinin müzik eğitiminde öğrenme stratejileri bilgisi ve piyano eğitimi kapsamında öğrendiği esere ait geliştirdiği öğrenme stratejilerini ifade eden maddelerden oluştuğu için “Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık”, 5. alt faktörü piyano öğrenme sürecinde öğrencinin süreç içindeki öğrenmeye dönük farkındalığını ifade eden maddelerden oluştuğu için “Öğrenme Farkındalığı” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin 6. alt faktörü, öğrencinin piyano öğrenme sürecinde sahip olduğu üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel kontrollerini ifade eden maddelerden oluştuğu için “Üstbilişsel Kontrol” olarak isimlendirilmiştir.

Bu bağlamda 1. alt faktör olan piyano eserinin müziksel farkındalığına ilişkin “Müziksel Farkındalık” boyutunda 21., 22. ve 23. maddeler yer almaktadır. 2. alt faktör olan, piyano eğitimi kapsamında öğrenilen esere ait yorumsal farkındalığa ilişkin “Yorumsal Farkındalık” boyutunda 7., 10., 11., 27. ve 28. maddeler yer almaktadır. 3. alt faktörde, piyano eserinin zor pasajlarının ezberlenmesine ait ifadelerle ilişkin “Ezberlemeye İlişkin Farkındalık” boyutunda 9., 34. ve 35. maddeler yer almaktadır. 4. alt faktör olan öğrencinin müzik eğitiminde öğrenme stratejileri bilgisi ve piyano eğitimi kapsamında öğrendiği esere ait geliştirdiği öğrenme stratejilerini ifade eden maddelerden oluştuğu için “Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık” boyutunda 25., 30., 31., 39., 40. ve 52. maddeler yer almaktadır. 5. alt faktörde, piyano öğrenme sürecinde öğrencinin süreç içindeki öğrenmeye dönük farkındalığına ilişkin “Öğrenme Farkındalığı” boyutunda 4., 15., 20. ve 36. maddeler yer almaktadır. 6. alt olan öğrencinin piyano öğrenme sürecinde sahip olduğu üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel kontrollerine ilişkin “Üstbilişsel Kontrol” boyutunda ise 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49 ve 51. maddeler yer almaktadır.

4.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlik analizi için ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin, alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alpha sonucu aşağıda Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. *Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı*

| Ölçek Alt Boyutları ve Toplamı | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı |
|--|-------------------------------------|
| Müziksel Farkındalık | .84 |
| Yorumsal Farkındalık | .74 |
| Ezberlemeye İlişkin Farkındalık | .80 |
| Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık | .83 |
| Öğrenme Farkındalığı | .68 |
| Üstbilişsel Kontrol | .90 |
| PÖY-ÜFÖ toplam | .91 |

Tablo 12’ye bakıldığında, müziksel farkındalık alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .84, yorumsal farkındalık alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .74, ezberlemeye ilişkin farkındalık alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .80, öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .83, öğrenme farkındalığı alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .68, üstbilişsel kontrol alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .90 ve toplamda Cronbach Alpha katsayısının .91 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, literatürde kabul görmüş olan bir kritere göre Cronbach Alpha katsayısının $00 < .40$ ise ölçek güvenilir değildir, $.40 < .60$ ise ölçek düşük güvenirlindedir, $.60 < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $.80 < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kartal ve Bardakçı, 2019). Bu bilgidan hareketle, PÖY-ÜFÖ’nün “müziksel farkındalık”, “öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık” ve “üstbilişsel kontrol” alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının yüksek derecede güvenirliliğe, “yorumsal farkındalık” ve “ezberlemeye ilişkin farkındalık” ve “öğrenme farkındalığı” alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının oldukça güvenilir olduğu, bununla birlikte PÖY-ÜFÖ’nün toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının yüksek derecede güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Üstbiliş, genel anlamda kişinin öğrenme süreçlerinde öğrenme davranışlarının veya etkinliklerinin farkında olması, öğrenmenin bilincinde olması olarak tanımlanabilir. Üstbiliş kavramını ilk olarak alanyazına kazandıran Flavell'in (1976) genel tanımıyla üstbiliş “kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel özelliklerini kontrol etmesi”dir (Özcan ve Oktay, 2019, s. 12).

Üstbiliş ile ilgili ilk çalışmalar, 1975-1976 yılında eğitimci ve araştırmacı John Flavell tarafından gerçekleştirilmiştir. Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir çalışmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmış, bu kavramı alanyazına kazandırmıştır ve yeniden yapılandırarak üstbilişi boyutlandırmıştır (Özsoy, 2008). Flavell'i takiben ilgili alanyazında üstbiliş ile ilgili süregelen birçok araştırma yapılmaya devam edilmiştir ve eğitimciler üstbilişin eğitimin farklı alanlarına ve seviyelerine yönelik derslerde kullanılabilir yöntemlerini geliştirmeye odaklanmışlardır.

Üstbilişin eğitimde kullanılmasına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında Mayer (1998) öğrencilerin problem çözmede bilişsel, üstbilişsel ve motivasyon becerilerini incelemiştir. Çalışmada, kişinin sahip olabileceği üstbilişsel beceriler olarak okuduğunu anlama, yazma ve özellikle matematik dersi için geliştirilen stratejiler ele alınmıştır. Ayrıca motivasyon becerilerinin de ilgi, öz yeterlik ve atflara dayalı motivasyonu içerdiğini belirtilmiş ve akademik ortamlarda başarılı problem çözmek için her üç beceri türünün de gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Üstbilişin, üstbilişsel farkındalığın ve üstbilişsel becerilerin müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi ve piyano eğitiminde de kullanılmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar (Kurtuldu, 2011; Sakarya ve Şendurur, 2019; Yokuş, 2009; Yokuş, 2010) üstbilişin başarı ile ilişkisini ya da başarı üzerindeki etkililiğini ortaya

koymaktadır. Piyano eğitimi sürecinde, öğrenmenin karmaşık ve zorlu bir süreci içerdiği söylenebilir. Piyano eğitimi düzenli, disiplinli bir çalışma düzeni gerektirir. Bu bağlamda, üstbilişsel farkındalığın ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlenecek eğitim-öğretim programları piyano öğrenme sürecinde öğrenciye dersin hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlayabilir.

Piyano eğitiminde, öğrencinin piyano öğrenme süreçlerini bilinçli bir farkındalıkla takip etmesi, öğrenirken ne kapasitede olduğunu bilmesi ve kendi öğrenmesinin gerekliliklerine yönelik farkındalık kazanması bu süreçte göz önüne alınabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin, öğrenme süreçlerine başlarken hedeflerini belirlemesi, belirlediği hedefleri doğrultusunda bir çalışma planı oluşturması, öğrenme sürecinde nasıl bir öğrenmeye sahip olduğunu, öğrenirken hangi yöntem ya da tekniklerin öğrenme sürecine kolaylık sağladığının farkında olması gerekir. Böylece kişi piyano öğrenme sürecinde, öğrenmesini engelleyen ya da kolaylaştıran durumların farkına varabilir.

Müzik eğitimi ve piyano eğitimi kapsamında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları ve bu kapsamda üstbilişin gerekliliği ile ilgili çalışmalar kapsamında Grançer-Okay (2010) yaptığı çalışmada, piyano sınavlarında uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin niteliğini saptama, piyano performansının değerlendirilmesine ilişkin psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirme, geliştirilen ölçme aracının öğretim elemanlarının puanlamaları arasındaki tutarlılığa etkisini belirleme ve piyano eğitimi alan öğrencilerin, sınavlarda uygulanan ölçme yöntemlerine ve değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularında, piyano öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun; geçerliği ve güvenilirliği olan yabancı performans değerlendirme ölçeklerinden yeterince haberdar olmadıkları, sınavlarda yerli ve yabancı piyano performansı değerlendirme ölçeğinden yararlanmadıkları ve yazılı, standart bir ölçeğe ihtiyaç duydukları, sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen piyano performansı değerlendirme ölçeğinin postür, gam-arpej, etüt, barok dönem eseri, klasik dönem eseri ve serbest eser boyutlarının güvenilirlik (iç tutarlılık) düzeyleri istatistiksel açıdan yüksek ve anlamlı bulunmuş ve ölçek boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Akyüzlür (2014) öğrencilerin öğrenmelerinin ilerletilmesi için üstbilişsel farkındalıklarının ve becerilerinin de dikkate alınması gerektiğini ve bu sayede öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını tanımları, bu bilişsel yapıları izlemeleri, kontrol

etmeleri ve öğrenmeleriyle ilgili değerlendirme yapabilmelerinin önemini belirtmiştir. Bu bağlamda Akyüzlüer (2014)'e göre, müzik öğretmenliği mesleği için araştıran, yaratıcı olan ve nasıl öğrendiğini bilip kendini değerlendirebilen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemlidir ve bu gelişmeler ışığında, müzik öğretmenin yenilikleri araştırması, sorgulaması ve değerlendirmesi için üstbiliş becerilerinin farkında olması gereklidir.

Colombo ve Antonietti (2017) ise yaptıkları çoklu durum gözlemsel çalışmalarında, deneyimli bir piyano eğitimcisinin iki başlangıç ve iki ileri düzey öğrencinin her biriyle birer saat olmak üzere dört saatlik piyano dersi sürecinde spontane üstbilişsel davranışlarını analiz etmişlerdir. Araştırmada üstbilişin müzik öğreniminde ve uygulamasında olumlu rolü değerlendirilmiş, çalışma sonucunda öğretmenin üstbilişsel stratejileri, öğretiminde kullandığı fikrine ulaşılsa da katılımcıların üstbilişsel odaklanmaya yönelik stratejilerden haberdar olmadığı ve bu kapsamda kendilerini izlemeye yönelik eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu açıdan ele alındığında, piyano eğitimi sürecinde üstbilişsel stratejiler kapsamında öğrencilerin öğrenmesini planlaması, izlemesi ve kendini değerlendirmesine dönük bir düzenleyici kontrol listesi hazırlaması öğrenmesini destekleyebilir.

Düzenleyici kontrol listesi piyano eğitimi sürecinde öğrenme hedefine ilişkin çalışma planı hazırlamasına katkı sağlayabilir. Ayrıca çalışırken oluşabilecek zorlukları belirlemesi ve kendi kendine çözüm üretebilmesi, öğrendiklerini gözden geçirebilmesi ve hata yaptığı noktalarda geri dönmesi, öğrenirken nasıl daha kolay öğrendiğini değerlendirmesi ve bu değerlendirme aşamasında hedeflerine ulaşmış ve ulaşmadığını ve nelerin eksik olabileceğinin farkındalığına sahip olmasına da yarar sağlayabilir. Piyano eğitiminde üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilecek etkinliklerin müzik ve piyano eğitimi müfredatlarına dâhil edilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde üstbilişsel farkındalık kazanmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada, geliştirilen ölçek kapsamında elde edilen alt boyutlar “müziksel farkındalık”, “yorumsal farkındalık”, “ezberlemeye ilişkin farkındalık”, “öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık”, “öğrenme farkındalığı” ve “üstbilişsel kontrol” olmak üzere 6 faktörden oluşmaktadır. Sonuç olarak, araştırma kapsamında geliştirilen PÖY-ÜFÖ, üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde

kullanılabilir. Buna ek olarak, piyano eğitimi açısından üstbilişsel farkındalığın eğitim-öğretim süreçlerinde geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmaya katkı sağlayabilir. Ayrıca bu çalışma müzik eğitimi kapsamında diğer çalgı eğitimi alanlarına da üstbilişsel farkındalık açısından yeni bakış açıları sunabilir.

5.2. Sonuç

PÖY-ÜFÖ'nün geliştirilmesine yönelik hazırlanma aşamasında, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, uygulama grubuna uygulanması ve ölçeğe ait geçerlik ve güvenilirlik analiz işlemleri yer almıştır.

Ölçeğin hazırlanma aşamasında, öncelikle literatür taraması yapılmış ve literatürde piyano öğrenmede üstbilişsel farkındalık kapsamında geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, müzik eğitimi, piyano eğitimi, üstbiliş öğrenme stratejileri ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri incelenmiş ve 6 alt boyutlu yapıda madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturma aşamasından sonra, ölçek maddelerinin taslak hali alanında 10 uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler kapsamında ölçeğe ön uygulama denemesi için son hali verilmiştir.

Hazırlanan taslak ölçeğin ön uygulaması, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EG GSE MEABD'de öğrenim gören ve piyano eğitimi alan 3. ve 4. sınıftaki toplam 30 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama aşamasından sonra ise uygulama grubunda yer alan, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki 11 üniversitede öğrenim gören ve müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan 305 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan uygulamalardan sonra elde edilen veriler üzerinde istatistik ölçümler yapılmıştır. 305 veri üzerinde dizin silme ve kayıp veriler için yapılan seri ortalama ataması sonucu 17 veri çıkarılmış ve analizlere 288 veri dâhil edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin önemli ölçüde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan AFA'da 10 faktör belirlenmiştir. Ancak faktör yükü .50 faktör yükü altında olan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. AFA sonucunda maddelerin faktörler altında dengeli ve anlamlı dağılmadığı, binişik maddelerin yer aldığı ve 10. faktörde iki madde kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, ölçeğin 10 faktörlü geliştirilmesi uygun bulunmamıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, ölçek 6 boyutlu geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin 6 boyutlu geliştirilmesi aşamasında, ölçeğe KMO değeri .89 ($p > .60$) olarak bulunmuş ve Barlett's test sonucuna bağlı olarak p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). KMO ve Barlett's test sonuçlarına göre 6 faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda bulunduğu faktörde .50 faktör yükünden düşük yük veren maddeler ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 38. madde, bulunduğu boyuttaki diğer maddelerle anlam ifade bütünlüğüne uymadığı için çıkarılmıştır. Ayrıca Z puan işlemleri sonucunda 26. ve 50. maddeler de .50 faktör yükünün altında değer gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Teker teker ve her defasında yeniden yapılan AFA analizleri sonucunda, faktör yükü .50 faktör yükü altında olan, anlamsal bütünlüğe uymayan veya binişik olan maddelere rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ölçeğin 6 boyutlu geliştirilmesi uygun bulunmuştur.

Ölçeğe ait bütün analizler sonucunda ölçekten toplamda 22 madde çıkarılmıştır. Böylece ölçek, "Müziksel Farkındalık" boyutunda üç, "Yorumsal Farkındalık" boyutunda beş, "Ezberlemeye İlişkin Farkındalık" boyutunda üç, "Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık" boyutunda altı, "Öğrenme Farkındalığı" boyutunda dört ve "Üstbilişsel Kontrol" boyutunda dokuz madde olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşmuştur. Bu doğrultuda her bir alt boyuta ve PÖY-ÜFÖ toplam Cronbach Alpha katsayılarına ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir: "Müziksel Farkındalık" boyutunun Cronbach Alpha değeri .84, "Yorumsal Farkındalık" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .74, "Ezberlemeye İlişkin Farkındalık" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .80, "Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .83, "Öğrenme Farkındalığı" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .68 ve "Üstbilişsel Kontrol" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak bulunmuştur. 6 boyuttan oluşan PÖY-ÜFÖ'nün toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .91'dir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin yüksek derecede güvenirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak; PÖY-ÜFÖ mesleki müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

5.3. Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda geliştirilen PÖY-ÜFÖ, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek olması sebebi ile, müzik eğitimi ve müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesinde kullanılabilir.
2. Öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları, cinsiyet, yaş, akademik başarı, çalgı eğitimi düzeyi vb. değişkenler açısından incelenebilir.
3. Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalığın ders başarısı, motivasyon gibi değişkenleri ne kadar yordadığı araştırılabilir.
4. Öğrencilerin piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının performans başarısına etkisi incelenebilir.
5. PÖY-ÜFÖ'den mesleki müzik eğitimi kapsamında verilen diğer çalgı türleri için geliştirilecek ölçek çalışmalarında yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Biliş ötesi* (1. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Abacı, R., Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680. Erişim adresi <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bilisotesi-farkindalik-envanteri-toad.pdf>
- Ağpak, E., Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 565943) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=FgmkGchPKo23qQqBeqzVZsmuJiXQD2jf1pUS33HQpl2o_cMgF5KRd_0T3eW8metJ
- Akbaş, U. ve Tavşancıl, E. (2015). Farklı örneklem büyüklüklerinde ve kayıp veri örüntülerinde ölçeklerin psikometrik özelliklerinin kayıp veri baş etme teknikleri ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 38-57. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/66010>
- Akinoğlu, O., Seçer, İ., Bakalım, O., Barut, Y., Mert, A., Akbulut-Kılıçoğlu, N., Dinçer, D. Duran, V., Karsantık, Y. ve Kaşarcı, İ. (2017). Öğrenme süreci ve etkili olan olgular. A. Arı (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (1. bs., s. 187-205). Eğitim Yayınevi.
- Akpınar, E. ve Demir, K. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/271655>
- Akyüzlüer, F. (2014). Müzik öğretmen adaylarının bilişüstü becerileri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 187-196. Erişim adresi <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7237>

- Artzt, F., A. & Thomas-Armour, E. (2001). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. In H., J., Hartman (Eds.), *Metacognition in learning and instruction* (2nd ed., pp. 127-148). Kluwer Academic Publishers.
- Aytaç, B. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5, 14-22. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/jssa/issue/10046/123887>
- Bacanlı, H., Çeliköz, N., Erişen, Y., Şahin, M., Eyyam, R., Doğruer, N., Meneviş, İ., Özerbaş, A., M., Özü, Ö., Çakmak, M., Kılıç, D., Gündoğdu, K., Kayabaşı, Y., Silman, F., Baysen, E., Erişti, B., Akdeniz, C., Kurnaz, A., Karataş, E. ve Yalın, İ. H. ve Z. Kaya (Ed.). (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (1.bs.). Pegem Akademi.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566. Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/viewFile/1038000303/1038000252>.
- Bakioğlu, Ç. (2019). *Piyano eğitiminde eser analizine dayalı çalışma yapmanın deşifreye, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Tez No. 554671) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZblt-9DT0XHSkz-8JbJj7CtL1bmcWv1hyWaaAQjQF7FZC>
- Bathgate, M. & Knight, S. J. & Schunn, C. (2012). Thoughts on thinking: Engaging novice music students in metacognition. *Cognitive Psychology*, 26(3), 403-409. Erişim adresi <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.1842>
- Behling, O., & Law, S., K. (2019). *Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması problemler ve çözümler*. (1. bs.) (A. Özer Çev. Ed.). Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2000).
- Bektaş-Bedir, S. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi [The effect of metacognitive reading strategies instruction on students' metacognitive awareness, reading achievement and self-efficacy in English].

- Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185–211. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/726145>
- Bengisoy, A., Özdemir, B., M., Erkıvanç, F., Şahin, S. ve İskifoğlu-Çelik, T. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi:1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma Merkezi*, 9(54). 745-793. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/813512>
- Benton, C., W. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music Educators Journal*, 100(2). 52-59. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ1020135>
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48(1). 1-8.. Erişim adresi <https://psychology.ecu.edu/wp-content/uploads/sites/216/2019/03/Brown-Smiley-1977.pdf>
- Büyükcengiz, H. (2019). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No. 555565) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2IXQK1dkmQ9Ige3PZbifHu1IFqrOXzU6olBeTLPFiCG4FdpuD2n90uYTQdDvS>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32. 470-483. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Ö., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Erişim adresi <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/gudulenme-ve-ogrenme-stratejileri-olcegi-toad.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. bs.). Pegem Akademi.

- 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. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Barbara-Colombo-2/publication/311335232_The_Role_of_Metacognitive_Strategies_in_Learning_Music_A_Multiple_Case_Study/links/58e10df84585153bfe9a21d0/The-Role-of-Metacognitive-Strategies-in-Learning-Music-A-Multiple-Case-Study.pdf
- Çakır, M., A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 1-14. Erişim adresi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1017.pdf>.
- Çalhan, N. (2020). *Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. (Tez No. 626653) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGcmn124d3KjmGKtCgwI3Rx1JrAY1gKGDVQiyBv21JeuG
- Çalışkan, M. (2010). Öğrenme stratejileri öğreniminin yürütücü biliş bilgisine, Yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi. (Tez No. 264337) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYmp4eluKJnyZsniHCyQIywDHb9kHJ3qiet4eptyU29GH>
- Çuhadar, H., C. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360270>
- Demir, E. (2013). Kayıp verilerin varlığında çoktan seçmeli testlerde madde ve test parametrelerinin kestirilmesi: Sbs örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 47-68. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/697914>
- Demirci, F., H. (2011). Eğitim ve verimlilik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, 14-21. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/33428217-Egitim-ve-verimlilik.html>
- Demirel, Ö., (2009). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (8. bs., s. 1-22). Pegem Akademi.

- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3. 6-10. Erişim adresi
https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79204/makaleler/3/1/arastirmx_79204_3_pp_6-20.pdf
- Dönmez, C., E. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 617496) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwlrMCH4qBR0pXPHx-Q6M-2MaL8Fie82M-XaW_aWy-AiXoVrvNnMPGpw7pE
- Duman, B. (2014). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. (Tez No. 333876) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHHhjH-u3WMT0xQ-hlox3rWxCWOi3-BjGEtohvkrbQGyVgrV_ioqjNQsiU-
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Anı yayıncılık.
- Erözkan, İ., ve Yokuş, H. (2021, Nisan). Yenilenen (2018) müzik öğretmenliği lisans programının piyano eğitimi yeterliliği açısından öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu (14-18 Nisan 2021)*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 645-652. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817472>
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8.bs.). Meteksan matbaacılık.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3. 11-16. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88406>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3.bs.). Pegem Akademi.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>
- Gasıмова, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. 99-106. Erişim adresi https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWV_xv8kHDbCZb_mQpi8
- Gourgey, F., A. (1998). Metacognition in basic skills instruction. In H.,J., Hartman (Eds.), *Metacognition in learning and instruction* (2nd ed., pp. 17-32). Kluwer Academic Publishers.
- Gökber H., C. (2020). *Çalgı eğitimine yönelik öğrenme stratejilerine dayalı program tasarısının hazırlanması ve uygulanması*. (Tez No. 647071) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fl0Kw4p1rmMDotyKRdYv1OG6wC0JpFjSZJ5mofFk3-BXNnLHrr6AcnLGxzuqj-hf>
- Gökbudak, S., Z. (2013). Piyano eğitiminde öğretim eserleri ve basamakları. S. Karakelle (Ed.), *Piyano öğretiminde pedagojik yaklaşımlar* içinde (1. bs., s. 1-43). Pegem Akademi.
- Grançer-Okay, N. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi* (Tez No. 261969) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYm08NnZM-GHJEi8BPhLttxpUvRzx5hYED9jRr8IbT5B_
- Guerrero, L., A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Journal Music Education Research*, 10(1). 91-106. Erişim adresi <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800701871439>
- Gülten-Çağırğan, D., Ergin, H. ve Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2) .1-10. Erişim adresi <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/95/1.pdf>

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implication for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. DOI: 10.1017/S0265051701000122
- Hartman, J., H. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Springer, Dordrecht. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8>
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (Yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/epod/article/77255>
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Jaleel, S. & Premachandran, P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040121>
- Jensen, E. & Mcconchie, L. (2020). Beyin temelli öğrenme: Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenciler aslında nasıl öğrenir? (1. bs.) (G. Sart Çev. Ed.). Aba Yayın. (Orijinal basım tarihi 2008).
- Kaleli, S., Y. ve Barışeri, N. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecinde kazandıkları teknik davranışların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 23-48. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/500754>
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 237-250. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/779/376>.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Seda-Sarac/publication/284618841_Cocuklar_icin_ust_bilissel_farkindalik_olcegi_UBFO-C_A_ve_B_formlari_Gecerlik_ve_guvenirlik_calismasi/links/5ae9e6e1aca2725

dabb633af/Cocuklar-icin-uest-bilissel-farkindalik-oelcegi-UeBFOe-C-A-ve-B-formlari-Gecerlik-ve-guevenirlik-calismasi.pdf

- Karakelle, S. ve Şentürk, C. (2006). Üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerin ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 26(0). 45-56. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/99938>
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199275>.
- Karaman, H., Atar, B. ve Aktan-Çobanoğlu, D. (2017). Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(3), 1174-1193. <http://dx.doi.org/10.17152/gefad.309356>
- Kartal, M.ve Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri* (1. bs.). Akademisyen kitabevi.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11. 733-771. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.429>
- Kaya, Z. (2013). Eğitimin psikolojik temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (8. bs., s. 96-127). Pegem Akademi.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.307>
- Kulaklıkaya-Karaman, K. (2020). *Öğrenme kuramları bağlamında korku çekiciliği*. (Tez No. 610534) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwlrMCH4qBR OpXPH6tlpyskXjz4A-jG3oXyxKnKN6etkQYVTUW4ALUPiT9d
- Kurtuldu, K., M. (2011). Piyano eğitiminde başarısızlık nedenleri anketi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22. 159-173. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19395/206010>

- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762- 778.
<https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Kuş-Özengin, S. (2013). *Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde grafik tasarım dersi eğitimine Gestalt kuramı ve ilkelerinin yansımaları* (Tez No. 356813) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR-3US_ey3RIgFURixe-gqTM_DuRdqEXYLekuwhOPCw4VwTuc
- Mayer, E., R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63. Erişim adresi
<https://doi.org/10.1023/A:1003088013286>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. Erişim adresi http://www.academia.edu/download/35096116/Mokhtari___Reichard._2002._Measuring_students_awareness_of_reading_strategies.pdf.
- Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181767>
- Namlu-Gürcan, A. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136. Erişim adresi <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/475/197146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Okay, H., H. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yaylı çalgı eğitiminde şarkımsı çalışma bağlı olarak müzikal ifadenin geliştirilmesi*. (Tez No: 298526) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGvietiIrZ_SYqwQzY1-jqt2FeOl-N8AWBjuU7XD-QYdX
- Önder, R. Ö., (2017). Araştırmalarda ifadeye (beyana) dayalı veri toplama araçları (anket ve ölçekler), İstatistiksel değerlendirmeler [Power Point Sunusu]. SlideShare. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=123495>

- Özcan, Ç., Z. ve Oktay, A. (2019). *Biliş üstü beceriler (2.bs.)*. Pegem akademi.
- Özcan, Ö. ve Çelik-Gül, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Social Topics*, 3(2). 115-120. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Gonca_Celik2/publication/319504067_Bilisel_Davranisci_Terapi_Cognitive_Behavior_Therapy_Turkiye_Klinikleri_J_Child_Psychiatry-Special_Topics_201732115-20/links/59afc1690f7e9bf3c7291eef/Bilisel-Davranisci-Terapi-Cognitive-Behavior-Therapy-Turkiye-Klinikleri-J-Child-Psychiatry-Special-Topics-201732115-20.pdf
- Özdemir, U., Y. (2020). Piyano eğitiminde bilişsel gelişimi destekleyici öğretim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Tez No. 636805) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=_F5QEpayDXGqGZlp9XiFtONLhfHvzCgOX9RhncIcbTUrPzVaejcpAJS_RZZmj6MD
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/storage/24/4204608/1620756874/QVn5IkEdGcG-FEJuvKdNAA/4204608.pdf>
- Özer, S. (2017). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğretim programında uygulanan viyolonsel eğitiminde Türk eserlerinin yerinin ve gerekliliğinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 487359) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RrI-Krk3A-RkF4YfHofukx5liRTjghVfOnqM-Dzyi6zbx5sVOxIDXIVqrwkMv6DA>
- Özkan, H., H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626653>
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1). 100-111. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Haluk-Oezmen/publication/286285622_Learning_theories_and_the_constructivist_learning_supported_with_technology_in_science_teaching/links/57160f7b08aed2dd

5cfc6375/Learning-theories-and-the-constructivist-learning-supported-with-technology-in-science-teaching.pdf

- Özsoy, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi (Tez No. 207154) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG31NYly-MLIXNZz8um6CVHdSI8zXfkGaLS8wa-VdOghjKc
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256304>
- Pantiwati, Y. & Husamah. (2017). Self and peer assessments in active learning model to increase metacognitive awareness and cognitive abilities. *International Journal of Instruction*, 10(4). 185-202. Erişim adresi
<http://eprints.umm.ac.id/57898/7/Pantiwati%20Husamah%20%20Metacognitive%20Awareness%20Self%20and%20Peer%20%20Assessment%20Active%20Learning%20Assessments%20Cognitive%20Abilities.pdf>
- Pehlevan, Z., ve Daştan, A., N., A. (2017). Beden eğitiminde “disiplin sağlama stratejileri ölçeği”nin Türk öğrenciler için geçerlik ve güvenirlik analizi. *Sport Sciences*, 12(2), 14-23. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.2.2B0108>
- Sakarya, G. ve Şendurur, Y. (2020). Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 435-457. Erişim adresi
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/952676>
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H., A. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilişsel stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2. 107-122. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48559/616593>
- Say, A. (2011). *Müzik öğretimi* (5. bs.). Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Say, A. (2012). *Müzik sözlüğü* (4. bs.). Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. Erişim adresi
<http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/=Schraw1994.pdf>

- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26. 113–125. Erişim adresi <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.608.9064&rep=rep1&type=pdf>
- Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology* (3rd ed.). Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (25. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sezgin, E. M. (2009). *Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 241452) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=CwVIqqBuz1VkysVpu eogATk_URoO4UpFYsBr25QfhZuwuohsVvG3Gn_d1VsdnEme
- Smaldino, E., S., Lowther, L., D., Mims, C. & Russell, D., J. (2015). 21.yüzyıl öğrenmesini tasarlama ve değerlendirme (M. Güven ve H. Düzenli, Çev.). A. Arı (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları içinde* (11. bs., s. 55-80). (Orijinal basım tarihi 2014).
- Sökmen, Y. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210064>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G., F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M., A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. bs.). Eğitim Akademi.
- Sternberg, R. J. (1981). Intelligence as thinking and learning skills. *Educational Leadership*, 39(1), 18-21. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ253748>
- Şahin Kürşad, M. ve Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 254-267. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/270533>

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Şendurur, Y. ve Barış, A., D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77443>
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3). 73-88. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494967>
- Terzi, Y. (2019). Anket, Güvenilirlik, geçerlilik analizi. [Power Point Sunusu]. SlideShare. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/yukselt/129644/GA%20CRONBACH%20ALFA.pdf>
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması*. (Tez No. 653450) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs_IFMav87q2ZKJNgCm-A3c2dbmdT4usaGxverJDRllgr
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30. 186-203. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Ibrahim-Turan-6/publication/288653889_Egitim_Arastirmalarinda_Likert_Olcegi_ve_Likert-Tipi_Sorularin_Kullanimi_ve_Analizi/links/56827b1108ae051f9aee60dc/Egitim-Arastirmalarinda-Likert-Oelcegi-ve-Likert-Tipi-Sorularin-Kullanimi-ve-Analizi.pdf
- Türkçapar, H., M. ve Sargın, E., A. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1). 7-14. Erişim adresi <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/77/77-1334216734.pdf?1620907528>
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). *Biliş*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*. (Tez No.440903) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=OykDDeWBWTL9-Wm52sZBrO4Dvmv9lkINpWk65w62Kn4DOlqYeYCFw3Qc1gu4ZXr5>
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi. Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (3.bs.). Evrensel Müzikevi.
- Uslu, M. (t.y.). *Bilgiyi işleme kuramı*.
https://www.researchgate.net/publication/321812726_Bilgiyi_isleme_kurami
- Yangın, S. (2014). Üstbiliş stratejisine dayalı biyoloji öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(1), 1-18. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185376>
- Yaşlıoğlu, M., M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme>
- Yavuz, M. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Gürsel ve M. Hesapçıoğlu (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (6. bs., 11-27). Eğitim Akademi.
- Yaylacı, F., Yüksel, İ., Eroğlu, Ö., Şimşek, E., Uşaklı, H., Ölçer, F., Karanlı, D. M., Yıldız, Ö., Utanır, A., Karadaş, Y., Aslan, C., Yüksel, H., Şimşek, A. ve Eroğlu, Ö (Ed.) (2013). *Davranış bilimleri* (1. bs.). Eğitim Yayınevi.
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11. Erişim adersi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200351>
- Yokuş, H. (2009). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145-160. Erişim adresi <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/964/854-1656-1-SM.pdf?sequence=1>.

- Yokuş, H., ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri Uçan* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175. Erişim adresi <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/967/855-1658-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Yokuş, T. (2020). The effect of metacognitive strategies-based teaching practice in guitar education on performance achievement. *Psychology of Music*, 00(0), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0305735620968259>
- Yokuş, T, & Yokuş, H. (2017). A conceptual framework proposal on the use of metacognitive strategies in instrument education. *Research on Science and Art in 21st Century Turkey (1225-1232)*. Ankara: Gece Publishing. ISBN: 978-605-180-771-3.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in collage students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2),1-10. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854832.pdf>.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). Müzik öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Tez No. 144332) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Keh6sQzap4ZTp8dqWPIH1CDsJat-RZzjeBi03d8QirB0qk6nQ6hXbl8JKcCDXSHA>
- Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi ana bilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi] <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8945/234972.pdf?sequence=1&isAllowed=y>


Zulkipli, N. (2009). Metacognition and its relationship with students' academic performance. *The International Journal of Learning*. Erişim adresi http://eprints.utm.my/id/eprint/565/1/NorehanZulkipli2006_Metacognitionanditsrelationshipwith.pdf




EKLER

Ek 1. Uygulama Yapılan Üniversitelerin Uygulama İzinleri

Aksaray Üniversitesi - Genel Sekreterlik
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Tarih: 15.01.2020
Bey: 0113822883128 E: 5000480420



5000480420



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 45333631-302.08
Konu : İzin (Diren ASKERİ)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi a) 07.01.2020 tarih ve E.138238 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 14.01.2020 tarihli ve 479698 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Diren ASKERİ**'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi " konulu tez çalışması kapsamındaki ölçekleri 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören ve piyano dersi alan öğrencilere uygulayabilme talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ayhan ÖZÇİFÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
15/01/2020

EK:İlgi Yazı Örneği

Serdar ÖZBAY
Bilgisayar İşletmeni

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balıçesary
Mahallesi 68100 Aksaray
Tel: 03822883128

Bilgi için: serdarozbay@aksaray.edu.tr
Fax: 03822883139
WEB: www.aksaray.edu.tr

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr/agre> üzerinden bb5b2046-b1ba-4c37-b3f3-d85f61bc845 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 29202147-300-E.2000018985
Konu : Diren ASKER'in Tez Çalışması
Anketi

21.01.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09.01.2020 tarihli ve 88179374-300-E.2000007655 sayılı belge.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKER'in "*Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi*" başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 2019-2020 eğitim- öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapma talebi, ders akışımı bozmayacak şekilde bizzat kendisi yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Kemal DOYMUŞ
Dekan

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/kazim-karabekir-egitim-fakultesi>
Kep Adresi: atuni@b01.kep.tr

Bilgi: Lütfi Yaşar TUTUK
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: ikegffak@atauni.edu.tr





T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Sayı : 82493341-605.01
Konu : Diren ASKERİ' nin araştırma izni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06/01/2020 tarihli ve 138238 sayılı yazınız.
b) Eğitim Fakültesi' nin 10/01/2020 tarihli ve 2023 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ' nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yazınız ekinde belirtilen ölçekleri uygulaması ilgili Dekanlık tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Osman Selçuk ALDEMİR
Rektör

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/01/2020-E.4278



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 38173241-044-
Konu : Anket Çalışması (Diren ASKERİ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10/01/2020 tarihli ve 28711322/044/2782 sayılı yazı.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Diren ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üst bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu tez çalışması ile ilgili Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı'nın 17/01/2020 tarih ve 3902 sayılı yazısı ekte sunulmuştur. Söz konusu çalışma talebi; çalışmayı bizzat yapması ve en az iki hafta önceden haber vermesi koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.2522
Konu : Anket İzni

14/01/2020

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat KARAER
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Doğrula/KRB0T6D>

İniklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR
Telefon : +90 248 213 40 00 Faks : +90 248 213 41 60
e-Posta : egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ : <http://egitim.mehmetakif.edu.tr> - **Kep Adresi** : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emsal Kazan Gök
Evrak Pin Kodu: 91212



Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2020-E.2177



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 21180072-300
Konu : İzin İşleri (Diren ASKERİ)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 09/01/2020 tarihli ve 1377 sayılı yazı,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında Fakültemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören, piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ekte belirtilen ölçekleri uygulama talebi uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ehys.harran.edu.tr/envisyon/Validate_Doc.aspx?V=BEK449KU3

Adres: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Sathurfa
Telefon 0414 318 3466 Faks 0414 318 3646
e-Posta: egimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ: <http://egitim.harran.edu.tr/>

Bilgi için: Özlem YILDIRIM TOSUN
Unvan: Memur

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/01/2020-E.5106

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 92512750-300
Konu : Uygulama İzni (Diren ASKERİ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/01/2020 tarihli ve 4325 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ'nin; "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve piyano eğitimi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. İlhan ERDEM
Dekan

Evrak Tarihi : 15.01.2020



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.141732
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 14.01.2020 tarihli ve 14988706-302.08-E.141610 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında Fakültemiz, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yapmak istediği ölçeklerin uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bilal DUMAN
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://eids.mu.edu.tr> adresinden EC2CND-CCSC87 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ MENTEŞE-MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bölge için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/02/2020-E.9449



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/
Konu :Anket Uygulama İzni - Diren
ASKERİ

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi :Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin 10.01.2020 tarih ve E.138238 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Diren ASKERİ'nin ilgi yazıda belirtilen tez çalışması kapsamında hazırladığı anketi, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Bilge CAN
Dekan



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :23845617-044/
Konu :İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.01.2020 tarih ve 138238 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi DİREN ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör V.

Evrakın Doğrulması İçin : https://cbys.gop.edu.tr/en/Vison/Validate_doc.aspx?V=BEL956UZH

Taahhütlük Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye

Tel: (0356)2521616
Faks: (0356)2521625

E-Posta: genssek@gop.edu.tr
Elektronik ağ: genssek@gop.edu.tr

Bilgi için: N.EROL Memur

Keş Adresleri :
gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi)
gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr





T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 99699167-730.08.03-E.161
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Diren
ASKERİ)

30.01.2020

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24.01.2020 tarihli ve 48203248-730.08.03-E.101 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130005 numaralı öğrencisi Diren ASKERİ'nin "Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği lisans programında eğitim gören ve piyano eğitimi dersi alan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile birlikte bilimsel çalışma yapma isteği, ilgili çalışmanın çoğaltularak (yaklaşık 100 adet) bizzat kendisinin yapması koşuluyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

✉ e-İmzalıdır
Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör V.

Ek : Fatih Eğitim Fakültesinin İlgili Yazısı

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütözü Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE

Tel : 0 (462) 455 15 08 Fax : 0 (462) 455 24 72

Bilgi : HASAN EROL

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

Belge Kodu : ASB1DFAI-A916-4522-8137-B99AD3E35BDC - <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulam>



Ek 2. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Taslak Hali

| S. No. | İfadeler | (1) Hiç Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kısmen Katılıyorum | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen Katılıyorum |
|--------|--|----------------------|------------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| 1. | Bir piyano eserini çalışmaya başlamadan önce hedeflerimi belirlerim. | | | | | |
| 2. | Piyano çalışmaya başlamadan önce yapacaklarımı planlarım. | | | | | |
| 3. | Piyanoda bir eseri ayrıntılı çalışmaya başlamadan önce, karşılaşıcağım zorlukları belirleyebilmek için eseri baştan sona deşifre ederim. | | | | | |
| 4. | Eseri çalışırken, öğretmenimin eser ile ilgili belirttiği çalışma öneri ve talimatlarını dikkate alırım. | | | | | |
| 5. | Çalışmaya başlamadan önce eserin bütün ayrıntılarını incelerim. | | | | | |
| 6. | Çalışmaya başlamadan önce eserin dönemsel özellikleri hakkında bilgi edinirim. | | | | | |
| 7. | Çalıştığım eserin kayıtlarını değişik yorumculardan dinlerim. | | | | | |
| 8. | Eserde geçen müzik terimlerinin anlamlarını bilip bilmediğimi kendime sorarım. | | | | | |
| 9. | Okuyarak çalmada zorlandığım pasajları ezberleyerek çalışırım. | | | | | |
| 10. | Eserin farklı edisyonlarını incelerim. | | | | | |
| 11. | Eserde yer alan parmak numaralarını farklı edisyonlardaki parmak numarası önerileri ile karşılaştırırım. | | | | | |
| 12. | Parmak numarası eksik olan yerlerde hangi parmak numarasının daha uygun olacağını bilirim. | | | | | |
| 13. | Eserde yer alan nüansları esere uygun gerçekleştirip gerçekleştiremediğimin farkında olurum. | | | | | |
| 14. | Piyano çalışırken iki el arasındaki müziksel dengeyi (balansı) sağlayıp sağlamadığımı kontrol ederim. | | | | | |
| 15. | Çalışacağım eser ilgimi çektiğinde, daha hızlı öğrenirim. | | | | | |
| 16. | Çalıştığım eserle ilgili önceki çalışmalarımda yapmış olduğum hatalarımı gözden geçirip, aynı hataları yapmamaya dikkat ederim. | | | | | |
| 17. | Çalışırken zorlandığım pasajlarda kendimi, önceki başarılarımı düşünerek zorlandığım pasajın üstesinden gelmek için motive ederim. | | | | | |
| 18. | Bir piyano eserini çalışmaya başlarken ilk olarak zor pasajları çalışırım. | | | | | |
| 19. | Çalıştığım eserde yer alan temaları ayırt edebilirim. | | | | | |
| 20. | Eser içinde tekrar eden pasajların farkında olurum. | | | | | |
| 21. | Çalıştığım piyano eserini form açısından analiz edebilirim. | | | | | |
| 22. | Eseri armonik olarak analiz edebilirim. | | | | | |
| 23. | Çalıştığım piyano eserini armonik olarak özetlerim. | | | | | |
| 24. | Eser başlamadan önce, eserin ana tonu ve ilgili tonlara ilişkin hazırlık çalışmaları (gam, arpej, kadans vb.) yaparım. | | | | | |

| S. No. | İfadeler | (1) Hiç Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kısmen Katılıyorum | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen Katılıyorum |
|--------|---|----------------------|------------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| 25. | Zorlandığım pasajların üstesinden nasıl geleceğimi bilirim. | | | | | |
| 26. | Zorlandığım pasajları çalamadığımda öğretmenimden yardım isterim. | | | | | |
| 27. | Eseri çalışırken, çalışmalarımın kayıtlarını (ses ve/veya görüntü) alırım. | | | | | |
| 28. | Eseri çalışırken aldığım kayıtları incelerim. | | | | | |
| 29. | Piyano çalışmamın sonunda öğrendiklerimin farkında olurum. | | | | | |
| 30. | Eseri çalışırken yaptığım hataları nasıl düzelteceğimi bilirim. | | | | | |
| 31. | Eseri öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu tahmin edebilirim. | | | | | |
| 32. | Eserin bütününe işitsel olarak zihnimde canlandırırım (zihnimde çalarım). | | | | | |
| 33. | Çalıştığım piyano eserinde küçük parçalara ayırdığım pasajları sonrasında birbirine bağlayarak çalışırım. | | | | | |
| 34. | Eseri ezberleyerek çalışırım. | | | | | |
| 35. | Bir piyano eserini ezberlemede iyiyimdir. | | | | | |
| 36. | Gerektiğinde eserin sağ ve sol el pasajlarını ayrı ayrı çalışırım. | | | | | |
| 37. | Çalıştığım piyano eserinde zorlandığım pasajlara ilişkin alternatif stratejiler kullanırım. | | | | | |
| 38. | Bir eseri çalışırken gerektiğinde pedal tekniğini nasıl uygulayacağımı bilirim. | | | | | |
| 39. | Çalıştığım pasajları etkili öğrenebilmek için hangi stratejinin daha uygun olacağını bilirim. | | | | | |
| 40. | Bir piyano eserini çalışırken karşıma çıkan zorlukları nasıl aşacağımı bilirim. | | | | | |
| 41. | Çalışma sürecinin sonunda, edindiğim tecrübeleri ileriki çalışmalarım için kullanırım. | | | | | |
| 42. | Eseri çalışmayı tamamladığımda öğrenme hedefime ulaşip ulaşmadığımı sorgularım. | | | | | |
| 43. | Çalışırken yararlı olacak yeni stratejiler keşfettiğimde not alırım. | | | | | |
| 44. | Eseri öğrenmemi kolaylaştıracak taktikler geliştiririm. | | | | | |
| 45. | Çalışma sürecinin sonunda, eserde kullandığım stratejilerin, öğrenme sürecime etki edip etmediğini kendime sorarım. | | | | | |
| 46. | Piyano eserini çalışmayı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi gözden geçiririm. | | | | | |
| 47. | Çalışmamın sonunda amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı kendime sorarım. | | | | | |
| 48. | Çalışma sürecinde amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim. | | | | | |
| 49. | Çalışmamı tamamladıktan sonra başarılı olduğum ve başarılı olmadığım bölümleri sorgularım. | | | | | |
| 50. | Piyano çalmaya ilişkin güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım. | | | | | |
| 51. | Bundan sonraki çalışmalarım için neleri farklı | | | | | |

| S. No. | İfadeler | (1) Hiç Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kısmen Katılıyorum | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen Katılıyorum |
|--------|--|----------------------|------------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| | yapacağımı sorgularım. | | | | | |
| 52. | Eseri çalışırken çalamadığım yerdeki sorunu tespit edebilirim. | | | | | |

KİŞİSEL BİLGİLER

- Öğrenim gördüğünüz üniversite:
.....
- Cinsiyetiniz: Kadın ()
Erkek ()
- Sınıfınız: 3 () 4 () 4+ ()
- Yaşınız:
- Mezun olduğunuz lise türü: AGSL () Diğer ()
- Akademik ortalamanız: 1.50- 1.99 () 2.00-2.49 () 2.50-2.99 () 3.00-3.49 () 3.50-4.00 ()

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 3. Piyano Öğrenmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

| S. No. | İfadeler | (1) Hiç Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kısmen Katılıyorum | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen Katılıyorum |
|--------|---|----------------------|------------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| 1. | Eseri çalışırken, öğretmenimin eser ile ilgili belirttiği çalışma öneri ve talimatlarını dikkate alırım. | | | | | |
| 2. | Çalıştığım eserin kayıtlarını değişik yorumculardan dinlerim. | | | | | |
| 3. | Okuyarak çalmada zorlandığım pasajları ezberleyerek çalışırım. | | | | | |
| 4. | Eserin farklı edisyonlarını incelerim. | | | | | |
| 5. | Eserde yer alan parmak numaralarını farklı edisyonlardaki parmak numarası önerileri ile karşılaştırırım. | | | | | |
| 6. | Çalışacağım eser ilgimi çektiğinde, daha hızlı öğrenirim. | | | | | |
| 7. | Eser içinde tekrar eden pasajların farkında olurum. | | | | | |
| 8. | Çalıştığım piyano eserini form açısından analiz edebilirim. | | | | | |
| 9. | Eseri armonik olarak analiz edebilirim. | | | | | |
| 10. | Çalıştığım piyano eserini armonik olarak özetlerim. | | | | | |
| 11. | Zorlandığım pasajların üstesinden nasıl geleceğimi bilirim. | | | | | |
| 12. | Eseri çalışırken, çalışmalarımın kayıtlarını (ses ve/veya görüntü) alırım. | | | | | |
| 13. | Eseri çalışırken aldığım kayıtları incelerim. | | | | | |
| 14. | Eseri çalışırken yaptığım hataları nasıl düzelteceğimi bilirim. | | | | | |
| 15. | Eseri öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu tahmin edebilirim. | | | | | |
| 16. | Eseri ezberleyerek çalışırım. | | | | | |
| 17. | Bir piyano eserini ezberlemede iyiyimdir. | | | | | |
| 18. | Gerektiğinde eserin sağ ve sol el pasajlarını ayrı ayrı çalışırım. | | | | | |
| 19. | Çalıştığım pasajları etkili öğrenebilmek için hangi stratejinin daha uygun olacağını bilirim. | | | | | |
| 20. | Bir piyano eserini çalışırken karşıma çıkan zorlukları nasıl aşacağımı bilirim. | | | | | |
| 21. | Eseri çalışmayı tamamladığımda öğrenme hedefime ulaşmış olduğumu sorgularım. | | | | | |
| 22. | Çalışırken yararlı olacak yeni stratejiler keşfettiğimde not alırım. | | | | | |
| 23. | Eseri öğrenmemi kolaylaştıracak taktikler geliştiririm. | | | | | |
| 24. | Çalışma sürecinin sonunda, eserde kullandığım stratejilerin, öğrenme sürecime etki edip etmediğini kendime sorarım. | | | | | |
| 25. | Piyano eserini çalışmayı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi gözden geçiririm. | | | | | |
| 26. | Çalışmamın sonunda amaçlarıma ulaşmış olduğumu kendime sorarım. | | | | | |
| 27. | Çalışma sürecinde amaçlarıma ulaşmış olduğumu düzenli olarak kontrol ederim. | | | | | |
| 28. | Çalışmamı tamamladıktan sonra başarılı olduğum ve | | | | | |

| S. No. | İfadeler | (1) Hiç Katılmıyorum | (2) Katılmıyorum | (3) Kısmen Katılmıyorum | (4) Katılıyorum | (5) Tamamen Katılıyorum |
|--------|---|----------------------|------------------|-------------------------|-----------------|-------------------------|
| | başarılı olmadığım bölümleri sorgularım. | | | | | |
| 29. | Bundan sonraki çalışmalarım için neleri farklı yapacağımı sorgularım. | | | | | |
| 30. | Eseri çalışırken çalamadığım yerdeki sorunu tespit edebilirim. | | | | | |

KİŞİSEL BİLGİLER

- Öğrenim gördüğünüz üniversite:
- Cinsiyetiz: Kadın ()
Erkek ()
- Sınıfınız: 3 () 4 () 4+ ()
- Yaşınız:
- Mezun olduğunuz lise türü: AGSL () Diğer ()
- Akademik ortalamanız: 1.50- 1.99 () 2.00-2.49() 2.50-2.99 () 3.00-3.49 () 3.50-4.00 ()

Katılımınız için teşekkür ederim.