



**PIYANO ÖĞRETİMİNDE MAKAMSAL ESER ÇALIŞMA SÜRECİNE
İLİŞKİN ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİN ETKİ DURUMU VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ece Tuncer Tüfekçi

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ece

Soyadı : Tuncer Tüfekçi

Bölümü : Müzik Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Piyano Öğretiminde Makamsal Eser Çalışma Sürecine İlişkin Üstbilişsel Stratejilerin Etki Durumu ve Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : The Effect and Evaluation of Metacognitive Strategies in the Process of Studying Maqam-based Pieces in Piano Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Ece Tuncer Tüfekçi

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ece Tuncer Tüfekçi tarafından hazırlanan “Piyano Öğretiminde Makamsal Eser Çalışma Sürecine İlişkin Üstbilişsel Stratejilerin Etki Durumu ve Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kaan YÜKSEL

Sahne Sanatları Bölümü, Başkent Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi : 30.06.2025

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

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimin her aşamasında değerli bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan, teşvik edici yaklaşımıyla her aşamada beni destekleyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Aytekin ALBUZ'a,

Tezimin gelişim sürecinde değerli görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden Sayın Prof. Dr. Salih AKKAŞ'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kaan YÜKSEL'e,

Çalışmamın analiz sürecine sağladığı katkının yanı sıra paylaştığı kıymetli deneyimleri ve önerileriyle bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. İlhan ÖZGÜL'e,

Araştırma sürecime değerli katkılar sağlayan, eğitimciliği ve öğrencileri ile kurduğu şefkatli ve destekleyici yaklaşımını her zaman örnek aldığım Sayın Prof. Dr. Özlem ÖMÜR'e,

Araştırma sürecim boyunca akademik birikimi ve yol gösterici yaklaşımıyla desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Adem YILMAZ'a,

Çalışma sürecimde kıymetli görüş ve değerlendirmeleriyle farklı bakış açıları sunarak araştırmama anlamlı katkılar sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA'ya ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Okan YUNGUL'a,

Çalışmanın farklı aşamalarında değerli bilgi ve birikimleriyle araştırmama katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Birsen JELEN'e, Sayın Doç. Dr. Çağla SERİN ÖZPARLAK'a,

Araştırmanın nicel ve nitel veri analizi sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve değerli görüşleri ile araştırmama katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Lütfi İNCİKABI'na, Sayın Doç. Dr. Ezgi MOR'a, Sayın Doç. Dr. Mustafa Öztürk AKCAOĞLU'na, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sinem ŞENFERAH'a,

Dil ve anlatım konusunda görüş ve değerlendirmeleriyle çalışmama katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Burcu ÖZTÜRK'e,

Doktora öğrenimim süresince “2211-A Yurt İçi Doktora Burs Programı” kapsamında sağladığı burs desteğinden dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na,

Araştırma sürecine gönüllü olarak katılım sağlayan ve değerli katkılarıyla çalışmamın oluşmasına destek olan çok kıymetli çalışma grubu öğrencilerine,

Lise yıllarımdan bu yana her zaman desteğini hissettiğim, çalışmama değerli görüşlerini sunarak katkı sağlayan kıymetli arkadaşım Sayın Öğr. Görevlisi Koray ÇAL'a,

Kıymetli dostluğuyla yanımda olan ve araştırma sürecimde bana gönülden destek veren sevgili arkadaşım Elvan DİRGEN'e,

Araştırma sürecime sağlamış olduğu katkının yanı sıra değerli dostluğuyla her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşım Eylül BAL'a,

Hayatım boyunca koşulsuz sevgileriyle yanımda olan ve her adımında beni yürekten destekleyen sevgili annem Perihan TUNCER'e, sevgili babam Ömer TUNCER'e ve sevgili ağabeyim Can TUNCER'e,

Bana duydukları güven, sevgi ve manevi desteklerinden dolayı sevgili PAMUK ailesi ve sevgili TÜFEKÇİ ailesine,

Sonsuz desteği, sevgisi, anlayışı ile her zaman yanımda olan, zor zamanlarımda dahi beni mutlu eden, varlığıyla bana güç katan yol arkadaşım, sevgili eşim Batuhan TÜFEKÇİ'ye,

Üzerimde derin izler bırakan, emeklerinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim tüm öğretmenlerime,

Sonsuz teşekkürlerimi ve en derin saygılarımı sunarım.

Ece TUNCER TÜFEKÇİ

**PIYANO ÖĞRETİMİNDE MAKAMSAL ESER ÇALIŞMA SÜRECİNE
İLİŞKİN ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERİN ETKİ DURUMU VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Doktora Tezi)

Ece Tuncer Tüfekçi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, piyano öğretiminde makamsal eser çalışma sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejilerin üstbilişsel farkındalık ve piyano performansı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin makamsal piyano eserlerine ilişkin çalışmalarında kullandıkları üstbilişsel bilgilerinin ve üstbilişsel düzenleme faaliyetlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada karma yöntem kapsamında nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak elde edildiği yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test deneysel desen uygulanmış, nitel boyutunda ise veriler doküman incelemesi ve görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde nicel verilere ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış, nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve çalışma sürecine gönüllü olarak katılım gösteren 8 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel süreç ön test ve son test aşamaları da dahil olmak üzere toplam 11 hafta sürmüştür. Çalışma grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen bireysel piyano derslerinde üstbilişsel stratejilerden planlama, izleme, değerlendirme, güçlükleri tanımlama, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama, derin düşünme soruları, yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Ayrıca deneysel süreçte, Hüseyini, Hicaz, Segâh ve Kürdi makamlarında Türk müziği çokseslilik yaklaşımları çerçevesinde araştırmacı tarafından yazılmış dört özgün makamsal eser üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Makamsal Eserlere

Yönelik Piyano Performans Rubriği kullanılmış olup nitel verileri elde etmeye yönelik eser çalışma günlüğü, araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda nicel veriler doğrultusunda makamsal eser çalışma sürecinde üstbilişsel strateji kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile piyano performans düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin piyano çalışmaları boyunca üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme faaliyetlerini farklı şekillerde yansıttıklarını ve tespit edilen üstbilişsel faaliyetlerin ağırlıklı olarak üstbilişin izleme ve değerlendirme boyutları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci görüşme formundan elde edilen veriler, öğrencilerin deneysel sürece ilişkin deneyim ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda piyano öğretiminde üstbilişsel faaliyetlerin incelenmesi ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Piyano öğretimi, makamsal eserler, makamsal çokseslilik, üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel farkındalık

Sayfa Adedi : xx + 196

Danışman : Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

**THE EFFECT AND EVALUATION OF METACOGNITIVE
STRATEGIES IN THE PROCESS OF STUDYING MAQAM-BASED
PIECES IN PIANO TEACHING**

(Ph.D. Thesis)

Ece Tuncer Tüfekçi

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCE

July, 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effects of metacognitive strategies used in the process of studying maqam-based pieces in piano teaching on metacognitive awareness and piano performance. In addition, this study also aimed to determine the metacognitive knowledge and metacognitive regulation activities used by the students while working on maqam-based piano pieces. In this direction, a convergent parallel mixed-methods design was employed to collect quantitative and qualitative data simultaneously. In the quantitative dimension of the study, a single-group pretest-posttest experimental design was applied, and in the qualitative dimension, data were obtained through document analysis and interview techniques. In the data analysis, the Wilcoxon signed-rank test was used for quantitative data, while qualitative data were analyzed using descriptive analysis and content analysis. The study group consisted of 8 students who voluntarily took part in the study process and were enrolled in the Division of Music Education, Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Kastamonu University, and the Music Education Program, Division of Fine Arts Education, Institute of Social Sciences, Kastamonu University. The experimental process lasted 11 weeks, including both pretest and posttest phases. In individual piano lessons with the study group students, metacognitive strategies such as planning, monitoring, evaluation, identifying difficulties, defining what you know and don't know, deep-thinking questions, thinking aloud, and keeping a journal were used. In addition, in the experimental process, studies were carried out on four original maqam-based pieces composed by the researcher within the framework of Turkish music polyphony approaches in Hüseyini, Hicaz, Segâh, and Kürdi maqams. To obtain the quantitative data of the study, the Metacognitive Awareness Inventory and the Piano Performance Rubric for Maqam-

based Pieces were used, and the piece study diaries, the researcher's diary, and the student interview form were used to obtain qualitative data. As a result of the research, it was determined that the use of metacognitive strategy in the process of studying maqam-based pieces in line with the quantitative data made a significant difference in students' metacognitive awareness levels and piano performance levels. Qualitative data revealed that students reflected metacognitive knowledge and metacognitive regulation activities in different ways throughout their piano studies. The identified metacognitive activities were mainly related to metacognition's monitoring and evaluation dimensions. The data obtained from the student interview form reflect the students' experiences and thoughts about the experimental process. In line with the results obtained in the research, various suggestions were offered for the examination of metacognitive activities and the use of metacognitive strategies in piano teaching.



Key Words : Piano teaching, maqam-based pieces, maqam-based polyphony, metacognitive strategies, metacognitive awareness

Number of Pages : xx + 196

Supervisor : Prof. Dr. Aytakin ALBUZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6

1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Üstbilis.....	8
2.1.1. Üstbilisin Kuramsal Yapısı.....	11
2.1.2. Üstbilisin Geliştirilmesi.....	15
2.1.2.1. Üstbilisel Stratejiler.....	16
2.1.3. Üstbilisin Değerlendirilmesi	22
2.2. Piyano Eğitimi ve Strateji Kullanımı	24
2.2.1. Piyano Eğitiminde Üstbilis ve Üstbilisel Stratejilerin Rolü	26
2.3. Türk Müziği Çokseslendirme: Yaklaşımlar ve Piyano Eğitime Yansımaları....	29
2.4. Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Makamların İncelenmesi.....	35
2.4.1. Hüseyini Makamı'nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı .35	
2.4.2. Hicaz Ailesi Makamlarının Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımları.....	36
2.4.2.1. Hicaz Makamı.....	37
2.4.2.2. Hümayun Makamı	37
2.4.2.3. Uzzâl Makamı.....	38
2.4.2.4. Zırgüle'li Hicaz Makamı.....	39
2.4.3. Segâh Makamı'nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı.....	39
2.4.4. Kürdi Makamı'nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı.....	40
BÖLÜM III	42
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
BÖLÜM IV	47
YÖNTEM.....	47
4.1. Araştırmanın Modeli	47
4.1.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci	50

4.1.1.1. <i>DeneySEL Süreçte Kullanılan Makamsal Eserlerin Oluşturulmasına Yönelik Hazırlıklar</i>	50
4.1.1.2. <i>DeneySEL Süreçte Kullanılan Materyallere İlişkin Hazırlıklar</i>	61
4.1.2. Uygulama Süreci	63
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	67
4.3. Veri Toplama Araçları	69
4.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	70
4.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri.....	70
4.3.3. Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği.....	71
4.3.4. Eser Çalışma Günlüğü.....	75
4.3.5. Araştırmacı Günlüğü	75
4.3.6. Öğrenci Görüşme Formu	76
4.4. Verilerin Analizi.....	76
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi	76
4.4.1.1. <i>MEYPPR'ye İlişkin Puanlayıcılar Arası Uyum</i>	80
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	81
4.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği	85
BÖLÜM V	87
BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
5.1. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
5.2. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Piyano Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	92
5.3. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbiliş Kullanımlarının Eser Çalışma Günlüklerine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
5.3.1. Bilişin Bilgisi Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategori ve İfadeler	97

5.3.2. Bilişin Düzenlenmesi Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategori ve İfadeler	99
5.4. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbiliş Kullanımlarının Araştırmacı Günlüğüne Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
5.4.1. “Birinci Aşama: Eserin Makamsal Yapısını İnceleme/Makama İlişkin Dizi ve Kadans Çalışması Yapma” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler	108
5.4.2. “İkinci Aşama: Eseri İnceleme ve Deşifre Etme” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler.....	110
5.4.3. “Üçüncü Aşama: Dizi ve Kadans Tekrarı” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler.....	113
5.4.4. “Dördüncü Aşama: Esere İlişkin Çalışmalar” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler.....	114
5.4.5. “Beşinci Aşama: Eseri Seslendirme/Tamamlama” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler.....	117
5.5. Çalışma Grubunun Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	123
BÖLÜM VI	138
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	138
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	138
6.2. Öneriler	150
KAYNAKLAR.....	153
EKLER	173
Ek 1. Öğrenci Bilgi Formu	174
Ek 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri.....	175
Ek 3. Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği.....	176

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu	179
Ek 5. Eser Çalışma Günlüğü.....	180
Ek 6. Eser Çalışma Günlüklerinden Örnekler.....	181
Ek 7. Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi Formları.....	185
Ek 8. Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesinden Örnekler	188
Ek 9. Piyano Eğitimine Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi.....	191
Ek 10. Makamlara İlişkin Bilgi Kartı Örneği	192
Ek 11. Deneysel Süreçte Kullanılan Makamsal Dizi ve Kadanslar.....	193
Ek 12. Bilişötesi Farkındalık Envanteri Kullanım İzni.....	194
Ek 13. Etik Kurul İzni	195
Ek 14. Uygulama İzni (Kastamonu Üniversitesi).....	196

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Tek Grup Ön Test-Son Test Deneysel Desene Ait Simgesel Gösterim</i>	48
Tablo 2. <i>Araştırma Kapsamında İncelenmiş Makamsal Yapıya Sahip Eser İçeren Piyano Kitaplarına İlişkin Bilgiler</i>	51
Tablo 3. <i>Deneysel Süreçte Kullanılan Eserlerin İçerdiği Özellikler</i>	54
Tablo 4. <i>Makamsal Eser Çalışma Süreci</i>	65
Tablo 5. <i>Çalışma Grubu Öğrencilerinin Belirlenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Ön Değerlendirme Sonuçları</i>	68
Tablo 6. <i>Çalışma Grubuna Ait Bilgiler</i>	69
Tablo 7. <i>Bilişötesi Farkındalık Envanteri 'nin Temel ve Alt Boyutları</i>	71
Tablo 8. <i>Taslak Formu Değerlendiren Uzman Grubunun Demografik Özellikleri</i>	72
Tablo 9. <i>Uzman Görüşleri Doğrultusunda Rubriğe Ait KGO ve KGİ Değerleri</i>	73
Tablo 10. <i>BFE ve MEYPPR için Puan Aralıkları ve Yorumları</i>	77
Tablo 11. <i>BFE ve MEYPPR'ye İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları</i>	78
Tablo 12. <i>BFE ve MEYPPR Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 13. <i>Ön Test ve Son Test Piyano Performanslarına İlişkin Puanlayıcılar Arası Uyum Analizi</i>	80
Tablo 14. <i>Araştırma Kapsamında Oluşturulan Nitel Analiz Çerçevesi</i>	83
Tablo 15. <i>Araştırma Problemlerine İlişkin Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri</i> ..	85
Tablo 16. <i>Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları</i>	87
Tablo 17. <i>Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Fark Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 18. <i>Çalışma Grubunun Piyano Performans Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları</i>	92

Tablo 19. Çalışma Grubunun Piyano Performansı Fark Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	95
Tablo 20. Eser Çalışma Günlüklerinde Rastlanan İfadelerin Üstbilişin Temel Boyutlarına Göre Dağılımı	96
Tablo 21. Açıklayıcı Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	98
Tablo 22. Prosedürel Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	98
Tablo 23. Durumsal Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	99
Tablo 24. Planlama Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler....	100
Tablo 25. İzleme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler.....	101
Tablo 26. Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	102
Tablo 27. Hata Ayıklama Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	104
Tablo 28. Bilgi Yönetme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler	105
Tablo 29. Çalışma Grubunun Araştırmacı Günlüğüne Yansıyan İfadelerinin Üstbilişin Temel Boyutlarına Göre Dağılımı	106
Tablo 30. Makamsal Eser Çalışma Sürecinin Aşamalarına Göre Üstbilişsel İfadelerin Tespit Edilme Durumu	120
Tablo 31. Eser Çalışma Günlükleri ve Araştırmacı Günlüğünde En Sık Gözlemlenen Üstbilişsel Kategoriler ve Örnek İfadeler	122
Tablo 32. Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen Makamsal Eser Çalışma Sürecinin Sağladığı Faydalara İlişkin Öğrenci Görüşleri	123
Tablo 33. Makamsal Eser Çalışma Sürecinde En Faydalı Bulunan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Öğrenci Görüşleri	125
Tablo 34. Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen Makamsal Eser Çalışma Sürecinde En Fazla Zorluk Yaşanan Hususa İlişkin Öğrenci Görüşleri	128
Tablo 35. Uygulama Öncesinde Piyano Çalışmaları Esnasında Yaşanan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri	129

Tablo 36. <i>Makamsal Eser Çalışma Süreci Boyunca Günlük Tutmanın Sağladığı Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	132
Tablo 37. <i>Uygulamada Kullanılan Üstbilişsel Stratejilerin Başka Derslerde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	133
Tablo 38. <i>Mesleki Müzik Eğitimi Kapsamında Üstbilişi Geliştirmeye Yönelik Yapılacak Çalışmaların Eğitim Sürecine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	136
Tablo 39. <i>Üstbilişsel Boyutlara İlişkin Üstbilişsel Göstergeler</i>	145



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üstbilişe ilişkin sınıflandırmalar	13
Şekil 2. Schraw ve Dennison (1994)'ın üstbiliş modeli	14
Şekil 3. Üstbilişin geliştirilmesi için kullanımı önerilen stratejiler	18
Şekil 4. Üsbilişsel stratejilerin kullanımına ilişkin aşamalar	21
Şekil 5. Piyano eğitimine ilişkin öğrenme stratejileri	25
Şekil 6. Hüseyini makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi	36
Şekil 7. Ortalama Hicaz dizisi ve tampere sistemde gösterimi	37
Şekil 8. Hicaz makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi	37
Şekil 9. Hümayun makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi.....	38
Şekil 10. Uzzâl makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi	38
Şekil 11. Zirgüle'li Hicaz makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi.....	39
Şekil 12. Segâh makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi.....	40
Şekil 13. Kürdi makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi	41
Şekil 14. Araştırmada yürütülen işlem basamakları.....	49
Şekil 15. İncelenen eser ve etütlerin makamsal dağılımı	52
Şekil 16. En sık rastlanan dört makama ilişkin eksen perdelerinin dağılımı	53
Şekil 17. Hüseyini eser “Düş”	55
Şekil 18. Hicaz eser “Oyun”.....	56
Şekil 19. Hicaz eser “Oyun”un devamı.....	57
Şekil 20. Segâh eser “Hazan”	58
Şekil 21. Kürdi eser “Yolculuk”.....	59
Şekil 22. Kürdi eser “Yolculuk”un devamı.....	60
Şekil 23. Makamsal eser çalışma süreci ve aşamaları.....	64
Şekil 24. Araştırmada kullanılan üstbilişsel stratejiler ve kullanım biçimleri	66

Şekil 25. Çalışma grubunun bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları	88
Şekil 26. Çalışma grubunun bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları	89
Şekil 27. Çalışma grubunun bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları	90
Şekil 28. Çalışma grubunun öğrenci odaklı üstbilişsel farkındalık ön test ve son test puan ortalamaları	91
Şekil 29. Çalışma grubunun MEYPPR'ye ve temel boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları	93
Şekil 30. Öğrencilerin piyano performansı ön test ve son test puan ortalamaları	94
Şekil 31. Çalışma grubunun eser çalışma günlüğüne yansıyan üstbilişsel ifadelerinin üstbilişin alt boyutlarına göre dağılımı	97
Şekil 32. Araştırmacı günlüğüne yansıyan üstbilişsel ifadelerin makamsal eser çalışma süreci aşamalarına göre dağılımı	107
Şekil 33. Makamsal eser çalışma sürecinin birinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler	108
Şekil 34. Makamsal eser çalışma sürecinin ikinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler	110
Şekil 35. Makamsal eser çalışma sürecinin üçüncü aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler	113
Şekil 36. Makamsal eser çalışma sürecinin dördüncü aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler	115
Şekil 37. Makamsal eser çalışma sürecinin beşinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler	117
Şekil 38. Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri faydalı bulma nedenleri	125
Şekil 39. Öğrencilerin zorlukları gidermek amacıyla uygulama sürecinde geliştirdikleri çözümler.....	130
Şekil 40. Öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin derslerde kullanım yollarına ilişkin görüşleri	134

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

BFE	Bilişötesi Farkındalık Envanteri
EÇYDKL	Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi
MEYPPR	Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği
MAI	Metacognitive Awareness Inventory
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGÖ	Kapsam Geçerlik Ölçütü
SS	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Piyano eğitimi, bireylere piyano çalmaya ilişkin teorik bilgileri, teknik becerileri ve müzikal anlatımı temel alan müziksel davranışları kazandırma sürecidir. Bu süreç temelde, doğru postür oluşturma, el ve göz koordinasyonu sağlama, parmak, el ve bilek kaslarını kontrollü kullanma, kas hafızası geliştirme gibi pek çok psikomotor becerinin oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik uygulamaları içermektedir.

Piyano eğitimi sürecinde psikomotor becerilerin yanı sıra piyano çalışmaya yönelik öz disiplin oluşturma, tutum geliştirme, motivasyon sağlama ve sürdürme gibi duyuşsal beceriler ile notaları tanıma, müzikal sembol ve terimleri anlama, müzik teorisini kavrama, armonik yapıları analiz etme, çalışılan parçaları hafızada tutma gibi konulara yönelik bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesi de amaçlanmaktadır. Piyano eğitiminin içerdiği tüm bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda sürecin temelinde öğrencilerin birçok beceriye yönelik bir “öğrenme süreci” gerçekleştirdikleri aşıkardır. Öğrencilerin piyano eğitiminde birtakım yeterlilikler elde etmeleri için öğrenme sürecine ilişkin farkındalık geliştirmeleri gereklidir. Bu bağlamda öğrencilerin piyano çalma becerilerinin planlı bir şekilde geliştirilmesi ve öğrencilere “kendi kendine öğrenme” becerilerinin kazandırılması amacıyla yalnızca bilişsel veya psikomotor becerilere değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve öğrenme sürecinin nasıl düzenlendiğine ilişkin bilgi ve davranışlara da odaklanılmalıdır.

“Öğrenmeyi öğrenmek” (Wolters, 1990), “düşünmek üzerine düşünmek” (Benton, 2014; Ormrod, 2021; Samuelson, 1982), “biliş hakkında biliş” (Flavell, 1981) olarak ifade edilen üstbiliş, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini tanımlarına, bu süreçleri kendilerine en uygun şekilde planlayıp, aktif olarak izlemelerine, gerekli durumlarda düzenlemelerine ve öğrenme sonunda öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmede bulunmalarına ilişkin zihinsel bir yetidir. Üstbiliş, bilinçsiz olarak yapılan öğrenmeyi bilinçli hale getirmek ve bir öğrenme yaklaşımını veya stratejisini kullanmanın arkasında yatan nedeni kavramakla ilgilidir. Aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenme sürecini ve öğrenme esnasında yaptığı seçimleri anlamasıyla ilişkilidir (Power & Powell, 2018, s. 669).

Üstbilişsel bilgi ve beceriler, bireyin kendi öğrenmesine ve hafızasına dair yeteneklerinin ve hangi öğrenme görevlerini başarıp hangilerini başaramayacağını farkında olmasını; öğrenme aşamasında hangi öğrenme stratejilerinin daha etkili olduğunu bilmesini; karşılaştığı yeni öğrenme görevlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için uygulanabilir planlar yapmasını; öğrenme stratejilerini farklı durumlara uyarlayabilmesini içermektedir (Ormrod, 2021, s. 353-354). Bu bağlamda eğitim sürecinde üstbilişsel bilgi ve beceriye sahip olan ve bu becerilerini kullanan öğrencilerin, öğrenme süreçlerine ilişkin bilinçli bir yaklaşım sergiledikleri, öğrenmeye aktif olarak katılım sağladıkları söylenebilir. Bu nedenle tüm öğrencilerin kendi öğrenme becerilerine dair farkındalık kazanmaları amacıyla eğitim-öğretim sürecinde üstbilişi geliştirmeye yönelik faaliyetlerin sistematik olarak gerçekleştirilmesi önemlidir.

Üstbilişsel farkındalığın ve üstbilişsel düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla üstbilişsel stratejilerden faydalanılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler, bireyin bilişsel faaliyetlerini ve belirli bilişsel hedeflere ulaşımını kontrol etmesi için uyguladığı işlemlerdir. Bu işlemler, bilişsel faaliyetlerin planlanması, izlenmesi, sonuçlarının denetlenmesini içerir ve öğrenme sürecinin düzenlenmesine yardımcı olur (Livingstone, 2003, s. 3).

Fry ve Lupart (1987)’a göre öğrencilerin kendi bilişsel durumlarının farkında olarak sahip oldukları bilgileri sorgulamaları ve öğrenmelerini değerlendirmeleri müzik öğretimi ve öğreniminde genellikle ihmal edilen bir boyuttur. Çoğu zaman öğretmenler tarafından öğrencilere, bireysel uygulamanın nasıl planlanacağı, organize edileceği, izleneceği ve değerlendirileceği konusunda yönlendirme yapılmadan yalnızca kendi başlarına “çalışma” ve “pratik yapma” görevi verilmektedir. Öğretmenler öğrencilerine ancak üstbilişsel

becerileri geliştirme olanağı sunduklarında ve nasıl çalışacakları konusunda kararsızlık yaşadıkları zaman onlara yardımcı olduklarında öğrenme gelişir (Fry ve Lupart'tan aktaran Leon-Guerrero, 2008, s. 93). Dolayısıyla piyano eğitiminde öğrencilerin pratik ve tekrarlama yaparak becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, “öğrenmeyi öğrenmek” konusunda gelişim göstermeleri önemlidir. Bu amaçla özellikle mesleki müzik eğitimi kapsamında verilen piyano eğitimine ilişkin öğretim elemanlarının oluşturduğu ders planlarında üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin uygulamalara yer verilmelidir.

Piyano eğitimi sürecinde öğrencilerin çalışmalarını üstbilişsel bir yaklaşımla gerçekleştirmelerini desteklemek için başta planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere pek çok üstbilişsel strateji kullanılabilir. Örneğin, planlama stratejisi kullanılarak öğrencilerin çalışılacak parçalara yönelik mevcut bilgi durumları üzerine düşünmeleri, çalışma sürecinde hangi öğrenme stratejilerinin faydalı olacağını tespit etmeleri, parçalara yönelik hedefler belirlemeleri ve hedeflere ulaşmak için ne kadar zamana ihtiyaçları olduğuna karar vermeleri sağlanabilir. İzleme stratejisinin kullanımı ile öğrencilerin çalışma sürecinde hedefleri doğrultusunda gösterdikleri gelişimi, kullandıkları stratejilerin etkililiğini, öğrenme esnasında hata yapıp yapmadıklarını anlık olarak kontrol etmeleri desteklenebilir. Bunun yanı sıra değerlendirme stratejisi ile öğrencilerin, çalışma sürecinin verimliliği, hedeflerine ulaşip ulaşamama durumları, sonraki çalışmalarda neyi, nasıl daha iyi yapmaları gerektiği gibi konuları, kısaca öğrenme performanslarını objektif bir şekilde değerlendirmelerine olanak sağlanabilir.

Hanna (2007) müzik eğitimi bağlamında müzikal ifade için üstbilişin temel yönlerinden bir tanesinin stratejik bilgi olduğunu ve öğrencilerin müzisyenlik becerilerinin gelişim sürecinde kendileri için hangi stratejilerin işe yaradığına ilişkin bilgilerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca üstbilişten yoksun ve dolayısıyla müzisyenlikleri üzerine düşünmeyen öğrencilerin performans gelişimlerinin ilerleme göstermeyeceğini de belirtmiştir (Hanna, 2007'den aktaran Benton, 2014, s. 25). Bununla birlikte müzik öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde uzman müzisyenler gibi üstbilişsel yaklaşım sergilemedikleri bilinmektedir. Uzman müzisyenler farklı öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenme becerilerini bilinçli bir şekilde yönlendirme gibi üstbilişsel faaliyetlerde bulunurken, henüz uzmanlık seviyesine ulaşmamış olan müzik öğrencileri üstbilişsel öğrenmenin önemini farkında olmayabilir (Bathgate, Sims-Knight, & Schunn, 2012; Concina, 2019; Hallam, 2001). Buradan hareketle öğrencilerin çalgılarında profesyonel

seviyeye erişebilmelerinde üstbilişsel öğrenmenin oldukça önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Piyano eğitimi kapsamında eğitim kademesi fark etmeksizin öğrencilerin egzersiz, etüt ya da eserleri kendilerine uygun çalışma stratejileri belirlemeden ve kullanmadan, en kısa zamanda ödevleri tamamlama hedefiyle ilerledikleri gözlemlenmektedir. Bununla beraber öğrencilerin piyano çalışmaları boyunca kendi öğrenme süreçlerini tanımaya ve yönlendirmeye zaman ayırmadıkları, üstbilişsel düşünme becerilerini kullanmak ve geliştirmek konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Halbuki piyano eğitiminde öğrencilerin bilgi, teknik, müzikal ifade boyutlarında gelişim sağlamaları ancak müzisyenlik becerileri üzerine düşünmeleri, bu becerilerini nasıl geliştireceklerini sorgulamaları, öğrenme süreçlerini belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda organize etmeleri yoluyla gerçekleşebilir.

Buradan hareketle bu çalışmada, piyano öğretiminde üstbilişsel strateji kullanımına dayanan makamsal piyano eserlerine yönelik bir araştırma süreci tasarlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Piyano öğretiminde makamsal eser çalışma sürecinde üstbilişsel stratejilerin etki durumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Alt Problemler

1. Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin;
 - a. Ön test ve son test üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
 - b. Ön test ve son test üstbilişsel farkındalık puanları arasında fark var mıdır?
2. Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun piyano performanslarına ilişkin;
 - a. Ön test ve son test piyano performans düzeyleri nasıldır?
 - b. Ön test ve son test piyano performans puanları arasında fark var mıdır?
3. Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun üstbilişsel kullanımlarının eser çalışma günlüklerine yansımaları nasıldır?
4. Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun üstbilişsel kullanımlarının araştırmacı günlüğüne yansımaları nasıldır?

5. Çalışma grubunun üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temelde iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, piyano öğretiminde makamsal eser çalışma sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve piyano performans düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemektir. İkincisi ise öğrencilerin makamsal piyano eserlerine ilişkin çalışmaları esnasında kullandıkları üstbilişsel bilgileri ile üstbilişsel düzenleme faaliyetlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaçlar doğrultusunda öğrencilerin deneysel süreç boyunca çalışmalarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlanması; öğrencilere öğrenme süreçlerinde üstbilişsel becerilerini kullanma hususunda alışkanlık kazandırılması ve buradan hareketle piyano eğitiminde daha verimli ve etkili bir çalışma süreci oluşturulması hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Üstbiliş, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik sahip oldukları bilgi ve farkındalığın yanı sıra bu farkındalık doğrultusunda planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini içermektedir. Piyano öğretiminde üstbilişsel farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmaların öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin farkındalık kazanmalarına, bireysel olarak öğrenme süreçlerini düzenleme becerilerinin gelişmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Piyano eğitimi sürecinde bireysel derslerde kullanılacak üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin hem bilişsel becerilerine dair farkındalık düzeyini artıracığı hem de makamsal eserlere ilişkin performans becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırma,

- Piyano öğretiminde kullanılan üstbilişsel stratejilerin üstbilişsel farkındalığa ve piyano performansına etkilerini ortaya koyması,
- Üstbilişin farkındalık boyutunun yanı sıra piyano eğitimi sürecinde ortaya çıkan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme faaliyetlerine yönelik nicel ve nitel yaklaşımlarla kapsamlı bir inceleme yapılması,

- Üstbilişsel bilginin ve üstbilişsel düzenleme faaliyetlerinin sistematik olarak hem eş zamanlı (ders içinde araştırmacı günlüğü aracılığıyla) hem de eş zamanlı olmayan (ders dışında eser çalışma günlükleri aracılığıyla) ölçüm yöntemleri ile elde edilerek analiz edilmesi,
- Eğitimde önemli bir yer bulan çevreden evrene ilkesi doğrultusunda makamsal yapıda ve farklı çokseslilik yaklaşımları çerçevesinde bestelenmiş özgün eserler üzerinde çalışılması,
- Piyano eğitiminin niteliğini artırması amacıyla bireysel derslerde kullanılacak üstbilişsel stratejilerin ele alınması ve bu stratejiler ile kendi kendine öğrenme becerilerinin ve performans süreçlerine yönelik farkındalığın kazandırılması bakımından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar temel alınarak yürütülmüştür.

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden aynı düzeyde etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve çalışma grubuna dahil edilen 8 öğrenci ile,
- Üstbilişsel stratejiler olan “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “güçlükleri tanımlama”, “ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama”, “derin düşünme soruları”, “yüksek sesle düşünme” ve “günlük tutma” stratejileri ile,

- Piyano öğretiminde eser çalışma sürecinde kullanılmak üzere Hüseyini, Hicaz, Kürdi ve Segâh makam dizileri kapsamında, çokseslilik yaklaşımlarından “dörtlü armonisel yaklaşım”, “dörtlü armonisel-kontrpuantal yaklaşım” ve “armonisel ve kontrpuantal karma yaklaşım” doğrultusunda bestelenmiş 4 makamsal eser ile,
- Toplam 11 haftalık deneysel süreç ile,
- Veri toplama araçları olan “Öğrenci Bilgi Formu”, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”, “Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği”, “Eser Çalışma Günlüğü”, “Araştırmacı Günlüğü” ve “Öğrenci Görüşme Formu” ile,
- Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan veri analizi yöntemleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Makam: Bir dizide durak ve güçlü arasındaki ilişkinin vurgulanması yoluyla ezgiler oluşturarak gezinmektir (Özkan, 2017, s. 115).

Üstbiliş: Bireyin kendi öğrenmesini anlama, yansıtma ve kontrol etme becerisidir (Schraw & Dennison, 1994, s. 460).

Üstbilişsel Farkındalık: Bireyin öğrenme sürecindeki durumunun, öğreneceği konuya dair bilgisinin, kişisel öğrenme stratejilerinin; öğrenme sürecinde ne yaptığının ve ne yapması gerektiğinin farkında olmasıdır (Wilson, 1999).

Üstbilişsel Stratejiler: Bireylerin öğrenme sürecine yönelik kontrol sağlamak ve bilişsel bir hedefe ulaşmak amacıyla aşamalı olarak kullandıkları zihinsel süreçlerdir (Akın & Abacı, 2011, s. 45).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, genel anlamda, üstbiliş ve üstbilişsel stratejiler, piyano eğitimi sürecinde üstbiliş kullanımı; Türk müziği çokseslendirme yaklaşımları ve çokseslendirilmiş eserlerin piyano eğitiminde kullanımı ve araştırma kapsamında yazılan eserlere ilişkin makamların genel özellikleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

2.1. Üstbiliş

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme süreci ile ilgili sahip olduğu bilgiyi ve öğrenme sürecini düzenlemeye yönelik sahip olduğu becerileri ifade eden; özellikle gelişim ve öğrenme psikolojisi alanlarında araştırma konusu olarak ön plana çıkan bir terimdir. Üstbiliş terimi, gelişim psikolojisi alanında çok sayıda araştırması bulunan John Flavell tarafından 1970’li yıllarda literatüre kazandırılmıştır. Flavell (1976) üstbilişi, bireyin kendi bilişsel faaliyetleri sonucunda elde ettiği bilişsel ürünler veya bu faaliyetleri ile ilişkili sahip olduğu bilgi olarak açıklamış ve ardından üstbilişin belirli bir hedefe veya amaca yönelik bilişsel süreçlerin aktif olarak izlenmesini ve süreç sonunda öğrenmenin düzenlenmesini içerdiğini ifade etmiştir (s. 232). Benzer şekilde Wilson (1999) tarafından üstbiliş, bireylerin kendi düşünceleri üzerindeki farkındalıkları; kendi düşüncelerini değerlendirmeleri ve düzenlemeleri olarak tanımlanmıştır. Papaleontiou-louca (2003) ise üstbilişi, bireylerin sahip olduğu düşünceler ile ilgili birtakım şeyler düşünmesi, hissetmesi, bu düşünceleri izlemesi ve düzenlemesi yoluyla cevap verebilmesini içeren bilişsel süreçlerin tümü olarak açıklamıştır (s. 10).

Üstbilişin sadece içsel bir süreci ifade etmesinden ziyade bireyler arasında transfer edilebilen bilişsel durum veya süreçlerle ilişkili bilgi olduğunu belirten Jacobs ve Paris (1987), biliş

hakkındaki bilginin gösterilebildiğini, iletilebildiğini, incelenemediğini ve tartışılabilirliğini savunmuş; bir davranışın üstbilişsel kabul edilebilmesi için kişinin öğrenme sürecindeki davranışlarının farkında olmasının ve faaliyetlerini raporlayabilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Tüm bu açıklamalardan hareketle üstbiliş, bireyin sözlü veya yazılı yolla aktarılabilir düzeyde olması kaydıyla bilişsel süreçlerine yönelik farkındalığını ve bu süreçlere ilişkin bilinçli bir şekilde gözlemleme, değerlendirme, belirli hedefler doğrultusunda gerekli yönde düzenleme gibi faaliyetleri kapsayan bir beceri olarak ifade edilebilir.

Üstbilişin yapısını ve üstbilişsel süreçleri incelemeye, anlamlandırmaya, açıklamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Akyol, Tertemiz, Pilten, & Pilten, 2016; Blakey & Spence, 1990; Calderhead, 1987; Doğan, 2013; Papaleontiou-louca, 2003; Schraw & Moshman, 1995; Schraw, 1998; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Yapılan çalışmalarda İngilizce literatürde yer alan “metacognition” terimine karşılık olarak Türkçe literatürde “yürütücü biliş” (Senemoğlu, 2020), “biliş ötesi” (Akın & Abacı, 2011), “metabiliş” (Manav, 2011), “bilişsel farkındalık” (Demir & Doğanay, 2009; Karatay, 2009), “biliş üstü” (Özcan & Oktay, 2020) gibi farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma dayalı olarak Ekim 2023 tarihinde Google Akademik üzerinden Türkçe akademik kaynaklara yönelik yapılan tam metin taramasında “üstbiliş” teriminin yaklaşık 3400 kez kullanıldığı ve bu terimin yukarıda belirtilen diğer terimlere göre daha yaygın bir kullanım alanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında “üstbiliş” teriminin kullanımı tercih edilmiştir.

Üstbilişin tanımı ve Türkçe literatürde kullanım farklılıklarına ilişkin yapılan açıklamaların ardından üstbiliş ile biliş arasındaki ilişkiyi incelemek kavramın bütüncül olarak anlaşılmasını sağlayacaktır. Biliş, TDK (2015)’nin tanımına göre “bilme ile ilgili düşünme, anlama, bellek, algılama gibi tüm zihinsel işlevleri içine alan genel kavram/insanın çevresindeki dünya hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri dünyayı anlama, problem çözme doğrultusunda kullanma sürecidir” (TDK, 2015). Neisser (1967) bilişin, duygusal girdinin şekillendirilmeye, azaltılmaya, geliştirilmeye, yeniden incelenmeye ve kullanılmaya ilişkin tüm evreleri yansıttığını ifade etmiştir (Neisser’den aktaran Bacanlı, 2014, s. 232). Garofalo ve Lester (1985) biliş ile üstbiliş arasındaki ayrımı ele almış; bilişin “yapma” eylemini, üstbilişin ise “yapılması gerekeni seçme-planlama-izleme” aşamalarını yansıttığını belirtmişlerdir (s. 164). Yüksel (2014) üstbilişi biliş kavramı üzerinden “ikinci derecede

biliş” olarak açıklamış ve üstbilişin “düşünce hakkında düşünce, bilgi hakkında bilgi, eylemler hakkında bilgiyi” yansıttığını ifade etmiştir (s. 61).

Bu açıklamalar doğrultusunda bilişin belirli bir döngü içerisinde gerçekleşen zihinsel süreçleri kapsadığı, üstbilişin ise farkındalık içerisinde bu zihinsel süreçlere yönelik planlama, izleme ve düzenleme gibi eylemleri içerdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra biliş ve üstbilişin birbirinden farklı işlevleri olduğu anlaşılmaktadır. Bilişin işlevi problemleri çözmek ve bilişsel girişimleri başarıya ulaştırmak iken üstbilişin işlevi problem çözme veya bir görevi yerine getirme esnasında işleyen bilişsel süreçleri düzenlemektir (Vos, 2001, s. 21). Öğrenme açısından incelendiğinde bilişsel öğrenme, eleştirel bakış açısı gerekmeksizin gerçekleşebilen bir süreçtir ve görevler pasif öğrenme ile yerine getirilebilir. Bunun aksine üstbilişsel süreçte pasif öğrenme yerine aktif öğrenme söz konusudur; öğrenme süreci planlanır, izlenir ve sürece yönelik değerlendirme yapılır (Georghiadis, 2004’ten aktaran Akın & Abacı, 2011, s. 14).

Biliş ve üstbiliş arasında bulunan ayrım bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler için de söz konusudur. Örneğin, bir öğrencinin sınavını geçebilecek kadar bir metne yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığını hissetmesi üzerine metni bir kez daha okuması bilişsel bir strateji kullanımudur. Burada öğrenci önce bilgisinin yeterli olmayabileceğini düşünerek üstbilişsel bir deneyim gerçekleştirmiş ve bilgisini geliştirmeye yönelik basit bir bilişsel hedef doğrultusunda strateji kullanmıştır. Eğer öğrenci metni yeteri kadar anlayıp anlamadığı üzerine düşünüyorsa ve bununla ilgili kendine sorular sorma yoluyla anlama durumunu tespit etmeye çalışıyorsa öğrencinin üstbilişsel bir strateji kullandığı söylenebilir. Öğrencinin bu strateji kullanımı, bilgisini değerlendirme ve üstbilişsel bir deneyim elde etme gibi üstbilişsel bir hedefe yöneliktir (Flavell, 1979, s. 909). Bu örnek doğrultusunda üstbilişsel deneyimler, kişinin öğrenme sürecinde bilinçli olarak kendi bilişsel süreçleri ile ilgili düşünmesini, bunlar hakkında vardığı kararları yansıtmaktadır. Bilişsel stratejiler bir bilgiyi öğrenmeye, bir görevi yapmaya yönelik uygulanan stratejiler iken üstbilişsel stratejiler kişinin bilgiyi öğrenip öğrenmediğine, görevi doğru yapıp yapmadığına dair kendini sorgulamasına ve sorgulama esnasında da kendi öğrenme sürecini düzenlemesine yönelik uygulanan stratejiler olarak ifade edilebilir.

2.1.1. Üstbilişin Kuramsal Yapısı

Üstbiliş, düşünme ve öğrenme süreçleri üzerinde deneyim ve farkındalık kazanma, bilgi sahibi olma, düzenleme becerilerini işe koşma gibi birçok farklı ögeyi içermesi bakımından karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından üstbiliş, farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuş ve üstbilişin yapısını açıklamaya yönelik modeller oluşturulmuştur (Brown, 1987; Flavell, 1979; Jacobs & Paris, 1987; Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000; Schraw & Dennison, 1994; Tobias & Everson, 2002).

Flavell (1979)'ın üstbiliş modeli üstbilişi açıklamaya yönelik oluşturulan modellerin öncülü sayılabilir. Bu modelde üstbiliş “üstbilişsel bilgi”, “üstbilişsel deneyimler”, “amaçlar (veya görevler)”, “eylemler (veya stratejiler)” olmak üzere 4 boyut içermektedir. Üstbilişsel bilgi, bilişsel süreci ve elde edilen bilişsel sonucu etkileyen faktörler hakkında sahip olunan bilgi ve inançlardan meydana gelmektedir. Bu boyut kendi içerisinde “birey”, “görev” ve “strateji” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Birey kategorisi, bireyin bilişsel işlemci olarak kendisi ve diğer bireyler hakkındaki tüm bilgileri; görev kategorisi, bilişsel bir görevin yapısal özellikleri ve zorluk düzeyine ilişkin bilgileri; strateji kategorisi ise hangi bilişsel görevlerde hangi stratejilerin etkili olabileceğine ilişkin bilgiyi içermektedir. Üstbilişsel deneyimler, bilişsel faaliyetler esnasında bilinçli bir şekilde meydana gelen her türlü bilişsel veya duygusal deneyimlerdir. Üstbilişsel amaçlar, bilişsel faaliyetlere yönelik belirlenen hedefleri ifade ederken, üstbilişsel eylemler, hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılan zihinsel aktiviteleri veya diğer davranışları kapsamaktadır.

Brown (1987)'un üstbiliş modelinde üstbilişsel boyutlar Flavell (1979)'dan farklı bir şekilde ele alınmıştır. Bu modelde “bilginin bilgisi” ve “bilginin düzenlenmesi” olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Bilginin bilgisi, bireylerin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili sahip oldukları “istikrarlı, durağan, genellikle yanılabilen ve genellikle geç gelişen” bilgi olarak açıklanmıştır. Bilginin düzenlenmesi ise planlama, izleme ve sonuçları değerlendirme faaliyetlerini kapsayan “öğrenmeyi düzenleme ve denetleme için kullanılan aktiviteler” olarak tanımlanmıştır.

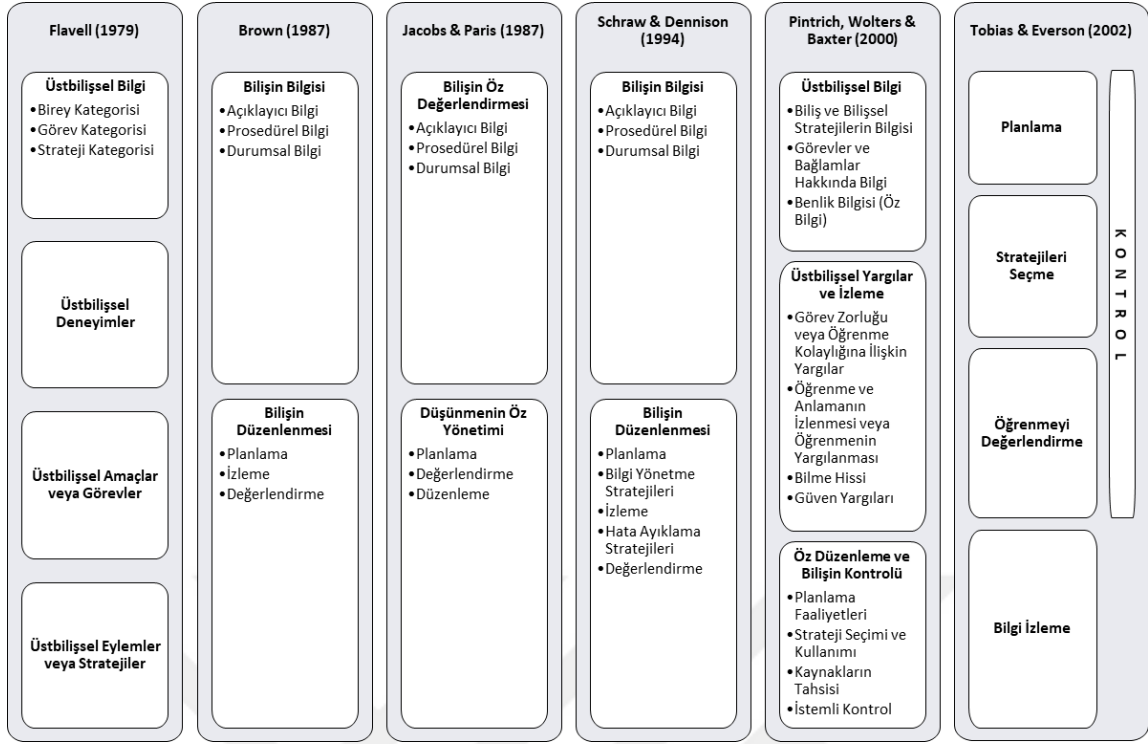
Jacobs ve Paris (1987) tarafından oluşturulan üstbiliş modeli belirli yönlerden Brown (1987)'un modeli ile benzerlik göstermektedir. Bu modelde “bilginin öz değerlendirmesi” ve “düşünmenin öz yönetimi” olmak üzere iki ana boyut bulunmaktadır. Bilginin öz değerlendirmesi boyutu “bireyin belirli bir alan veya görev hakkında ne bildiğinin statik olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlanmış ve “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve

“durumsal bilgi” alt boyutları ile açıklanmıştır. Düşünmenin öz yönetimi boyutu ise “bilginin eyleme dönüştürülmesinin dinamik yönleri” olarak tanımlanmış ve “planlama”, “değerlendirme” ve “düzenleme” alt boyutlarından oluştuğu belirtilmiştir.

Schraw ve Dennison (1994) tarafından oluşturulan üstbilgi modeli Brown (1987)’un sunduğu üstbilgi modelinin genişletilmiş boyutlar içeren versiyonu olarak değerlendirilebilir. Bu modele göre üstbilginin temel bileşenleri “bilginin bilgisi” ve “bilginin düzenlenmesi” olarak belirtilmektedir. Bilginin bilgisi, kendi içerisinde 3 alt boyut barındırmaktadır. Bunlar “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi” ve “durumsal bilgidir”. Bilginin düzenlenmesi ise “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Pintrich vd. (2000) yapmış oldukları teorik araştırmada daha önce oluşturulmuş olan üstbilgi modelleri üzerinde tartışmış ve yeni bir üstbilgi modeli sunmuşlardır. Bu üstbilgi modeli “üstbilgişsel bilgi”, “üstbilgişsel yargılar ve izleme”, “öz düzenleme ve bilginin kontrolü” bileşenlerinden oluşmaktadır. Diğer modellerden farklı olarak bu üstbilgi modelinde üstbilgi ve öz-düzenleme arasındaki ilişki aynı yapı içerisinde ele alınmıştır. Her üstbilgi modelinde olduğu gibi bu modelde de üç bileşenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu belirtilmiştir.

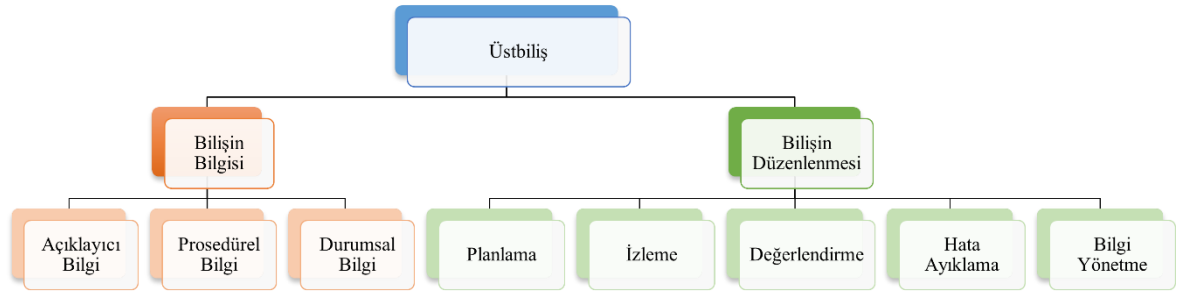
Tobias ve Everson (2002) çalışmalarında bilgiyi izleme sürecini daha iyi anlamaya odaklanmışlar ve önceki üstbilgi modellerinde bulunan “izleme” boyutunu ön koşul niteliği taşıyan temel bir üstbilgişsel süreç olarak değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacılar, üstbilgişsel faaliyetlerin hiyerarşik bir yapıya sahip olduğuna dayanan fikirleri doğrultusunda üstbilgi modeli oluşturmuşlar ve modelin temelinde “bilgi izleme” bileşenine yer vermişlerdir. Bu bileşen bireyin neyi bilip neyi bilmediği hakkındaki ön değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra üstbilgi modelinde “strateji seçimi”, “öğrenmeyi değerlendirme” ve gelecekteki öğrenme faaliyetlerine dair “planlama” bileşenleri ile tüm bu süreçlerin kontrolünü ifade eden “kontrol” bileşeni yer almaktadır.



Şekil 1. Üstbiliş ilişkisi sınıflandırmaları

Yukarıda açıklanan ve Şekil 1’de sunulan sınıflandırmalarda görüldüğü üzere üstbiliş ilişkisi kuramsal çalışmaların birikimli bir şekilde geliştiği ve araştırmacıların odaklandığı üstbilişsel beceriler çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Schraw (2000) üstbiliş ilişkisi açıklamaları arasındaki farklılıkları ortaya çıkaran en önemli hususun temel üstbilişsel süreçlere dair varsayımlardan ziyade terminolojik farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmiştir (s. 310). Bu bağlamda üstbiliş modelleri göz önünde bulundurulduğunda üstbilişin temelde “bilişin bilgisi” ve “bilişin düzenlenmesi” olmak üzere iki bileşenden oluştuğu konusunda araştırmacılar arasında ortak bir yaklaşım söz konusudur (Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994; Schraw, 1998). Bu iki bileşen her zaman birbirini besleyen yakın bir ilişki içinde olmakla beraber kolayca ayırt edilebilirler (Brown, 1987).

Bu araştırmada üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel faaliyetlere ilişkin yapılan analizlerde Schraw ve Dennison (1994)’ın üstbiliş modeli temel alınmış ve model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Schraw ve Dennison (1994)'ın üstbiliş modeli

Bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri ve genel olarak biliş hakkındaki bilgilerini ifade etmektedir (Schraw & Moshman, 1995, s. 352). Biliş hakkında bilgi nispeten durağan bir yapıdadır; bireyler bilişsel süreçleri üzerinde düşünebilir ve bunları başkaları ile tartışabilir (Brown, 1987, s. 68). Bu bileşenin kapsamında yer alan boyutlardan açıklayıcı bilgi, bireyin bir “öğrenen” olarak kendisi ve öğrenme performansı üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin bilgiyi içermektedir. Prosedürel bilgi, bireyin öğrenme sürecinde bir görevi yerine getirmeye yönelik sahip olunan, genellikle sezgiye dayalı yöntemleri ve stratejileri içeren bilgiyi ifade etmektedir (Schraw, 1998, s. 114). Durumsal bilgi ise prosedür veya stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağına dair bilgiyi yansıtmaktadır (McCormick, Dimmitt, & Sullivan, 2012, s. 70).

Bilişin düzenlenmesi, bireyin düşünme veya öğrenmesini kontrol etmesinde rol oynayan üstbilişsel faaliyetlerdir. Başka bir deyişle bilişin düzenlenmesi, bireylerin bilişsel süreçlerinin ilerleyişini düzenlemek için gerçekleştirdikleri uygulamaları ifade eder (Kallio, Virta, & Kallio, 2018, s. 98). Bu bileşenin alt boyutlarından olan planlama, uygun stratejilerin seçilmesi ve performansı etkileyen kaynakların belirlenmesini; izleme, anlama ve performansa ilişkin çevrimiçi farkındalığı; değerlendirme ise öğrenme çıktılarını ve öğrenmeyi düzenleyen süreçleri incelemeyi kapsamaktadır (Schraw & Moshman, 1995, s. 354-356). Hata ayıklama, kavrama ve öğrenme sürecinde yaşanan hataları düzeltmek amacıyla strateji kullanımını içermektedirken bilgi yönetme, bilgiyi daha verimli olarak işlemek amacıyla “organize etme, ayrıntılı hale getirme, özetleme, seçici odaklanma” gibi stratejilerin kullanımını içerir (Schraw & Dennison, 1994, s. 475).

2.1.2. Üstbilişin Geliştirilmesi

Fisher (1998) 4 ile 9 yaş arasındaki çocukların kendi düşünme ve öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarında yaş ile paralel olarak artış gösteren gelişmeler olduğunu belirtmiştir (s. 7). Bu bağlamda üstbilişsel bilgi ve becerilerin okul öncesi veya ilk okul yıllarında çok temel düzeyde geliştiği; örgün eğitim sürecinde üstbilişsel repertuarın açıkça kullanılması nedeniyle üstbilişin akademik odaklı hale geldiği söylenebilir (Veenman vd., 2006, s. 8). Bu görüşlere benzer şekilde Kuhn ve Pease (2006) çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişim sürecine paralel olarak yürütme kontrollü öğrenmenin, başka bir deyişle öğrenme sürecinin bilinçli kontrolünün daha sık gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Fakat bireysel farklılıkların bu yürütme kontrollü öğrenme üzerinde farklılığa yol açtığı, bazı durumlarda yetişkinlerin çocuklara göre daha az yürütücü işlev kullandığını da belirtmişlerdir (s. 287).

Bireylerin kendi bilişsel işleyişlerine dair bilgi edinme sürecinde, başka bir ifadeyle üstbilişsel düşünmenin oluşum sürecinde, kültürel öğrenme, bireysel yapılandırma ve akran etkileşimi olmak üzere üç temel faktör rol oynamaktadır. Kültürel öğrenme bireyin kendi biliş ve üstbiliş bilgisini toplumsal aktarımlar ve eğitim aracılığıyla öğrenmesini ifade etmektedir. Kültürel öğrenmeye dair en belirgin tür, öğrencilere bilişsel beceri kullanımının öğretildiği ve bu becerilerin nasıl yönlendirileceğine ilişkin bilgi sağlandığı “doğrudan öğretimdir”. Bireysel yapılandırma, bireyin etkili ve stratejik bir öğrenci olmanın önemini kavramasından dolayı kendi deneyimlerinden yararlanarak üstbilişsel bilgi oluşturmalarıdır. Akran etkileşimi ise bilişsel düzeyleri birbirine yakın bireylerin tartışma veya fikir alışverişi aracılığıyla üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan bir faktördür. Bu üç faktör, üstbilişsel düşünme ve öz düzenleme sürecinde birbiriyle etkileşim içindedir. Örneğin öğrencilere doğrudan öğretim yoluyla bilişle ilişkin birtakım bilgilerin aktarılması öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin kavramsal bir yapı geliştirmelerine olanak sağlayabilir (Schraw & Moshman, 1995, s. 365). Buradan anlaşıldığı üzere bireylerin üstbilişsel düşünme becerileri farklı süreçlerde oluşum ve gelişim göstermektedir.

Üstbilişsel düşünmeye ilişkin gelişim sürecini Swartz ve Perkins (1989) dört düzeye ayırarak açıklamıştır. Bunlar, “sessiz kullanım”, “farkında olarak kullanım”, “stratejik kullanım” ve “yansıtıcı kullanım”dır. Sessiz kullanım aşamasında birey vermiş olduğu kararları düşünmeden söylerken, farkında olarak kullanım aşamasında bilinçli bir düşünme süreci gerçekleştirir. Stratejik kullanım aşamasında birey bir önceki aşamadan farklı olarak sahip

olduğu düşünceleri daha etkili bir düzeye çıkarabilmek amacıyla bilinçli olarak farklı stratejiler seçer ve kullanır. Son aşama olan yansıtıcı kullanım aşamasında ise birey önceki deneyimleriyle bağlantılar kurar ve öğrenme sürecinin başında, ortasında veya öğrenme süreci tamamlandığında zihinsel faaliyetlerinin doğruluğunu sorgulayabilir (Swartz & Perkins, 1989'dan aktaran Özsoy, 2008, s. 722). Bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamında bireylerin üstbilişsel bilgi ve becerilerini yansıtıcı kullanım çerçevesinde uygulayabilmeleri önem kazanmaktadır. Flavell (1979)'in de ifade ettiği üzere sistematik eğitim aracılığıyla çocukluk döneminden itibaren üstbilişsel bilgi ve izleme becerilerine yönelik niceliğin ve niteliğin artırılması hedeflenmelidir (s. 910). Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde alan bağlamında ve belirli bir plan çerçevesinde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Norman (1980), öğretmenlerin öğrencilerinden konuyu öğrenmelerini beklediklerini fakat onlara öğrenmeyi öğretmediklerini; problem çözmelerini beklediklerini fakat problem çözmeyi öğretmediklerini vurgulamış ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmak dışında “öğrenmenin öğrenilmesi” durumuna odaklanmanın gerekliliğini belirtmiştir. Bu eksiklikleri telafi etmenin gerekli olduğunu; “nasıl öğrenileceğine, nasıl hatırlanacağına, nasıl problem çözüleceğine” dair ilkelerin geliştirilerek bu yöntemlerin akademik müfredata dahil edilmeye çalışılmasının önemini vurgulamıştır (Norman, 1980'den aktaran Weinstein & Mayer, 1986, s. 315). Bu bağlamda öğrencilere öğrenmenin öğretilmesi, başka bir deyişle üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalık kazandırılması, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine, öğrencinin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmasına olanak sağlayacaktır.

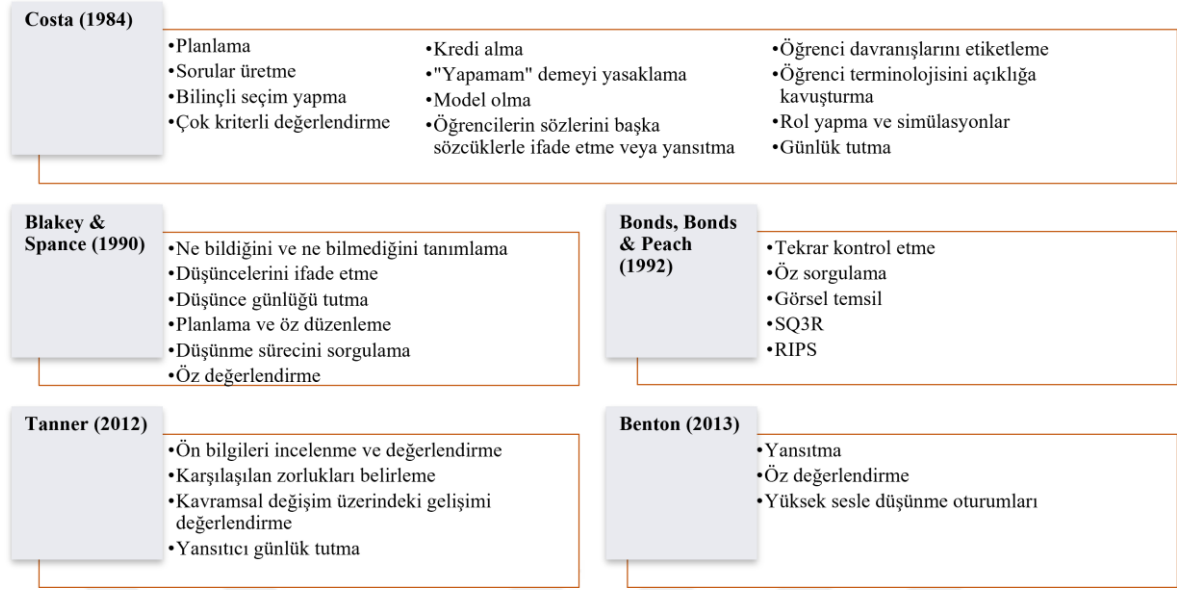
2.1.2.1. Üstbilişsel Stratejiler

Eğitim sürecinde üstbilisş kültürünü oluşturmak ve sürdürmek öğrencilerin üstbilisşlerinin planlı ve bilinçli bir şekilde geliştirilmesine olanak sağlar. Sınıf ortamında üstbilisş kültürünü teşvik etmeye ilişkin en etkili yaklaşım, üstbilisşin bileşenleri olan üstbilisşsel bilgi ve üstbilisşsel düzenlemenin eğitim sürecine birlikte dahil edildiği yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda öğrencilere bilisşsel süreçler ve stratejiler hakkında bilgi kazanmaları, bilisşsel ve üstbilisşsel stratejileri kullanmaları ve öğrenme sonuçlarına yönelik öz değerlendirme yapmaları konusunda deneyim veya uygulama alanı sağlanır (Mahdavi, 2014, s. 533). Öğrenme sürecinde, öğretmenler tarafından öğrencilerin öz yeterlilikleri ile üstbilisşsel

farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik görevler tasarlanması, öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etkiler oluşturabilir (Aurah, 2013, s. 341).

Öğrenme ortamlarında üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine yönelik birtakım üstbilişsel stratejiler uygulanmakta, bu stratejileri içeren araçlar kullanılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler, bireylerin bilişsel bir amacı gerçekleştirmek üzere öğrenme sürecini planlama, kontrol etme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin kullandıkları stratejilerdir. Bu stratejiler bireylerin hem kendi bilişsel süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamakta hem de bilişsel süreçlerini nasıl daha iyi yönetebilecekleri konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca üstbilişsel stratejiler uzun vadede bireylerde öz farkındalığı, öz kontrolü ve öz düzenlemeyi geliştirmekle beraber öğrencilerin bağımsız öğrenen olmalarına ve nasıl öğrenileceğini öğrenebilmelerine yönelik olanak sağlamaktadır (Akın & Abacı, 2011, s. 61).

Literatürde çeşitli eğitim alanlarında kullanılan ve kullanımı önerilen birçok üstbilişsel strateji bulunmaktadır. Üstbilişin temel boyutlarından bilişin düzenlenmesi boyutunun kapsamına giren planlama, izleme ve değerlendirme boyutları aynı zamanda üstbilişsel stratejiler olarak öne çıkmaktadır (Paris & Winograd, 1990; Schraw & Dennison, 1994). Bu üstbilişsel stratejiler birçok alanda uygulanabilir olmakla beraber araştırmacıların öne çıkardığı farklı üstbilişsel stratejilerin ortak noktası olarak düşünülebilir. Bunların yanı sıra düşünce günlüğü tutma (Blakey & Spence, 1990; Costa, 1984), öz sorgulama (Bonds, Bonds, & Peach, 1992), yüksek sesle düşünme (Benton, 2013) gibi stratejilerin de eğitimin her alanında kullanılabilir olduğu söylenebilir. Okuma ve problem çözme gibi alanlara yönelik oluşturulmuş, “SQ3R” (Survey, Question, Read, Recite, Review) ve “RIPS” (Read and reread, Imagine the content, Paraphrase the content, Slow down, speed up or seek help) (Bonds vd., 1992) gibi kısaltmalar ile kullanılan stratejiler genel olarak okuma, soru oluşturma, zihinde canlandırma, yeniden ifade etme, özetleme, yardım isteme gibi farklı aşamalardan ve bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından genel ve alana özgü kullanımı olan ve eğitim-öğretim sürecinde kolaylıkla kullanılacak yapıya sahip üstbilişsel stratejilerin ön plana çıkarıldığı söylenebilir (Benton, 2013; Blakey & Spence, 1990; Bonds vd., 1992; Costa, 1984; Tanner, 2012). Bu stratejilerin bir kısmı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Üstbilişin geliştirilmesi için kullanımı önerilen stratejiler

Literatürde yer bulan üstbilişsel stratejiler ve bu konuya dair alınan uzman görüşleri doğrultusunda bu araştırmanın sürecine ve araştırmanın temelinde bulunan bireysel piyano derslerinin yapısına uygun olan üstbilişsel stratejilerin planlama, izleme, değerlendirme, güçlükleri tanımlama, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama, derin düşünme soruları, yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileri olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda araştırma sürecine dahil edilen üstbilişsel stratejilerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Planlama: Planlama stratejisi, amaç belirleme, görevle ilgili var olan bilgileri hatırlama, plan yapma, zamanı organize etme, gerekli araç gereçlerin seçilmesi gibi birtakım süreçleri ifade etmektedir (Kaya, 2012, s. 45). Herhangi bir öğrenme faaliyetine başlamadan önce öğretmenler, öğrencilerinin kullanmaları gereken stratejileri, izlemeleri gereken adımları ve dikkat etmeleri gereken kuralları öğrencilerine bildirmelidir. Öğrenciler tarafından çalışma için ayrılması gereken zaman belirlenmeli, hedefler ve temel kurallar tespit edilerek içselleştirilmelidir (Costa, 1984, s. 59). Öğrenciler öğrenme süreçlerini planlamak ve organize etmek için sorumluluk üstlenmelidir (Blakey & Spence, 1990, s. 3).

İzleme: İzleme, kişinin öğrenme ve performansına dair çevrimiçi farkındalığını ifade etmektedir (Schraw, 1998, s. 115). Bu bağlamda izleme stratejisi, dikkat düzeyini denetlemesi, doğru anlayıp anlamadığını izlemesi, kullandığı öğrenme stratejilerinin etkili olup olmadığını sorgulaması gibi bireyin öğrenme esnasında anlık olarak performansını kontrol etme davranışlarını içermektedir.

Değerlendirme: Değerlendirme stratejisi ile bireyler kendi öğrenme süreçlerine ve performanslarına yönelik öz değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilere, kendi düşünce ve faaliyetlerini farklı kriterlere göre değerlendirmeleri konusunda yardımcı olunarak onların üstbilişsel gelişimlerine katkı sağlanabilir. Öğrencileri, hatalarını fark etmeleri ve kendilerini düzenlemeleri; hedeflerine ulaşmaları konusunda neyin faydalı neyin faydasız olduğunu belirlemeleri, performanslarının artı ve eksi yönlerini tespit etmeleri konusunda yönlendirmek; çalışmalarına yönelik başarı düzeylerini düşünmelerine, çalışmalarının ne kadar zaman aldığını ve performans sonuçlarının ne kadar etkili olduğunu belirlemelerine teşvik etmek değerlendirme stratejisi kapsamındadır (Papaleontiou-louca, 2003, s. 20). Öğretmenler, öğrencilerinin kendi performanslarına yönelik yargılar oluşturmalarını çeşitli yollarla destekleyerek öğrencilerine üstbilişsel değerlendirme konusunda beceriler kazandırmalıdır.

Güçlükleri Tanımlama: Öğrenme esnasında öğrencilerin göreve yönelik “yapamam”, “nasıl yapacağımı bilmiyorum” veya “çok yavaşım” gibi sunduğu mazeretlerin istenilen hedefe ulaşmak için iyi bir yol olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, görev için hangi bilgilerin veya materyallerin gerekli olduğu, karşılaşılan zorlu durumlarda istenen davranışı gerçekleştirmek için hangi becerilerin kendilerinde eksik olduğu gibi konularda düşünmeye yönlendirilmelidir (Papaleontiou-louca, 2003, s. 20).

Ne Bildiğini Ne Bilmediğini Tanımlama: Bir araştırma sürecinin başlangıcında öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmaları gerekir. Öğrenciler araştırmaya başlamadan önce “Şu an bu çalışmaya yönelik bildiklerim neler?” ve “Şu an bu konu hakkında öğrenmek istediklerim neler?” gibi soruları kendilerine yöneltirler ve bunu yazılı olarak ifade ederler. Bu sayede öğrenciler, başlangıçta konu ile ilgili sahip olduklarını ifade ettikleri bilgileri araştırma sürecinde netleştirir, geliştirir veya bu bilgileri daha doğru bilgiler ile değiştirir (Blakey & Spence, 1990, s. 2).

Derin Düşünme Soruları: Derin düşünme soruları, öğretmenler tarafından kullanılan ve öğrencileri, öğrenme süreçlerine ilişkin ayrıntıları gözden geçirmeye, eleştirel düşünmeye, aktif plan yapmaya teşvik eden bir stratejidir. Derin düşünme soruları “Şimdi ne yapmayı düşünüyorsun?”, “Bu nedir?” gibi genel sorular olmakla birlikte üstbilişin izlenmesini amaçlar (Akın & Abacı, 2011, s. 52).

Yüksek Sesle Düşünme: Bu stratejide öğrenciler öğrenme sürecinde düşüncelerini yüksek sesle ifade etmektedirler. Öğrencileri yüksek sesle düşünmeye yönlendirmek, öğrencilerin

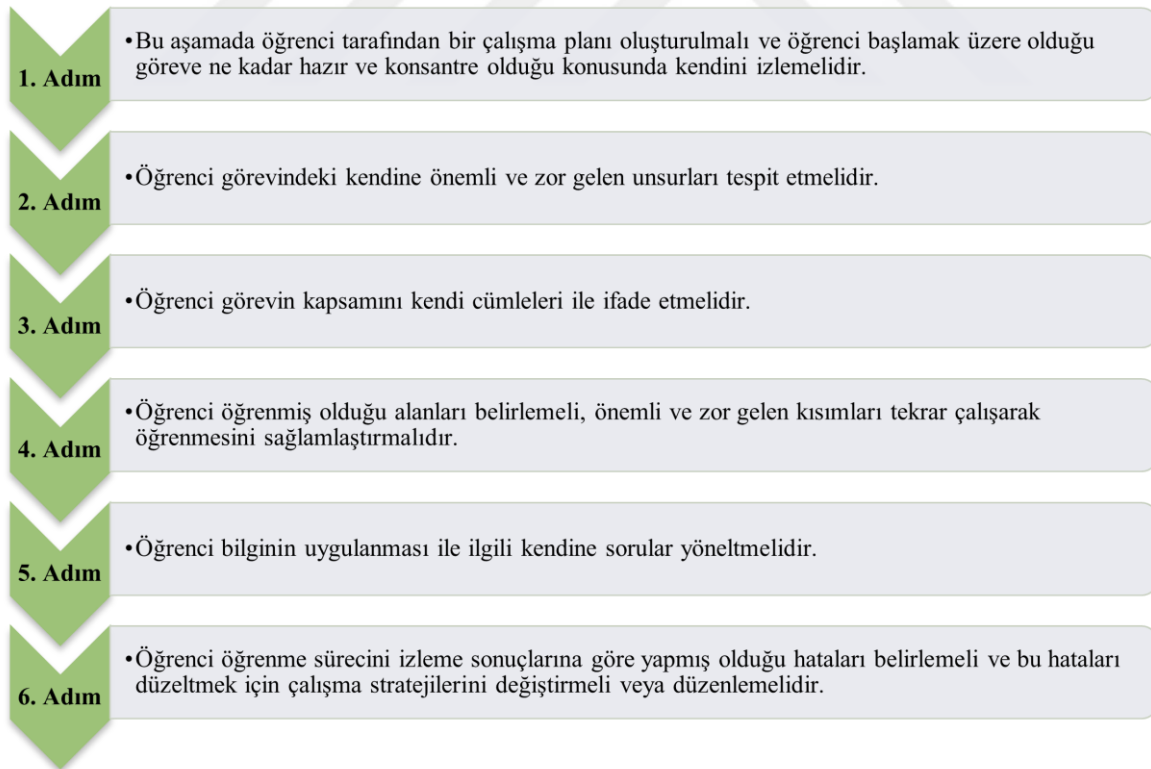
düşüncelerini düzenlemeleri ve geliştirmeleri konusunda fayda sağlamaktadır. Bu strateji ile öğrenciler düşündüklerini sözlü bir şekilde ifade ettikleri için düşünmelerine yönelik bir kelime haznesi oluşturacaklardır. Bu durum öğrencileri öğrenmelerine yönelik amaçlarına, planlarına, stratejilere ve materyallere dair düşüncelerini açıklamaya yönlendirecektir. Böylece öğrenciler daha fazla düşünme deneyimi yaşayacaklardır (Blakey & Spence, 1990; Brown, 1987).

Günlük Tutma: Günlük tutma, öğrencilerin üstbilişsel gelişimlerine fayda sağlayan bir stratejidir. Öğrenciler günlükler aracılığıyla bir öğrenme deneyimi sürecinde kendi düşünce ve eylemlerini sentezleyip, yazma yoluyla sembolik ifadelere dönüştürürler (Costa, 1984, s. 61). Öğrenciler düşüncelerindeki belirsiz ve çelişkili yönler ile ilişkili farkındalıklarını, zorluklar ile başa çıkma durumlarını öğrenme günlükleri aracılığıyla değerlendirirler (Blakey & Spence, 1990, s. 3). Bu bağlamda günlük tutma yoluyla öğrenciler, öğrenme sürecinde izledikleri adımları ve bunlara ilişkin düşünceleri aktararak öğrenme görevinde gözlemledikleri eksik yönlerini, hatalarını veya gerçekleştirdikleri doğru davranışları somut olarak görme fırsatı elde ederler.

Üstbilişsel stratejilerin yanı sıra literatürde üstbilişsel bilginin geliştirilmesi amacıyla “strateji değerlendirme matrisi” ve bilişin düzenlenmesine ilişkin becerilerin geliştirilmesine yönelik “düzenleyici kontrol listesi” kullanımı önerilmektedir (Schraw, 1998, 120-121). Strateji değerlendirme matrisi, öğrenme sürecinde kullanılacak bilişsel stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden kullanıldığına ilişkin bilgi sağlamakla beraber öğrencilerin strateji seçiminde nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair yol gösterici olmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde, öğrenme görevine özgü farklı öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu stratejilerin kullanımına dair bilgiler sunulması öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin gelişimine olanak sağlayacaktır. Bunun yanı sıra düzenleyici kontrol listesinin planlama, izleme ve değerlendirme üstbiliş stratejilerini ve stratejilerle ilişkili soruları bir çatı altında toplayan bir araç olduğu söylenebilir. Kişilerin bir öğrenme görevi esnasında kendi kendilerine “bunu anlıyor muyum?” diye soru sormaları; dolayısıyla bilişsel izleme faaliyetinde bulunmaları nadiren gerçekleşmektedir (Garner & Alexander, 1989, s. 145). Bu durum göz önüne alındığında düzenleyici kontrol listesi gibi bireyi sistematik bir şekilde üstbilişsel planlama, izleme ve değerlendirme yapmaya yönlendiren materyallerin kullanımı üstbilişsel düzenleme davranışlarının süreklilik kazanmasına imkân sağlayabilir. Gerek strateji değerlendirme matrisi, gerekse düzenleyici kontrol listesi eğitim ortamlarında

üstbiliş kullanımını farklı yönlerde ele alan, birlikte kullanıldığında üstbilişsel gelişimi destekleyen araçlardır.

Öğrencilerin öğrenme görevlerine üstbilişsel yönden yaklaşımları ve bunu alışkanlık haline getirebilmeleri için öğretmenlerin gerekli yönlendirmeleri yapmaları, öğrencileri teşvik etmeleri önemlidir. Benton (2013) öğretmenler tarafından sınıflarda üstbilişi teşvik etme ve geliştirme amaçlı kullanılan üç etkinliğin öne çıktığını ifade etmiştir. Bunlar, öğrencilerin bilinçli olarak öğrenme üzerine düşünmeleri, öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmeleri, öğrencilerin akranlarıyla sesli düşünme oturumlarına katılmalarıdır (s. 53). Tüm bu etkinlikler üstbilişin sınıf ortamında, toplu çalışmalarda geliştirilmesine olanak sağlarken üstbilişsel strateji kullanımının bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından kolaylık sağlayacaktır. Bu hususta Senemoğlu (1999) tarafından öğrencilerin kendi öğrenme durumunu izlemesi, yönlendirmesi ve düzenlenmesini içeren üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin basamaklar belirtilmiş ve bu basamakları öğretmenlerin derslerde sesli düşünme yoluyla örneklendirerek üstbiliş kullanımına rehberlik edebileceği ifade edilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. Üstbilişsel stratejilerin kullanımına ilişkin aşamalar

Şekil 4’te üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin yer alan aşamalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenmeye başlamadan önce birtakım hazırlıklar yapması ve öğrenme esnasında farklı yöntemlerle öğrenme durumlarını gözlemlemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin görevin tamamlanmasının ardından değerlendirme ve düzenleme yapmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Senemoğlu, 1999, s. 45). Buna benzer şekilde Stanton, Sebasta ve Dunlosky (2021) de özellikle öğrencilerin sınavlara hazırlanırken belirli hedefler doğrultusunda planlama yapmaları, kullandıkları stratejileri ve anlama düzeylerini izlemeleri ve öğrenme durumlarına yönelik kendilerini değerlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

2.1.3. Üstbilişin Değerlendirilmesi

Üstbilişsel farkındalığın ve becerilerin ölçülmesi amacıyla kullanılan yöntemler temelde çevrimiçi (on-line) ve çevrimdışı (off-line) olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır (Öztürk, 2017; Saraç & Karakelle, 2012; Veenman, Bavelaar, De Wolf, & Van Haaren, 2014). Çevrimdışı yöntemler öğrenme performansından önce veya performansın ardından bireylerin strateji kullanimlarına ilişkin öz raporları anket, görüşme gibi tekniklerle çevrim dışı olarak toplamak amacıyla kullanılır. Çevrimiçi yöntemler ise görev performansı sırasında üstbilişsel strateji kullanımının gözlemler, sesli düşünme protokolleri gibi teknikler aracılığıyla değerlendirilmesine dayanmaktadır (Veenman vd., 2014, s. 8-9).

Üstbilişe dair değerlendirme yöntemlerinden bazıları, öğrencilerin üstbilişsel tahminleri ve gerçek performansları arasındaki tutarlılığın karşılaştırıldığı kalibrasyon teknikleri gibi gerçek performans verilerini içermektedir. Öte yandan üstbilişi saptamaya yönelik anketler de dahil olmak üzere diğer değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin halihazırda gerçekleştirdikleri üstbilişsel faaliyetlerini kendi kendilerine rapor etmelerine dayanmaktadır. Bu bağlamda her değerlendirme yönteminin kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (McCormick vd., 2012, s. 71-72).

Üstbilişin değerlendirilmesine ilişkin sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri öz bildirim anketleridir. Bu anketlere örnek olarak, bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness Inventory” (MAI); öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI); öğrencilerin

öğrenme süreçlerinde öz düzenleme becerilerine ilişkin farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla Howard, McGee, Shia ve Hong (2000) tarafından geliştirilen “Inventory of Metacognitive Self Regulation (IMSR)” gösterilebilir. Ulusal literatürde farklı eğitim programlarında üstbilişin ölçülmesine yönelik geliştirilmiş anketler de bulunmaktadır (Altındağ & Senemoğlu, 2013; Askeri, 2021; Fırat Durdukoca & Arıbaş, 2019; Namlu, 2004; Yurdakul & Demirel, 2011). Bu tür anketler büyük gruplara kolaylıkla uygulanabilir olmaları açısından araştırmacılar için avantaj sağlamaktadır. Üstbilişsel strateji kullanımının anketler aracılığıyla değerlendirilebileceğine ilişkin görüşlerin yanı sıra bu anketlerden elde edilen sonuçlar ile öğrenme performansı esnasında gerçekleşen davranışların ölçüm sonuçları arasında tutarsızlık gözlemlenmektedir. Bu nedenle üstbilişsel bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde hangi yöntemin doğru sonuç vereceğinin kesin olarak belirlenmesi gerekmektedir (Veenman vd., 2006, s. 9).

Üstbilişin ölçümüne yönelik yaygın olarak kullanılan bir diğer yöntem yüksek sesle düşünme protokolleri veya yüksek sesle düşünme yöntemidir. Bu yöntemin kullanımında bireylere, bilişsel bir öğrenme görevi esnasında yüksek sesle düşünceleri söylenir. Araştırmacı öğrenme sürecinde mümkün olduğu kadar az müdahalede bulunur. Görevi gerçekleştiren bireylerin ifadeleri ses veya video kaydına alınır (Saraç & Karakelle, 2012, s. 302). Bu sayede, üstbilişsel süreçlerin öğrenme esnasında nasıl etkin hale getirildiğine, bireylerin hangi durumlarda üstbilişsel davranışlara başvurduğuna ilişkin gözlemler yapılabilmektedir. Bununla birlikte bireylerin izleme ve düzenleme faaliyetlerinin her zaman farkında olmamaları veya bu faaliyetlerini sözel olarak tanımlama konusunda yetersiz kalmaları bu yönteme ilişkin bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2017, s. 139).

Çevrimdışı ve çevrimiçi ölçüm yöntemlerinin arasında çevrimdışı ölçümlerin öğrencilerin kendilerine ilişkin bilgilerini, çevrimiçi ölçümlerin ise öğrenci davranışlarının tarafsız değerlendiriciler ve gözlemciler aracılığıyla belirlenmiş kriterlere göre yapılan kodlamaları temel alması nedeniyle farklılıklar bulunmaktadır (Veenman vd., 2014). Bunun yanı sıra her iki kategoriye giren tüm teknikler üstbilişin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Üstbilişe ilişkin ölçümlerde birden fazla yöntemin birlikte kullanılması, daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapılmasını mümkün hale getirir (Schraw, 2000).

2.2. Piyano Eğitimi ve Strateji Kullanımı

Müzik eğitimi, “bireyin genel ve müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişimler oluşturma sürecidir” (Uçan, 2018, s. 46). Müzik eğitiminin alt boyutları “ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi” olarak ifade edilmektedir (Bilen, 1995, s. 14). Çalgı çalma eğitimi kapsamında yer alan piyano eğitimi, içerisinde bilişsel, duyuşsal, devinişsel becerilerin tümünü barındıran çok boyutlu bir süreçtir (Çevik & Güven, 2011, s. 86). Bu nedenle piyano eğitimi sürecinin tüm becerilerin gelişimine odaklı, aşamalı, planlı ve sistematik bir şekilde ilerletilmesi gerekmektedir.

Piyano eğitimi, piyano çalmaya yönelik gerekli becerilerin kazandırılması için somut ve ölçülebilir hedefler doğrultusunda ilerletilen bir süreçtir. Piyano eğitiminin genel hedefleri, doğru nota okuma becerisi kazanabilme, doğru ritimle çalabilme; parmak hakimiyeti sağlayabilme, beyin ve parmaklar arasında uyum oluşturabilme; çoksesli duyma yeteneğini geliştirebilme, şarkılara doğru armoni ile eşlik edebilme; kendi başına öğrendiklerini kontrol edebilme, öğretmeyi öğrenebilme; müzikal beğeni ve anlayışını geliştirebilme; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirebilme ve başkasının tüm bu davranışlarını denetleyebilme olarak aktarılmaktadır (Kamacioğlu, 1996’dan aktaran Gün & Yıldız, 2013, s. 105). Tüm bu hedefler göz önüne alındığında doğru bir planlama ile gerçekleştirilen piyano eğitimi sürecinde bireyin öğrenme sürecini yönlendirmesi, performansını kontrol etmesi, öğrenme sürecini ve performansını farklı açılardan ele alarak değerlendirmesi gibi becerilerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu sayede öğrenci piyano çalmaya ilişkin kendi öğrenme sürecini tanıma; kendisini doğru davranışları gerçekleştirmeye ve zayıf yönlerini geliştirmeye yönlendirme gibi öğrenme performansını iyileştirecek beceriler kazanabilir.

Piyano çalmak karmaşık bir eylem olmakla birlikte piyano çalmayı öğrenmek, hem birbirinden farklı hem de birbiri ile ilişkili birçok becerinin edinilmesi ve mükemmel duruma getirilmesinin bir neticesidir (Uszler, Gordon, & Smith, 2000, s. 226). Piyano eğitiminde etkili öğrenme sağlamak ve edinilen bilgi ve becerileri geliştirebilmek için faydalı öğrenme stratejilerini bilip kullanmak gereklidir. Öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenme esnasında uyguladığı ve bilgiyi işleme sürecinde duyuşsal ve bilişsel süreçleri etkilemeyi hedefleyen davranışlarını içermektedir (Weinstein & Mayer, 1986, s. 316). Bu stratejiler, kolay ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamakla birlikte öğrenmede verimliliği artırarak bireylere bağımsız

öğrenmeye ilişkin bir nitelik kazandırmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004, s. 211).

Literatürde öğrenme stratejilerine ilişkin birçok farklı sınıflandırma mevcuttur (O'Malley & Chamot, 1990; Senemoğlu, 2020; Weinstein & Mayer, 1986). Piyano eğitiminde kullanılabilir öğrenme stratejileri ise Ertem (2014) tarafından “tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler” olmak üzere beş boyutta ele alınarak açıklanmıştır (s. 17-18) Ertem'in çalışmasında sunduğu stratejiler Şekil 7'de kısaca özetlenerek aktarılmıştır.

Tekrarlama Stratejileri	<ul style="list-style-type: none">• Parçayı yavaş tempoda çalışma, yeni edinilen davranışları zihinde tekrarlama gibi öğrenilmekte olan bilgileri ve davranışları tekrar etmeye yönelik stratejilerdir.
Anlamlandırma Stratejileri	<ul style="list-style-type: none">• Yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurma, belirli pasajları işaretleme, soyut bilgi veya kavramları somutlaştırmak için görsel imaj oluşturma, zihinde canlandırma gibi bilgileri ve davranışları anlamlı hale getirmeye yönelik stratejilerdir.
Örgütlenme Stratejileri	<ul style="list-style-type: none">• Parçayı bölümler halinde çalışma, pasajları yapılarına ilişkin benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma gibi çalışılan parçayı bölerek veya gruplama yaparak öğrenmeye yönelik stratejilerdir.
Anlamayı İzleme Stratejileri	<ul style="list-style-type: none">• Çalışmada fark edilen hataları tespit etme ve düzeltme, zorluklara ilişkin çözümler oluşturma gibi öğrenme sürecini kontrol etmeye yönelik stratejilerdir.
Duyuşsal Stratejiler	<ul style="list-style-type: none">• Çalışmaya odaklanma, öğrenmekten zevk alarak çalışma, zor parçalarda çalışmayı sürdürülebilirlik gibi duyuşsal davranışları kontrol etmeye ve yönlendirmeye yönelik stratejilerdir.

Şekil 5. Piyano eğitimine ilişkin öğrenme stratejileri

Şekil 5'te yer verilen stratejilerden anlamayı izleme stratejileri, literatürde üstbilişsel stratejiler ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2020; Yeşilyurt, 2021). Anlamayı izleme, öğrencilerin bir öğrenme faaliyeti için hedefler oluşturmasını, bu hedeflere ulaşma durumunu değerlendirmesini ve ihtiyaç olduğu takdirde hedeflere ulaşabilmek için kullanılan stratejiler üzerinde değişiklik yapmasını gerektirmektedir (Weinstein & Mayer, 1986, s. 323). Buradan hareketle üstbilişsel stratejilerin öğrenme sürecine yönelik planlama, izleme, kontrol etme, değerlendirme gibi becerilerin kullanımını yansıttığı görülmekle beraber bu stratejilerin piyano eğitimi sürecinde kullanılan öğrenme stratejileri içerisinde önemli bir konumda olduğu söylenebilir.

2.2.1. Piyano Eğitiminde Üstbiliş ve Üstbilişsel Stratejilerin Rolü

Bireysel çalgı derslerinde öğretmenin yaşadığı en büyük problem, öğrencilerin bilinçsizce gerçekleştirdikleri bireysel çalışmalarının bir sonucu olarak yanlış çalışılmış ödevlerle derse gelmeleridir (Hardalaç, 2012, s. 19). Ercan (2008) piyano çalmayı öğrenme aşamasında henüz deneyimsiz olan öğrencilerin çalıştıkları parçaya genellikle ön hazırlık yapmadan başladıklarını; çaldıklarını dinlemeden ve performanslarını kontrol etmeden bilinçsizce baştan sona tekrarlar yoluyla çalışmalarını sürdürdüklerini ifade etmiştir. Uzun süre çalışma gerektiren parçaların amaçsızca ve bilinçsizce çalışılmaması için derslerde alıştırmaların nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (s. 102). Piyano eğitimi bağlamında çalışılan parçalara yönelik çalışmaların nasıl yapılacağına, hangi stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağına bilinmesi üstbiliş ile ilişkilendirildiğinde üstbilişsel bilgiyi ifade etmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin performanslarını kontrol etmeleri, kendilerini dinlemeleri; öğrenme durumlarını planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri üstbilişsel düzenleme becerilerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda piyano eğitiminde üstbilişin geliştirilmesi hem öğretmen hem öğrenci açısından verimli bir öğretim ve öğrenme sürecine olanak sağlayacaktır.

Üstbilişin geliştirilmesi, müzik öğrencilerinin sahip oldukları genel müzisyenlik becerileri hakkında objektif görüşlerinin artmasına da yardımcı olabilir. Öğrenciler, “üstbilişsel düşünmeden” başka bir deyişle “müzikal düşünme hakkında düşünmeden” yoksun olmaları durumunda müzisyenlik becerilerinin gelişimi konusunda başarısızlıklarla karşılaşılacaklardır (Hanna, 2007’den aktaran Benton, 2014, s. 40). Bu nedenle öğrencilerin piyano performanslarına dair gelişim süreçlerinde aksaklık yaşanmaması adına derslerde üstbiliş üzerine çalışmalar yapılması ve bu sayede öğrencilere kendi kendine, etkili ve doğru çalışma alışkanlıkları kazandırılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Piyano eğitimi sürecinin ilk derslerinde doğru vücut ve el pozisyonu oluşturma, piyanonun tuşlarını tanıma, nota öğrenimi, parmak numaraları, temel artikülasyon teknikleri gibi temel becerileri oluşturmaya yönelik eğitim verilmektedir. Hallam (2001)’a göre öğretmen, öğrencilerin temel becerilerinin oluşturulmasını sağladıktan sonra üstbilişlerinin geliştirilmesi için öğrencileri teşvik edebilir. Bu süreçte öğretmen öğrencileri ile, öğrenme süreçleri ve üstbilişsel beceriler hakkında şu başlıklar dahilinde tartışabilir:

- “Kişisel güçlü ve zayıf yönler,
- Görev zorluklarını değerlendirme,

- Uygun alıştırma stratejilerinin seçimi,
- Hedef belirleme ve ilerlemeyi izleme,
- Performansı değerlendirme,
- Yorumlamayı geliştirme yolları,
- Ezberleme stratejileri,
- Motivasyonu artırma,
- Zaman yönetimi,
- Konsantrasyonu artırma,
- Performans stratejileri” (Hallam, 2001, s. 22).

Yukarıda belirtilen unsurların derslerde ele alınması, öğrencinin kendi düşünme sürecine yönelik farkındalık geliştirmesini sağlamaktadır. Galamian (1964)’a göre kendi düşünme sürecini ve bununla birlikte çalışma sürecini planlayan, kontrol eden, değerlendiren ve düzenleyen öğrenciler bilinçli bir çalışma alışkanlığı kazanacaktır. Bilinçli çalışma alışkanlığı kazanan öğrenciler ise öğretmen denetiminde olmadıkları zamanlarda bile “kendi kendine öğretme” becerilerini kullanarak çalışma süreçlerini yönetmektedir (Galamian, 1964’ten aktaran Jørgensen, 2004, s. 85). Bu bağlamda öğrencilerin kendi kendine öğretme ve öğrenme becerilerinde üstbiliş ile güçlü bir ilişkisi bulunan öz düzenlemeli öğrenme de önem kazanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenenlerin, kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılım gösterdiği; üstbilişsel açıdan öz düzenlemeli öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerinin birçok aşamasında planlama, düzenleme, kendini yönlendirme, süreci izleme ve değerlendirme gibi faaliyetlerde bulunduğu belirtilmektedir (Zimmerman, 1986, s. 308). Ayrıca literatürde üstbiliş, “öz düzenleyici bilgi” olarak da ifade edilmektedir. Öz düzenleyici bilgi bir görevin nasıl yapılacağını bilmenin ötesinde görevi gerçekleştirmek için kişinin kendisini nasıl yöneteceğini bilmesi olarak açıklanmaktadır (Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 48). Bu doğrultuda üstbilişin, bir öğrenme görevini bilişsel amaç doğrultusunda gerçekleştirmenin ötesinde, öğrenme için kendini yönlendirme ve yönetme becerilerini kapsadığı söylenebilir. Müzik eğitimi kapsamında öz düzenlemeli düşünmeye odaklanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla öz değerlendirme yapmalarını ve gerekli stratejileri bireysel kararlar vererek seçmelerini mümkün kılmaktadır (Leon-Guerrero, 2008, s. 105).

Jørgensen (2004), enstrüman çalışmalarında kendi kendine öğrenmenin (self-teaching) gerçekleştirilebilmesi için kullanılacak bireysel uygulama stratejileri ile ilgili bir model

oluşturmuştur. Model kapsamında “meta-stratejiler” başlığı altında üstbilişsel alanları dahil etmiş ve bu stratejileri “stratejiler hakkında bilgi” ve “stratejilerin kontrolü ve düzenlenmesi” olarak ele almıştır. Enstrüman çalmada başlangıç düzeyinden uzmanlık düzeyine doğru gelişim gösterilirken bireylerin strateji repertuvarlarının oluştuğunu ve bu stratejileri uygulamaya yönelik becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir (s. 97-99). Bu bağlamda öğrencilerin strateji repertuvarını geliştirmelerini sağlamak eğitim sürecinde öncelikli hedeflerden biri olmalı ve öğretmenler tarafından özenle dikkate alınmalıdır.

Öğrenme etkinlikleri esnasında öğretmenin öğrencilere çalışmalarına dair ne gibi sorunları tespit ettiklerini, bu problemleri düzeltme konusunda ne gibi önerileri olduğunu sorması, öğrencilerin bireysel çalışmalarında gerekli olan problemi fark etme, strateji seçme ve kendilerini değerlendirme gibi farklı deneyimler kazanmalarına olanak sağlayabilir (Leon-Guerrero, 2008, s. 105). Benton (2013) da müzik öğrencileri üzerindeki en güçlü etkinin müzik öğretmenleri ile koro ve orkestra öğretmenlerinin derslerinde üstbilişsel stratejileri modellemeleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler müzikle ilgili kendi düşünme süreçlerini yüksek sesle tanımlayarak modelleyebilir ve stratejilerin etkisinin her öğrenci için farklı olabileceğini vurgulayarak üstbilişi teşvik edebilirler. Öğrenme sürecinde giderek daha fazla üstbiliş kullanan müzik öğrencileri, kendi öğrenmelerine yönelik daha fazla sorumluluk alır, müzik çalışmalarında karşılaştıkları problemleri çözebilmek için kendi stratejilerini geliştirir ve öğrenme süreçlerinin verimini nasıl artıracaklarını öğrenirler (s. 59).

Üstbiliş bir müzik öğrencisinin müzik çalışmalarında farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bir saatlik piyano çalışmasına başlayacak olan bir öğrenci önce haftalık hedefleri, şu an üzerinde çalıştığı repertuarı ve öğretmeni tarafından verilen ödevleri zihninde canlandırır. Tekniğine ve repertuarına dair sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir ve müziğinde dikkat etmesi gereken yerler hakkında düşünür. Çalışma süresinin bir saat olmasından dolayı bu sürenin bir kısmını parmak kullanımı, teknik ve hız üzerine çalışma gibi ihtiyaçlarına göre kullanmaya karar verir. Bu planlamanın ardından çalıştığı parçanın zor ritim kalıplarının olduğu bir bölümüne çalışmayı kararlaştıracak; daha sonra çalıştığı bir diğer parçadaki teknik açıdan zor bir arpejin bulunduğu pasaj üzerinde hakimiyet kurmak adına yavaş çalışma stratejisini kullanacaktır. Çalışmasının başında tüm bu kararları veren öğrenci çalışma süresi içerisinde hedeflerine ulaşabileceğinin bilincinde olarak çalışmaya koyulur (Benton, 2014, s. 44-45). Buradan hareketle öğrencinin çalışma sürecini kendisine

göre planlaması ve düzenlemesi, çalışma yapacağı parçalara yönelik farklı stratejiler kullanması, sahip olduğu zayıf ve güçlü yönlerini belirlemesi gibi davranışlarının tümü üstbilişin göstergeleri olarak değerlendirilmektedir.

Müziyenlerin müzik çalışmalarını desteklemek amacıyla zamanı çalışma planına uygun bir şekilde yönetme, konsantrasyon ve motivasyonu sürdürme, performans standartlarını yüksek seviyeye çıkarabilmek için ne gibi hazırlıklar yapılması gerektiğini anlama gibi farklı becerilerin bilgisine ve bu bilgilerin nasıl kullanılacağını bilmeye dayanan iyi gelişmiş üstbilişsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Hallam, 2001, s. 3). Üstbilişsel becerilere sahip müzik öğrencileri temelde hedefleri planlama ve belirleme, planlarını uygularken kendini izleme ve öz değerlendirme gibi üstbilişsel düzenleme faaliyetlerinde bulunurlar. Buna göre öğrenciler her çalışma oturumu için birtakım müzikal hedefler belirler, hedeflere ulaşmak için çalışma sürecinde hangi uygulamaları yapacaklarına dair gerçekçi planlar oluştururlar. Bu aşamada öz farkındalıkları doğrultusunda kendilerine yönelik sahip oldukları bilgileri, başka bir deyişle üstbilişsel açıklayıcı bilgilerini kullanırlar. Öğrenciler planlarını eyleme dönüştürürken hedeflerine ulaşma yolunda farklı öğrenme stratejilerini uygulamak amacıyla üstbilişsel prosedürel bilgilerini; stratejileri ne zaman ve neden uygulayacaklarını anlamak amacıyla üstbilişsel durumsal bilgilerini kullanırlar. Çalışma süreci ilerledikçe öğrenciler çalıştıkları her parça için gelişim durumlarını değerlendirirler. Öğrenciler, çalışmanın ardından yaptıkları öz değerlendirme sayesinde öğretmenlerinin yardımına ihtiyaç duydukları konuları ve sonraki çalışmalarına yönelik hedeflerini belirlerler (Benton, 2014, s. 123-124).

Tüm bu bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanılması, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalık oluşturmalarına ve elde ettikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmelerine imkân tanımaktadır. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda piyano eğitimi özelinde bu stratejilerin kullanımı doğru bilgi ve beceriler edinmiş ve kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan; kendi öğrenme becerilerine uygun stratejiler seçebilen; piyano öğrenme becerilerini bağımsız olarak yönlendirip geliştirebilen müzik eğitimcilerinin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

2.3. Türk Müziği Çokseslendirme: Yaklaşımlar ve Piyano Eğitime Yansımaları

Günümüz itibariyle dünyada en yaygın şekilde kullanılan müzik türlerinden biri çoksesli müzik olarak ifade edilen batı müziğinin dayandığı tonal müzik, bir diğeri ise tek sesli,

makam müziği olarak adlandırılan modal müziktir. Modal müzikler arasındaki en yaygın müzik ise tarihsel süreç içerisinde Türkler tarafından geliştirilen ve sistemleştirilen Türk müziğidir (Özkan, 2017, s. 31). Tonal sistem, ortak bir temel ses çerçevesinde oluşan ses ilişkilerine bağlı bir sistemdir (Michels & Vogel, 2015, s. 91). Batı müziğinde tonalite sistemi çerçevesinde yedi sestem oluşan dizi temel alınmış; diziler majör ve minör olarak düzenlenmiş; minör dizilere ilişkin doğal, armonik ve melodik dizi olmak üzere üç farklı tür oluşturulmuştur (Tarkum, 2018, s. 32). Türk müziği ise makamsal sistem ve mikrotonal ses düzeni kapsamında oluşmuş ve gelişmiştir. Makam, özel dörtlü ve beşlilerden meydana gelen dizilerin içerisinde en önemli perdeler olan durak, güçlü, asma karar perdelerinin önemi belirtilerek ve diğer kurallara bağlı kalınarak oluşturulan ezgisel seyirlerdir (Özkan, 2017, s. 94). Bu bağlamda makamsal sistem, makamları oluşturan diziler, seyir biçimleri ve farklı çeşnilere dayalı olarak biçimlenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Batı müziği ile Türk müziği arasında yapısal farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklara tonal sistemin dayandığı tampere ses sisteminin 12 perdeden oluşan ve perdeler arasında yarım sesin var olduğu bir sistem olması; makamsal sistemin ise geleneksel Türk sanat müziğinde 24 perdeli, geleneksel Türk halk müziğinde ise 17 perdeli olarak kullanılması (Güler & Göktaş, 2020, s. 72); Batı müziğinde 12 majör ton ve bu majör tonlara bağlı 12 minör ton kullanılmaktayken geleneksel Türk müziğinde sayısı 600'ü bulan makam bulunması örnek teşkil edebilir (Sökmen, 2022, s. 283).

Yapısal olarak farklı temellere dayanıyor olsalar da bu durum bu iki müzik türünün bir araya getirilmesine engel oluşturmamakta, aksine Türk müziğinin yeni bir biçim ve uluslararası bir boyut kazanmasına olanak sağlamaktadır. Albuz (2011) Türk müziği ve batı müziği arasındaki farklılıklara ilişkin Türk müziğinin tek sesli, çok perdeli, yatay bir müzik türü olduğunu, batı müziğinin ise çok sesli, az perdeli, dikey bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiş ve bu farklılıklara rağmen her iki müzik sisteminin bir arada kullanılabileceğini Ulu Önder Atatürk'ün "Müziğimizi genel son müzik kurallarına göre işlemek ve çağa ayak uydurmak mecburiyeti vardır" sözünü hatırlatarak belirtmiştir (s. 52).

Türk müziği ile batı müziğinin bir arada kullanımına, makamsal ezgilerin batı müziği notasyon sistemi ile düzenlenmesine ve tampere sistemde icra edilmesine yönelik gelişmeler Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Osmanlı döneminde gerçekleşen müzikte batılılaşma hareketleri ve tek sesli müziğin yanı sıra çok sesli müziğin kullanılmaya başlanmasına

yönelik çalışmaların devamında “yeni-çağdaş çoksesli Türk müziği” oluşmaya başlamıştır. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, kökenleri tarihin eski devirlerine uzanan “geleneksel-tek sesli Türk müzik birikimi” ve Osmanlı döneminin son evresinde batılılaşma çabaları sonucunda gelişen “yeni-çoksesli Türk müzik birikimi” uluslararası çoksesli müzik ile etkileşim içine girmiştir. Bu süreçte Ulu Önder Atatürk’ün görüş ve düşünceleri doğrultusunda müzikte ulusal yapının ve kimliğin korunması ve geliştirilmesi, çağdaşlaşma ve evrensel niteliğe erişme ülküsü ile çoksesli Türk ulusal müziğinin oluşturulması yolunda adımlar atılmaya başlanmıştır (Uçan, 2015, s. 124-126). Başta Türk Beşleri ve onların ardından gelen kuşakta yer alan ulusal bestecilerimiz, Türk müziğinin ezgisel ve ritmik yapısı çerçevesinde, aksak usuller, makamlar gibi öğelerin kullanıldığı eserler bestelemişler ve halk müziğimiz ile geleneksel sanat müziğimizin çağdaş boyutta icra edilmesini mümkün kılmışlardır (Çetinkaya, 2016, s. 25).

Çağdaş çoksesli Türk müziği anlayışı çerçevesinde piyano ile Türk müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik girişimler de artış göstermiştir. Piyanonun eşit aralıklı tampere sisteme göre düzenlenmiş olması nedeniyle makamsal müziklerde bulunan koma olarak ifade edilen mikrotonal seslerin piyano üzerinde tam olarak karşılığı yoktur. Bu nedenle Türk müziğinin çokseslendirilmesine ilişkin besteleme veya öğretim çalışmalarında komalı sesler en yakın sesler ile birleştirilmektedir. Bu sayede Türk müziği eserlerinin tampere çalgılar ile seslendirilmesi mümkün hale gelmektedir (Yücetoker, 2018, s. 26).

Geleneksel Türk müziğinin tek sesli, bir ezgiye dayalı olduğu düşünülse de bu müziğin temelinde çalgıların yapısından veya kullanımından kaynaklanan, dem tutma veya paralel ezgi kullanma yoluyla ortaya çıkan doğal bir çoksesli yapı bulunmaktadır (Uçan, 2015, s. 202). Türk müziğinin çokseslendirilmesinde, zaten içinde var olan çoksesli yapı göz önünde bulundurularak daha uygun yöntemlerin tercih edilmesi doğru bir yaklaşım olabilir. Bu bağlamda Arseven (1959)’in halk müziğinin çokseslendirilmesi üzerine yapmış olduğu çalışmalar ve dikey çokseslilikten (armoni) ziyade yatay çoksesliliğin (kontrpuan) ve batı müziğinde sıklıkla tercih edilen üçlü-altılı aralıklar yerine dörtlü, beşli, artık ikili, küçük yedili, artık yedili, küçük altılı aralıkların kullanımının Türk halk müziğinin doğasına daha uygun olduğu yönündeki görüşleri önemlidir (Arseven, 1959’dan aktaran Türkmen, 2007, s. 187).

Geleneksel müziklerimizin özünde bulunan makamsal tınların korunarak tampere ses sistemine göre düzenlenmiş bir çalgı olan piyanoda icra edilmesine yönelik farklı çalışmalar

mevcuttur. Bu noktada Kemal İlerici'nin oluşturduğu “Dörtlüsel Uyum Dizgesi” olarak isimlendirilen kuram, Türk müziğinin çoksenslendirilmesine yönelik atılan önemli adımlardan bir tanesidir (Uçan, 2015, 128). İlerici (1970) “Bestecilik Bakımından Türk Müziği ve Armonisi” isimli kitabında Türk müziğinin piyanoda çalınmasının kusursuz bir şekilde mümkün olmayacağını dile getirmekle beraber Türk müziğindeki çoksenslilik ilişkilerini anlamak ve değerlendirmek amacıyla piyanodan yararlanmanın gerekliliğinden bahsetmiştir (s. 33). Ayrıca İlerici aynı kitabında Türk müziği makam dizilerindeki derecelerin durucu ve yürüyücülük özelliklerini göz önünde bulundurarak “dörtlü armoni” olarak isimlendirilen armoni sistemi ile Türk müziğinin çoksenslendirilmesinin teorik temellerini oluşturmuştur.

Levent (1995) “Çağdaş Türk Müziğinde Dörtlü Armoni” isimli kitabında, çoksenslendirmede dörtlü armoninin kullanımı ile ilgili kuralları ele almış ve makam dizilerini bazı perdeler üzerinden tampere sistemde göstermiştir. Yine Levent (1998) “Ezgilerde Çoksenslilik Yöntemi” isimli kitabında İlerici'nin anısına Türk müziğinin dörtlü armoni kuralları ile makamsal ezgilere ikinci ses ekleme ve dört partili uygulama yapma konusunda örnekler sunarak çoksenslendirme aşamalarını açıklamıştır.

T. Tutu ve B. Tutu (1999) “Dörtlü Armoni ve Türk Müziğinde Uygulanışı” isimli kitaplarında İlerici armoni sisteminin teorik temellerine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlar ve İlerici gibi geniş serimde armonileme çalışmalarına yer vermişlerdir (Özdemir, 2017).

Sun (2007) Türk müziği makam dizilerinin “uluslararası ses standartlarına ve kendi değerlerimize uygun şekilde” piyanoda seslendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmaları İlerici'nin öğretilerine bağlı kalarak “Türk Müziği Makam Dizileri” isimli kitabında aktarmıştır. Sun, kitabında Türk müziği makam dizilerindeki komalı sesleri “en yakın yedirimli seslerle birleştirerek” piyano için yazmıştır. Bunu yaparken Geleneksel Türk müziği makamlarını dizilere indirgemiş, elde edilen 13 diziyi “yedirimli ses dizgesine” uygun şekilde yazmış, her diziyi 12 farklı perdeye aktarmış ve sonunda elde edilen 156 diziyi piyanoda çalmaya hazır hale getirecek şekilde düzenlemiştir.

Dörtlü armoninin uygulanmasına dair yapılan çalışmaların yanı sıra günümüzde Türk müziğinin çoksenslendirilmesine ilişkin birkaç temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar tonal armoni çerçevesinde gerçekleştirilen “üçlüsel uyum dizgesi ile yapılan denemeler”, İlerici armonisine dayanan “dörtlüsel uyum dizgesi ile yapılan denemeler”, üçlü, dörtlü ve diğer armoni sistemlerinin herhangi bir kısıtlama olmaksızın serbest bir

şekilde kullanımını kapsayan “karma/serbest denemeler” ve “geleneksel sanat müziği perde sistemine bağlı kalınarak yapılan denemeler” olmak üzere 4 ana başlıkta sınıflandırılmaktadır (Gedikli, 1999’dan aktaran Albuz, 2020, s. 387). Türk müziğinin çökseslendirilmesi çalışmalarında ezginin makam dizisinin özellikleri göz önünde bulundurulmuş seçilmesi ve uygulanması ezginin makamsal karakterinin korunmasına ve piyanoda en etkili biçimde duyurulmasına olanak sağlamaktadır.

Üçlüsel uyum dizgesine dayanan çökseslendirme yaklaşımında tonal sistemde bulunan üçlü aralıklara dayalı akor yapısının dikey (armonisel) veya yatay (kontrpantal) çökseslilik yöntemleri ile makam dizileri üzerinde uygulanması söz konusudur. Dörtlüsel uyum dizgesi ile yapılan çalışmalarda çökseslilik, üçlü yerine dörtlü aralıkların dikey ve yatay yöntemlerle kullanılması ve makam dizilerindeki derecelerin duruculuk, yürüyücülük karakterleri göz önünde bulundurulması ile gerçekleştirilmektedir. Karma yaklaşımda ise üçlü armoni, dörtlü armoni ve kontrpuan tekniklerinin yanı sıra caz armonisinin ve çağdaş müzikte kullanılan salkım akorlarının kullanımı tercih edilebilmektedir (Albuz, 2011, s. 58). Geleneksel sanat müziğinin perde sistemi ile çökseslendirme uygulamalarında makamsal ezgi geleneksel hali ile icra edilmektedir. Ezginin içerdiği komalı karakteristik perdelerin piyanoda kullanılmaması nedeniyle bu yaklaşımda piyano yalnızca eşlik çalgısı olarak kullanılabilir (Albuz, 2020, s. 395).

Bu yaklaşımlara dayanarak literatürde, Türk müziğinin piyanoda armoni ve kontrpuan teknikleri ile çökseslendirilmesine yönelik üçlü (tonal) armoni (Çokamay, 2020), dörtlü armoni (Özdemir, 2017; Serin Özparlak & Aydoğan, 2022; Tufan, 2004), üçlü ve dörtlü armoni ile ve kontrpantal yaklaşım (Yılmaz, 2024), karma çökseslilik yaklaşımı (Tunç & Albuz, 2017), üçlü, dörtlü ve karma çökseslilik yaklaşımlarının kullanıldığı (Albuz, 2001; 2011; 2020; Özçelik & Yürek, 2023); karma armoni kapsamına dahil edilebilen modal caz armonisinin (Eroy, Zahal, & Gürpınar, 2016) ve modern armoninin kullanımı (Sağır & Eroy, 2014a, 2014b) ile çökseslendirme örneklerinin sunulduğu birçok özgün çalışmaya rastlanılmıştır. Türk müziğinin çökseslendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların tümü alanın gelişimine katkı sağlayarak kuramsal ve uygulamalı yeni olanaklar ortaya çıkarmakla beraber piyano eğitiminde farklı düzeylere yönelik özgün çalışmalar geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Piyano eğitiminde tonal eserlerin yanı sıra Türk müziği eserlerine ilişkin çalışmalar yapılması öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyerek eğitimsel açıdan farklı

avantajlar sağlamaktadır. Aydınoglu (2014), piyano eğitiminde Türk piyano eserlerinin kullanımının gerekliliğine dair, eğitimde “bilinenden bilinmeyene” ilkesine göre, öğrencilerin kulağının aşına olması sebebiyle makamsal özellikteki ezgilerin daha kolay algılandığını ve çalındığını; bu durumun öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığını ve piyano eğitim sürecine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir (s. 85). Bu bağlamda piyano eğitimi, çevreden evrene ilkesini esas almalıdır. Bu ilkeye bağlı olarak halihazırda çalışılan metotların yanı sıra piyano için oluşturulmuş halk müziği kaynaklı parçalar, piyano için düzenlenmiş okul müziği eserleri kullanılır. Ayrıca belirli amaçlar doğrultusunda Çağdaş Türk müziği ve evrensel müziklerden de faydalanılır (Sungurtekin, 2002, s. 61). Bununla birlikte piyano eğitiminde Türk müziğinin kendine özgü ezgisel ve ritmik özelliklerini yansıtan parçaların kullanımı, öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin müzikal ögeler üzerinde çalışmalarına olanak sağlayacaktır.

Piyano eğitiminde çokseslendirilmiş makamsal eser ve etütlerin sistematik bir şekilde kullanımı sonucunda öğrencilerin piyano performans ve başarı düzeylerinin arttığına dair sonuçlara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Eroy vd., 2016; Bulut, 2008; Toptaş, 2022; Tunç, 2016). Bu doğrultuda makamsal eserlerin piyano eğitimi müfredatına dahil edilmesinin teknik ve müzikal becerilerin gelişimine fayda sağladığı söylenebilir. Öğrenciler çalıştıkları makamsal etüt ve eserler sayesinde klasik piyano repertuarında sıklıkla karşılaşılmayan dizileri ve ritimleri daha iyi özümser, farklı müzikal yapılara daha kısa sürede, daha kolay bir şekilde uyum sağlama becerisi elde ederler.

Piyano eğitiminde rastlanan problemlerden biri, piyano repertuarında Türk müziği motiflerini barındıran eser sayısının yetersiz olmasıdır. Bazı bestecilerin eserlerinden faydalanılsa da bu eserlerin farklı amaçlar doğrultusunda yazılmasından dolayı piyano eğitiminde kullanımları mümkün değildir (Dicle, 1994’ten aktaran H. Yokuş, 2005, s. 5). Öte yandan günümüzde yaygın olarak kullanılan ve piyano ile icrasının uygun olduğu belirtilen pek çok makam bulunmaktadır (Sökmen, 2022, s. 283). Kendine özgü karakterinden fazla uzaklaşmadan piyanoda çalınabilecek çok sayıda makamın bulunması piyano eğitime yönelik özgün eserlerin bestelenmesi için geniş bir potansiyel sunmaktadır. Piyano eğitimi sürecinde kullanılması amacıyla oluşturulacak, çokseslendirilmiş halk müziği ve geleneksel Türk müziği eserleri ile özgün makamsal etütler ve eserler, piyano öğretiminde makam temelli literatürün gelişmesine olanak sağlayacaktır.

2.4. Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Makamların İncelenmesi

Araştırmanın deneysel sürecinde kullanılmak üzere farklı Türk müziği çökseslendirme yaklaşımları kullanılarak Hüseyini, Hicaz, Segâh ve Kürdi makamlarında dört eser bestelenmiştir. Bu makamlara ait durak, güçlü, yeden perdeleri, makamların seyri ve dizilerine ait bilgiler aşağıda özet niteliğinde sunulmuştur. Makamlara ilişkin diziler sunulurken Hüseyini ve Kürdi makamları birer dizi ile, Hicaz ailesinde yer alan dört makam birer dizi ile, Segâh makamı bileşik bir makam olmasından dolayı iki dizi ile açıklanmıştır. Makamın seyri içerisinde geçki yapılan dizilere burada ayrıca yer verilmemiştir. Dizilerin Geleneksel Türk Müziği ses siteminde yazımları ile tampere sistemde yerinden yazımları görsel olarak aktarılmıştır.

2.4.1. Hüseyini Makamı'nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı

Hüseyini Makamı, Geleneksel Türk Müziği'nde basit makamlar sınıfında yer almaktadır.

Durak: Dügâh perdesi (La)

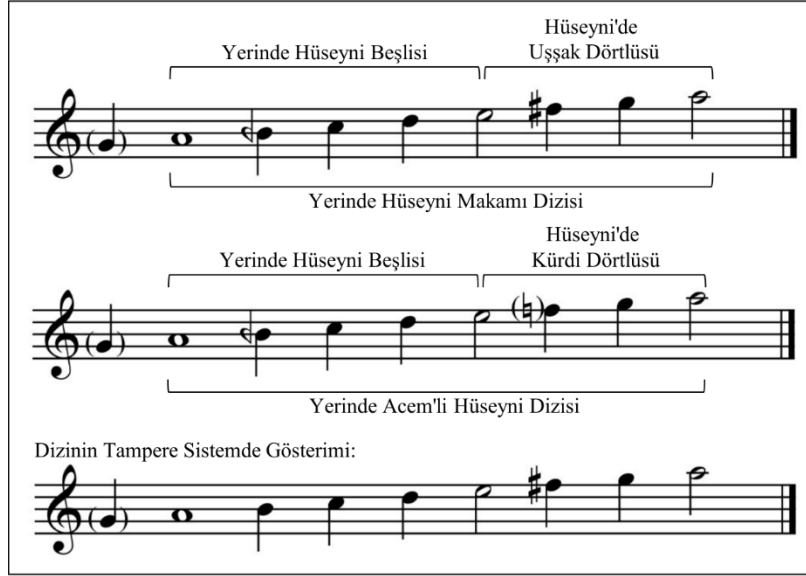
Güçlü: Hüseyini perdesi (Mi)

Yeden: Rast perdesi (Sol)

Seyri: İnici-çıkıcı

Donanımı: Si için koma bemolü, Fa için bakiye diyezi bulunur.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Hüseyini beşlisine Hüseyini perdesinde Uşşak dörtlüsünün eklenmesiyle oluşmaktadır. Hüseyini makamının seyri esnasında özellikle inici ezgilerde Eviç (Fa bakiye diyez) perdesi yerine Acem (Fa bekar) perdesi kullanılmaktadır. Yaşanan bu perde değişimi sonucunda Hüseyini perdesi üzerinde Kürdi dörtlüsü meydana gelir ve yeni oluşan dizi Acem'li Hüseyini dizisi adını alır (Özkan, 2017, s. 179). Hüseyini makamı dizisinin tampere sisteme aktarılmasında makamın donanımında bulunan fa bakiye diyez aynen korunmakta, si koma bemol ise si bekar perdesine çekilmektedir (Albuz, 2001, s. 101).



Şekil 6. Hüseyni makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi

2.4.2. Hicaz Ailesi Makamlarının Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımları

Birbiri arasında büyük benzerlikler barındıran Hicaz, Hümayun, Uzzal ve Zirgüle’li Hicaz makamları Hicaz Ailesi’ni oluşturmaktadır. Bu makamlardan Hicaz ve Hümayun Makamlarının dizilerinin pest bölgesinde Hicaz dörtlüsü, Uzzal ve Zirgüle’li Hicaz Makamlarının dizilerinin pest bölgesinde ise Hicaz beşlisi bulunmaktadır. Makamlar güçlü perdeleri ve güçlü perdelerinin üstünde bulunan çeşniler bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Özkan, 2017, s. 157).

Hicaz ailesinde bulunan Hicaz, Hümayun, Uzzal ve Zirgüle’li Hicaz makamlarının hepsinde ortak olarak kullanılan ve “Ortalama Hicaz Dizisi” olarak adlandırılan bir dizi bulunmaktadır. Bu dizide iniş-çıkış cazibesi nedeniyle çıkarken fa bakiye diyez (Eviç) perdesi, inerken ise fa bekar (Acem) perdesi kullanılmaktadır (Özkan, 2017, s. 157). Ortalama Hicaz ailesi dizisinin tampere sisteme aktarımında dizide bulunan si bakiye bemol perdesi si bemol perdesine çekilmekte, fa bakiye ve do bakiye diyez perdeleri aynen korunmaktadır.



Şekil 7. Ortalama Hicaz dizisi ve tampere sistemde gösterimi

2.4.2.1. Hicaz Makamı

Durak: Dügâh perdesi (La)

Güçlü: Neva perdesi (Re)

Yeden: Rast perdesi (Sol)

Seyri: İnici-çıkıcı

Donanımı: Si için bakiye bemolü, Do için bakiye diyezi ve Fa için bakiye diyezi bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Hicaz dörtlüsüne, Neva perdesinde Rast beşlisinin eklenmesiyle oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 164).



Şekil 8. Hicaz makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi

2.4.2.2. Hümayun Makamı

Durak: Dügâh perdesi (La)

Güçlü: Neva perdesi (Re)

Yeden: Rast perdesi (Sol)

Seyri: Çıkıcı-inici

Donanımı: Si için bakiye bemolü ve Do için bakiye diyezi bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Hicaz dörtlüsüne, Neva perdesinde Buselik beşlisinin eklenmesiyle oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 159).

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Yerinde Hicaz Dörtlüsü' and 'Neva'da Buselik Beşlisi'. The bottom staff is labeled 'Yerinde Hümayun Makamı Dizisi' and 'Dizinin Tampere Sisteminde Gösterimi:'. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 2/4 time signature. The notes are: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E5, F5, G5.

Şekil 9. Hümayun makamı dizisi ve tampere sisteminde gösterimi

2.4.2.3. Uzzâl Makamı

Durak: Dügâh perdesi (La)

Güçlü: Hüseyini perdesi (Mi)

Yeden: Rast perdesi (Sol)

Seyri: İnici-çıkıcı

Donanımı: Si için bakiye bemolü, Do için bakiye diyezi ve Fa için bakiye diyezi bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Hicaz beşlisine, Hüseyini perdesinde Uşşak dörtlüsünün eklenmesiyle oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 169).

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Yerinde Hicaz Beşlisi' and 'Hüseyini'de Uşşak Dörtlüsü'. The bottom staff is labeled 'Yerinde Uzzâl Makamı Dizisi' and 'Dizinin Tampere Sisteminde Gösterimi:'. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 2/4 time signature. The notes are: G4, A4, B-flat4, C5, D5, E5, F5, G5.

Şekil 10. Uzzâl makamı dizisi ve tampere sisteminde gösterimi

2.4.2.4. Zirgüle’li Hicaz Makamı

Durak: Dügâh perdesi (La)

Güçlü: Hüseyni perdesi (Mi)

Yeden: Nim Zirgüle perdesi (bakiye diyezli Sol)

Seyri: İnici-çıkıcı

Donanımı: Si için bakiye bemolü, Do için bakiye diyezi, Fa için koma diyezi ve Sol için bakiye diyezi bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Hicaz beşlisine, Hüseyni perdesinde Hicaz dörtlüsünün eklenmesiyle oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 174). Dizinin tampere sisteme aktarımında dizide bulunan do bakiye diyez ve sol bakiye diyez perdeleri aynen korunurken si bakiye bemol perdesi si bemol perdesine, fa koma diyez perdesi fa bekar perdesine çekilir.



Şekil 11. Zirgüle’li Hicaz makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi

2.4.3. Segâh Makamı’nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı

Segâh Makamı, Geleneksel Türk Müziği’nde bileşik makamlar sınıfında yer almaktadır.

Durak: Segâh perdesi (koma bemollü Si)

Güçlü: Neva perdesi (Re)

Yeden: Kürdi perdesi (bakiye diyezli La)

Seyri: Çıkıcı

Donanımı: Si için koma bemolü, Mi için koma bemolü ve Fa için bakiye diyezi bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Segâh makamı bileşik makam olması ile ilişkili olarak seyir esnasında farklı çeşniler duyurulmakta ve bu doğrultuda içerisinde farklı diziler barındırmaktadır. Segâh makamı temelde iki dizi ile açıklanmaktadır. Dizilerin ilki, yerinde Segâh beşlisine Eviç perdesinde Hicaz dördlüsünün eklenmesinden oluşan dizidir. İkinci dizide ise yerinde eksik Segâh beşlisi, Neva perdesi üzerinde Uşşak dördlüsü, Gerdaniye perdesinde Buselik beşlisi bulunmakta ve bunun sonucunda Neva perdesi üzerinde Uşşak Bayati dizisi oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 297). Segâh makamı dizisinin tampere sisteme aktarımında makamın donanımında bulunan si koma bemol perdesi si bekar perdesine, mi koma bemol perdesi mi bekar perdesine çekilmekte, bakiye diyezli fa ve la perdeleri aynen korunmaktadır.

Şekil 12. Segâh makamı dizisi ve tampere sistemde gösterimi

2.4.4. Kürdi Makamı'nın Genel Özellikleri ve Tampere Sisteme Aktarımı

Kürdi Makamı, Geleneksel Türk Müziği'nde basit makamlar sınıfında yer almaktadır.

Durak: Dügâh perdesi (La)

Güçlü: Neva perdesi (Re)

Yeden: Rast perdesi (Sol)

Seyri: Çıkıcı

Donanımı: Si için küçük mücennep bemolü bulunmaktadır.

Dizi Kuruluşu: Yerinde Kürdi dörtlüsüne Neva perdesinde Buselik beşlisinin eklenmesiyle oluşmaktadır (Özkan, 2017, s. 133). Kürdi makamı dizisinin tampere sisteme aktarımında herhangi bir değişiklik yapılmaya gerek duyulmamakta olup dizi olduğu gibi aktarılmaktadır.

The image displays two musical staves. The top staff is labeled 'Yerinde Kürdi Dörtlüsü' and 'Neva'da Buselik Beşlisi'. It shows a sequence of notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. The bottom staff is labeled 'Yerinde Kürdi Makamı Dizisi' and 'Dizinin Tampere Sisteminde Gösterimi:'. It shows the same sequence of notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. The notes are written in a treble clef with a key signature of one flat.

Şekil 13. Kürdi makamı dizisi ve tampere sisteminde gösterimi

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma kapsamında, araştırmanın bileşenleri olan üstbiliş, üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel farkındalık ile müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve piyano eğitiminde üstbilişsel stratejilerin kullanımına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yayınlanan kaynaklar taranmıştır. Müzik eğitimi ve çalgı eğitiminde üstbilişe ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Hallam (2001), “The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education” isimli makalesinde, müzisyenlerde var olan üstbilişin gelişimini, müzisyenlerin uzmanlık düzeyleri değiştikçe üstbiliş seviyelerinin gösterebileceği farklılıkları ve müzisyenlerin performans planlama stratejilerini araştırmıştır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 22 profesyonel ve 55 amatör müzisyenin çalışmaları incelenmiş; müzisyenlerin çalgı çalarken kullandıkları stratejiler görüşme tekniği, performansları ise ses kayıt tekniği aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda profesyonel müzisyenlerin “teknik konular”, “yorumlama” ve “kendi kendine öğrenme (konsantrasyon, planlama, izleme, değerlendirme)” konularında gelişmiş bir üstbiliş sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca profesyonel müzisyenlerin kendi zayıf ve güçlü yönlerine dair farkındalıklarının yüksek olduğu ve çeşitli strateji bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra acemi müzisyenlerin profesyonel müzisyenlere göre çok daha düşük üstbiliş sergiledikleri ve kullandıkları stratejilerin sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H. Yokuş (2009), “Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi” isimli doktora tezinde, 14 haftayı kapsayan bir piyano dersi öğretim programı hazırlamıştır. Bu programda uygulanan öğrenme stratejileri etkinliklerinin, öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine,

piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 öğrenci kontrol, 10 öğrenci deney grubunda olmak üzere toplam 20 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın modelini ön test son test kontrol gruplu deneysel desen oluşturmakla birlikte, verileri elde etmek amacıyla “Başarı Testi”, “Gözlem Formu” ve “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin piyano dersi bilgi düzeylerinde, piyano başarılarında ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca oluşturulan piyano eğitim modelinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının klasik eğitim anlayışıyla yapılan piyano eğitiminden çok daha verimli ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

T. Yokuş (2009), “Gitar Eğitiminde Üstbilişsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına Etkisi” isimli doktora tezinde, üstbilişsel etkinlikler içeren gitar eğitim programının, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, gitar performans başarıları ve gitar dersi bilgi düzeyleri üzerinde yarattığı etkiyi gözlemlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lisans ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta gitar eğitimi almakta olan 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup verileri elde etmek amacıyla “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”, “Gözlem Formu” ve “Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 14 hafta süresince uygulanan programlandırılmış gitar öğretim programının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, gitar performans başarılarına ve gitar dersi bilgi düzeylerine olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Bathgate vd. (2012), “Thoughts on Thinking: Engaging Novice Music Students in Metacognition” isimli makalelerinde, 6 müzik öğretmeni ve piyano, gitar ve bas gitar çalgılarına yönelik amatör müzik eğitimi alan 45 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. İlk olarak üç öğretmen uygulanagelen öğretim yaklaşımı ile diğer üç öğretmen ise üstbilişsel öğretim yaklaşımı ile eğitim vermeye başlamış ve daha sonrasında öğretmenlerden kullandıkları öğretim yaklaşımlarını değiştirmeleri istenmiştir. Üstbilişsel öğretim uygulanan öğrencilerin mevcut öğretim alan öğrencilere göre daha yüksek performans puanı almış olduğu ve tüm öğrenciler her iki öğretimi de aldıktan sonra puanlar arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Üstbilişsel öğretim alan öğrencilerde performans düzeyinin arttığı, bu etkinin, geleneksel öğretim esnasında da

devam ettiği ve kalıcı olduğu gözlemlenmiş; öğrencilerin süreç sonunda özyeterlik puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır.

Benton (2013), “Promoting Metacognition in Music Classes” isimli makalesinde üstbiliş ve üstbilişsel becerilere yönelik açıklamalarda bulunmuş; müzik öğretmenlerinin derslerinde üstbilişi teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla uygulayabilecekleri farklı öğretim stratejileri sunmuştur. Bu stratejiler yansıtma ve öz değerlendirme olarak ifade edilmiş ve stratejilerin sınıf içinde uygulanmasına yönelik yansıtıcı günlük yazma ipuçları ve öz değerlendirme rubrikleri ile örneklendirme yapılmıştır. Ayrıca sınıf içinde öğrencilerin müzik öğrenme görevleri üzerinde çalışırken sesli düşünme oturumları aracılığıyla diğer öğrenciler ile etkileşime girmesinin önemi ve gerekliliği vurgulanarak bu oturumların nasıl işleneceği hakkında bilgiler verilmiştir.

Ergin (2015), “Bilişüstü Özdüzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansı, Farkındalık ve Tutuma Etkisi” isimli doktora tezinde, Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programında ikinci sınıfta öğrenim gören ve bireysel çalgısı gitar olan 5 öğrenci ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 20 hafta süresince 20 farklı gitar eseri üzerinde, bilişüstü özdüzenleme basamakları doğrultusunda deşifre çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin öğrencilerin deşifre performanslarına, bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına ve deşifre çalmaya dair tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği”, “Deşifre Performans Rubriği” ve “Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunun bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına dair puanları ve deşifre çalma performanslarına dair puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Machfauzia, Djohan ve Sittiprapaporn (2020), “Intellectual Character of Metacognition in Thinking Strategies” isimli makalelerinde, 22 gitar öğrencisinin gitar dersi esnasında doğal bir şekilde gelişen üstbilişsel davranışlarını sürekli gözlem yoluyla incelemişlerdir. Öğrencilerin yanı sıra dersi veren öğretim elemanı da gözlemlenmiştir. Gözlem verileri öğrencilerle sonradan yapılan yüzyüze ve odak grup görüşmeleri ile desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin nota bilgisi konusundaki üstbilişsel stratejileri anket aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel davranışlarda zayıf oldukları tespit edilmiş ve bu sonuç dersi veren öğretim elemanının derslerde üstbilişi teşvik edecek öğretim stratejilerini uygulamamış olması ile ilişkilendirilmiştir.

Sakarya (2020), “Anlamayı İzleme Stratejilerinin Keman Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeyine Etkisi” isimli doktora tezinde, anlamayı izleme stratejilerinin lisans düzeyinde öğrenim gören keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem yaklaşımı ile yapılmış olan çalışmada, açılımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması yapılmış olup, nicel boyutunda ise ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 16 keman öğrencisinden “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ile nicel veriler; görüşme formu, bireysel uygulama ve öğrenci günceleri ile nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunun bilişötesi farkındalığına dair deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş; yapılmış olan deneysel çalışmanın öğrenciler üzerinde olumlu yönde gelişmeler meydana getirdiği belirlenmiştir.

Güven ve Çevik Kılıç (2021), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli makalelerinde, betimsel tarama modeli ile müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel strateji kullanma düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma grubunu oluşturan 92 müzik öğretmeni adayından “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve üstbilişsel öğrenme stratejileri ile cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca günlük bireysel çalgı çalışma süreleri ele alındığında “planlama” boyutuna ilişkin günde 0-1 saat çalgı çalışan öğrencilere nazaran 1-2 saat çalgı çalışan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bonnaire ve González-Moreno (2023), “Developing Metacognition as an Instructional Approach for Enhancing Young Pianists’ Musical Expressivity” isimli makalelerinde, genç piyano öğrencilerinin işitsel modelleme ile estetik ve stilistik zihinsel temsiller kullanarak gerçekleştirdikleri müzikal ifade oluşturma sürecini incelemişler ve öğrencilerin performanslarını daha etkileyici bir seviyeye çıkarmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış üstbilişsel öğretim yönteminin algılanan etkilerini değerlendirmişlerdir. Beş orta düzey piyano öğrencisi ile yapılmış çalışmada veriler anket, öğrenci görüşmeleri, uzman değerlendirmeleri, öğrenci günlükleri ve piyano performans kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel süreçte kullanılan estetik ve stilistik zihinsel temsillerin, genç piyanistlerin etkileyici bir müzikal ifade oluşturmalarına katkı sağladığı

belirlenmiştir. Ayrıca üstbilişsel süreçlerin, öğrencilerin müzikal ifade gelişimleri için sahip olmaları gereken bilinç düzeyine ulaşmalarına olanak sağladığı tespit edilmiştir.

Colombo ve Antonietti (2017), “The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study” isimli makalelerinde bir piyano öğretmenin, başlangıç düzeyi ve ileri düzey 4 piyano öğrencisi ile gerçekleştirdiği piyano derslerindeki üstbilişsel davranışlarını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenin kullandığı üstbilişsel davranışlar karşısında öğrencilerin gerçekleştirdikleri üstbilişsel faaliyetler de incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin davranışları üstbilişsel boyutlara göre kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin en fazla üstbilişsel düzenleme yaptığı; planlama ve değerlendirme stratejilerini sıklıkla kullandığı, öğrencilerin ise ağırlıklı olarak üstbilişsel kontrol stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, uygulama öncesinde yapılan hazırlıklar ve uygulama süreci; araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğine yönelik gerçekleştirilen işlemler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Üstbilişsel stratejilerin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ve piyano performans düzeylerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, “araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları entegre ettiği ve tek bir çalışmada veya bir araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımları veya yöntemleri kullanarak çıkarımlar yaptığı araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Creswell, 2007, s. 4). Araştırmalarda karma yöntem kullanmak, problemlerin nicel ve nitel verilerden elde edilmiş iki farklı bakış açısı ile incelenmesine; araştırmanın problemine dair sadece nitel veya sadece nicel yöntem ile elde edilebilecek verilerden daha fazla veriye ulaşılabilmesine; deneysel çalışmalarda katılımcıların uygulama esnasındaki kişisel tecrübeleri üzerinde inceleme yapılabilmesine ve böylelikle nicel araştırmalara nitel boyutun eklenmesine olanak sağlar (Creswell, 2021, s. 16). Bu doğrultuda araştırmada, araştırma probleminin nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılarak farklı bakış açıları ile incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca iki yaklaşımın kullanımı geniş bir veri setinin elde edilmesine olanak tanımıştır.

Karma yöntem araştırmalarında doğru desen seçimi araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi açısından oldukęa önemlidir. Karma yöntem araştırmalarında desen seçiminde, nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim düzeyine, aşamalar arasındaki ilişkisel önceliğe; aşamaların zamanlamasına ve aşamaların araştırmanın hangi bölümünde birleştirileceğine yönelik karar verilmesi gerekmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020, s. 72). Buradan hareketle araştırmada yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmasına karar verilmiştir. Bu desende, nitel ve nicel veriler birlikte toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığının tespit edilmesi amacıyla bulgular karşılaştırılır. Desenin temel varsayımı, nitel ve nicel verilerin iki farklı türde bilgi sunmasıdır (Creswell, 2017, s. 219).

Yakınsayan paralel karma yöntem deseni kapsamında araştırmanın ön test ve son test aşamalarında nicel veriler, bireysel piyano derslerinin işlendiği deneysel süreç içerisinde ise nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel bulgular, sonuçların tartışılması aşamasında birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, tek grup n test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, tüm katılımcılar deney grubuna atandıktan sonra ön test uygulanır, deneysel uygulama geręekleřtirilir ve son test uygulanarak sonuçlar kaydedilir (Gliner, Morgan, & Leech, 2015, s. 56). Desenin gösterimi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Tek Grup n Test-Son Test Deneysel Desene Ait Simgesel Gösterim

Grup	n Test	İşlem	Son Test
D deney Grubu	O ₁	X (stbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser ęalıřma süreci)	O ₂

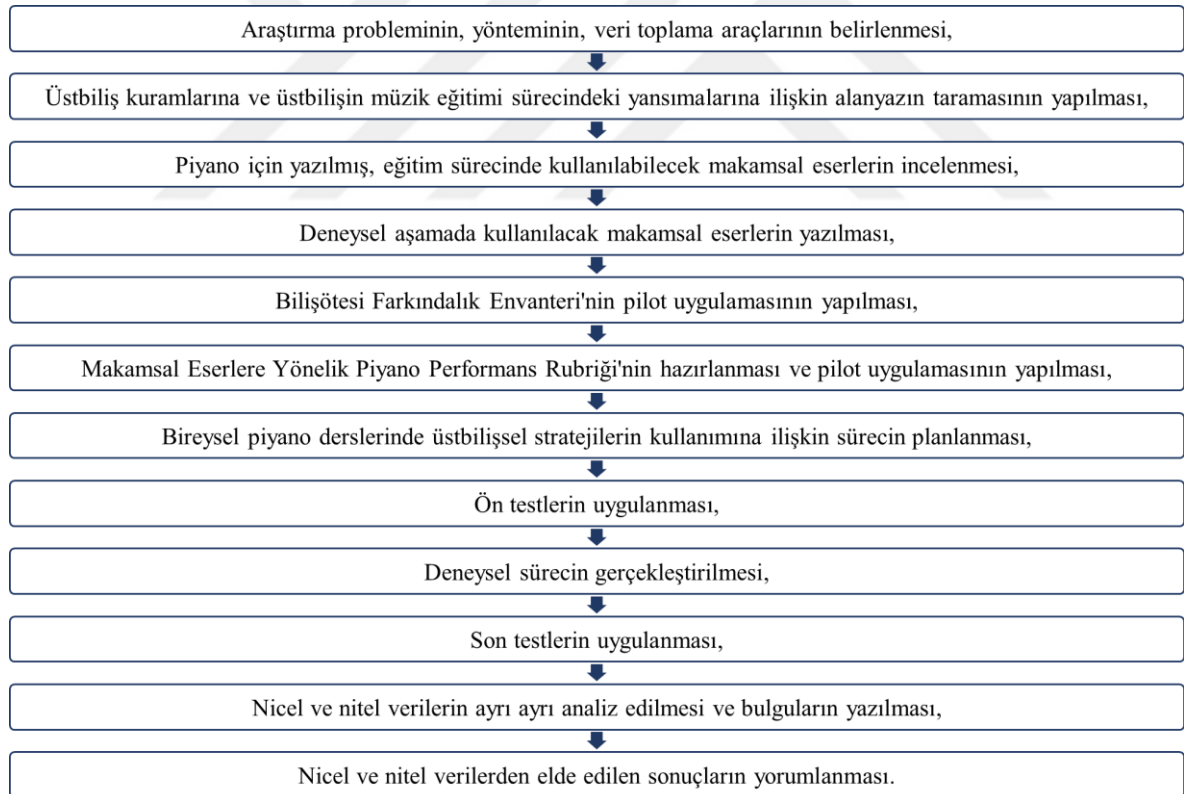
Not: O: Bağımlı değişkenden elde edilen skor; X: Deneysel işlem.

Tablo 1’de gösterilen deneysel desen doğrultusunda makamsal eser ęalıřma sürecinde stbilişsel strateji kullanımının ęalıřma grubunun stbilişsel farkındalık ve piyano performans düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda doküman incelemesi ve görüşme teknikleri ile nitel veriler elde edilmiştir. Yıldırım ve şimşek (2016) doküman incelemesini, araştırmaya konu olan olgu ve

olaylar ile ilgili bilgi sunan yazılı kaynakların analizi olarak açıklamış (s. 189) ve doküman incelemesinin “dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma” olmak üzere 5 aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir (s. 243). Bu araştırmada doküman incelemesi, çalışma grubu öğrencilerinin üstbilişsel ifadelerinin yansıdığı eser çalışma günlükleri ve araştırmacı günlüğüne yönelik kullanılmış ve yukarıda belirtilen aşamalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öngörülen cevapların haricinde beklenmedik cevap ve bilgileri de keşfetmek amacıyla planlanmış açık uçlu ve özel soruların birleşimini içermektedir (Seaman, 2008, s. 44). Bu bağlamda çalışma grubu öğrencilerinin üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı makamsal eser çalışma sürecine ilişkin görüşleri açık uçlu sorular aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma modeli çerçevesince gerçekleştirilen işlemler Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Araştırmada yürütülen işlem basamakları

Şekil 14’te belirtilen işlemler doğrultusunda gerçekleştirilen işlemler uygulama öncesi hazırlık süreci ve uygulama süreci olmak üzere iki başlık altında detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci

Uygulama öncesinde deneysel süreçte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Hüseyini, Hicaz, Kürdi ve Segâh makamlarında üçlü, dördlü, karma çokseslilik yaklaşımları kullanılarak toplam dört eser yazılmıştır. Yazılan eserlerin zorluk seviyesi, kullanılan çokseslendirme yaklaşımları, barındırdıkları teknikler ve müzikal özellikler açısından incelenmesine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda eserler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve eserlerin nihai hali elde edilmiştir.

Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test aşamalarında çalacakları eserler için 9 eserden oluşan eser havuzu oluşturulmuştur. Eser havuzundan zorluk seviyesi açısından birbirine denk iki eser belirlenmesi amacıyla 4 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ön test eseri olarak Tuğcular (2017)'in "Piyano Albümü Anadolu Ezgileri" isimli kitabında yer alan, piyano için düzenlemiş olduğu Hüseyini makamındaki "Sarı Zeybek" adlı Rumeli Türküsü; son test eseri olarak Tuğcular (2003)'in "Türkünün Rengi Piyano İçin 23 Parça" isimli kitabında yer alan, Segâh makamında yazmış olduğu "Segâh" adlı eser kullanılmıştır.

Deneysel aşamada bireysel piyano derslerinin içeriğine ve yapısına uygun olabilecek üstbilişsel stratejilerin belirlenmesi amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Literatürde karşılaşılan üstbilişsel stratejiler ve bu stratejilerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımlarına ilişkin ders planları ve etkinlikler incelenmiş, araştırma sürecine uygun olduğu düşünülen üstbilişsel stratejiler tespit edilmiştir. Bunlar, planlama, izleme, değerlendirme, güçlükleri tanımlama, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama, derin düşünme soruları, yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileridir. Stratejilerin ders içerisinde kullanımına ilişkin açıklamalara "4.1.2. Uygulama Süreci" başlığı altında yer verilmiştir.

4.1.1.1. Deneysel Süreçte Kullanılan Makamsal Eserlerin Oluşturulmasına Yönelik Hazırlıklar

Deneysel süreç için hazırlanan eserlerin makamsal yapıda yazılmasının ve araştırmada makamsal eser çalışma sürecine odaklanılmasının başlıca sebebi, eğitimde çevreden evrene/yakından uzağa ilkesine uygun olarak, öğrencilerin içinde buldukları kültürün ürünlerinden olan makamsal yapıdaki ezgilerin piyano eğitiminde kullanılmasının, öğrencilerin piyano çalışma süreçlerine katkı sağlayacağını düşünülmesidir. Bunun yanı

sıra birçok araştırmada, önemli görünen, zor veya yeni bir öğrenme göreviyle karşılaşıldığında; öğrenilmiş tepkilerle çözüm sağlanamayacak durumlar oluştuğunda öğrencilerin düşünce süreçlerini daha fazla yansıttıkları, dolayısıyla üstbilişsel davranışların gözlemlenmesinde daha fazla imkân oluştuğu vurgulanmaktadır (Aydemir & Kubanç, 2014; Blakey & Spence, 1990; Flavell, 1979; Şengül & Yıldız, 2013; Wilson & Clarke, 2004). Buradan hareketle, araştırmada özgün eserlerin kullanılması yoluyla öğrencilerin deneysel süreçte daha önce karşılaşmadıkları eserler üzerinde çalışarak farklı öğrenme deneyimleri elde edecekleri düşünülmüş ve öğrencilerin üstbiliş kullanımlarının daha kolay bir şekilde gözlemlenebileceği öngörülmüştür.

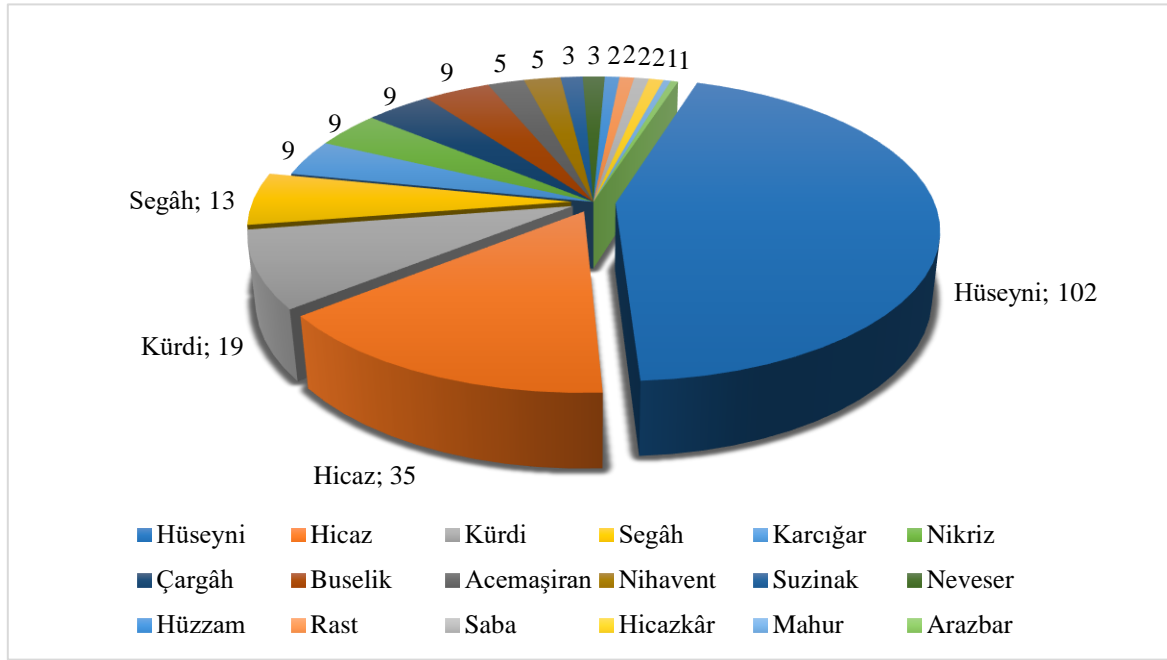
Eserlerin yazımından önce piyano için yazılmış, müzik öğretmenliği programlarında piyano eğitimi derslerinde kullanılabilecek zorluk düzeyine sahip; hâlihazırda erişilebilir ve araştırmanın bu aşaması için yeterli veri sağlayacağı düşünülen makamsal etüt ve eserler içeren kitaplar incelenmiştir (Durak, 2014; Eroy, 2020; Küçük, 1999; Levent, t.y.; Serin Özparlak, 2021; Rey, 2011; Sun, 2009a, 2009b, 2009c; Toptaş, 2016; Tufan, 2003; Tuğcular, 2003, 2017; Umuzdaş, 2013a, 2013b). İncelenen kitaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında İncelenmiş Makamsal Yapıya Sahip Eser İçeren Piyano Kitaplarına İlişkin Bilgiler

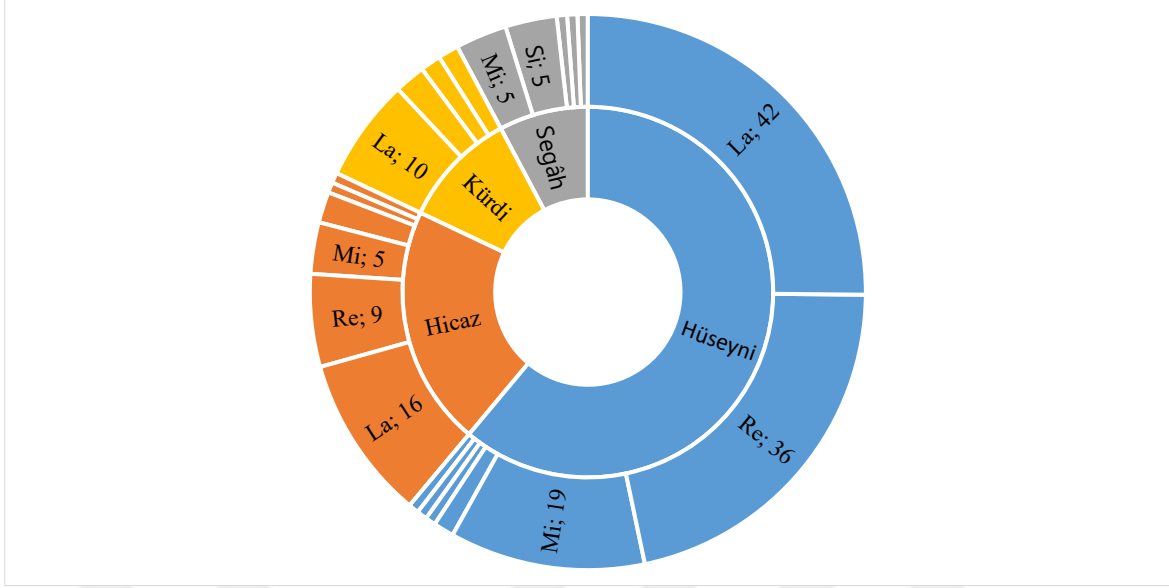
Kitaplar	Besteciler	Eser Sayısı
Küçük Albüm	Ali Küçük	11
Türk Müziği Etütleri Piyano İçin 24 Etüt	Barış Toptaş	24
Piyano İçin On Halk Türküsü	Cemal Reşit Rey	10
Piyano İçin Makamsal Minyatürler	Çağla Serin Özparlak	13
Günlerde Makamlar	Enver Tufan	7
Türkünün Rengi Piyano İçin 23 Parça	Erdal Tuğcular	23
Piyano Albümü Anadolu Ezgileri	Erdal Tuğcular	74
Özgün Makamsal Parçalar	Mehmet Serkan Umuzdaş	10
Özgün Makamsal Etütler	Mehmet Serkan Umuzdaş	12
Yurt Renkleri 1. Defter	Muammer Sun	8
Yurt Renkleri 3. Defter	Muammer Sun	9
Yurt Renkleri 4. Defter	Muammer Sun	10
Piyano İçin On Parça	Necdet Levent	10
Piyano için 10 Türk Ezgisi	Ozan Eroy	10
Piyano İçin Dağarcık	Yavuz Durak	14
	Toplam Eser Sayısı	245

Tablo 2’de yer verilen kitapların içerdiği toplam 245 eserin hangi makamlarda ve eksenlerde yazıldığını tespit etmek amacıyla eser ve etütler doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda toplam on dört eser, makamsal yapı özellikleri göstermemeleri nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 231 eserin/etüdün makamlarının Hüseyini (102), Hicaz (35), Kürdi (19), Segâh (13), Karcığâr (9), Nikriz (9), Çargâh (9), Buselik (9), Acemaşiran (5), Nihavent (5), Suzinak (3), Neveser (3), Hüz zam (2), Rast (2), Saba (2), Hicazkâr (2), Mahur (1), Arazbar (1) olarak dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.



Şekil 15. İncelenen eser ve etütlerin makamsal dağılımı

Şekil 15’te görüldüğü üzere, gerçekleştirilen analiz sonucunda eser ve etütlerin ağırlıklı olarak Hüseyini, Hicaz, Kürdi ve Segâh dizilere ilişkin makamsal özellikler gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu eser ve etütlere ilişkin eksen perdeleri olarak Hüseyini, Hicaz ve Kürdi makamları için çoğunlukla La perdesinin, Segâh makamı için Si ve Mi perdelerinin tercih edildiği gözlemlenmiştir (Şekil 16).



Şekil 16. En sık rastlanan dört makama ilişkin eksen perdelerinin dağılımı

Gerçekleştirilen analizler sonrasında araştırmacı tarafından yazılacak olan eserlerin makamlarına karar verilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda eserlerin Hüseyini, Hicaz, Kürdi ve Segâh makamlarında yazılmasına ve eksen perdelerinin en fazla kullanılan perdeler de göz önünde bulundurularak, Geleneksel Türk Müziğine göre “yerinden” yazılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda Hüseyini, Hicaz ve Kürdi Makamları “La” eksenli, Segâh Makamı ise “Si” eksenli olarak kullanılmıştır.

Eserlerin yazımında Türk müziği çokseslendirme yaklaşımlarından “dörtlü armonisel yaklaşım”, “dörtlü armonisel-kontrpuantal yaklaşım” ve “armonisel-kontrpuantal karma yaklaşım” kullanılmıştır. Bu yaklaşımların seçiminde çokseslilik türlerinin eserlerin makamsal yapılarına olan uygunluğu dikkate alınmıştır. Yazılan eserlerin barındırdığı özellikler ve eserlerin notaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Deneyisel Süreçte Kullanılan Eserlerin İçerdiği Özellikler

Bileşenler	1. Eser “Düş”	2. Eser “Oyun”	3. Eser “Hazan”	4. Eser “Yolculuk”
Makam	Hüseyni	Hicaz	Segâh	Kürdi
Eksen Perdesi	La	La	Si	La
Ölçü Türü	4/4	5/8	6/8	3/4
Tempo	Allegretto	Moderato	Largo	Moderato
Form	İki bölmeli şarkı formu (A – B)	Üç bölmeli şarkı formu (A – B – A)	İki bölmeli şarkı formu (A – B)	Üç bölmeli şarkı formu (A – B – C)
Çokseslilik Türü	Dörtlü armonisel yaklaşım	Armonisel-kontrpuantal karma yaklaşım	Armonisel-kontrpuantal karma yaklaşım	Dörtlü armonisel-kontrpuantal yaklaşım
Karakter	Dolce (Tatlı)	Delicato (İncelikle, nezaketle), Scherzando (Şakacı, eğlenceli)	Cantabile (Şarkı söyler gibi)	Espressivo (Anlamalı, ifadelî)
Nüanslar	Piano (p), Mezzoforte (mf), Forte (f), Fortissimo (ff), Crescendo (cresc.)	Piano (p), Mezzoforte (mf), Forte (f), Fortissimo (ff), Crescendo (cresc.), Decrescendo (decrec.)	Piano (p), Mezzoforte (mf), Forte (f), Decrescendo (decrec.)	Piano (p), Mezzoforte (mf), Forte (f), Crescendo (cresc.), Decrescendo (decrec.)
Teknikler	Legato, aksan, oktav, anahtar değişimi, gam, tutan sesler, çapraz el, pedal	Legato, staccato, aksan, oktav, tutan sesler, gam	Legato, staccato, tutan sesler, kırık akor	Legato, staccato, portato, non-legato, aksan, kırık akor
Toplam Ölçü Sayısı	16	30	18	28

DÜŞ
(Hüseyini)



Ece TUNCER TÜFEKÇİ

Allegretto (♩ = 106)

mf

LH

p

Ped.

mf dolce

Ped.

f

Ped.

mf

ff

rit.

Ped.

8va

Şekil 17. Hüseyini eser “Düş”

OYUN

(Hicaz)



Ece TUNCER TÜFEKÇİ

Moderato (♩ = 110) (2+3)

mf delicato

Gua

mf

mf scherzando

Şekil 18. Hicaz eser “Oyun”

OYUN

2

The musical score is divided into three systems. The first system (measures 18-22) is marked *f* and features a complex melodic line in the treble clef with triplets and a descending sequence, and a bass line with a similar descending sequence. The second system (measures 23-26) is marked *p* and features a *gva* (sustained) melodic line in the treble clef and a descending sequence in the bass clef. The third system (measures 27-30) is marked *mf* and features a *gva* melodic line in the treble clef and a descending sequence in the bass clef, ending with a *rit.* (ritardando) and a *ff* (fortissimo) dynamic marking.

Şekil 19. Hicaz eser “Oyun”un devamı

YOLCULUK

(Kürdi)



Ece TUNCER TÜFEKÇİ

Moderato (♩ = 95)

1. *f* *espressivo*
2. *p*

legato

5

10

14

Şekil 21. Kürdi eser “Yolculuk”

The image displays a musical score for the piece 'Yolculuk' (Part 2). It consists of two systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system starts at measure 19 and ends at measure 22. The second system starts at measure 23 and ends at measure 26. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The first system is marked *mf* and features a long melodic line in the treble clef and a more rhythmic accompaniment in the bass clef. The second system is marked *p* and *mf*, with a change in dynamics and a more complex melodic line in the treble clef. The piece concludes with a final chord in the bass clef.

Şekil 22. Kürdi eser “Yolculuk”un devamı

4.1.1.2. Deneysel Süreçte Kullanılan Materyallere İlişkin Hazırlıklar

Uygulama sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından beş farklı materyal hazırlanmıştır. Bu materyaller “Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi” formları, “Piyano Eğitime Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi”, “Makamlara İlişkin Bilgi Kartları”, “Makamsal Dizi ve Kadanslar” ve araştırmacının veri toplama araçlarından bir tanesi olan “Eser Çalışma Günlüğü”dür.

- Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi (EÇYDKL):

Düzenleyici Kontrol Listesi (DKL) genellikle problem çözme konusunda daha az zaman harcamak ve daha başarılı olmak amacıyla problem çözme sürecini planlama, kontrol etme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanmış listelerdir (Delclos & Harrington, 1991; King, 1991; Schraw, 1998). Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel stratejiler olan planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmalarına yönelik uygulama sürecinde öğrenciler tarafından doldurulmak üzere “Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi (EÇYDKL)” oluşturulmuştur. EÇYDKL’nin hazırlanma aşamasında Schraw (1998)’in örnek olarak sunduğu “regulatory checklist”, Ergin (2015)’in doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmış ve kullanmış olduğu “Bilişötesi Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu”, Sakarya (2020)’nin doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmış ve kullanmış olduğu “Anlamayı İzleme Stratejileri Bireysel Uygulama ve Günce Yazma Kağıdı” incelenmiştir. İlgili formlardan yararlanılarak araştırmacının kapsamı doğrultusunda yeni bir düzenleyici kontrol listesi oluşturulmuştur.

EÇYDKL araştırmacının deneysel süreci olarak tasarlanan “Makamsal Eser Çalışma Süreci”ne uygun olacak şekilde üç ayrı form olarak hazırlanmıştır. EÇYDKL’nin birinci formu “planlama”, ikinci formu “izleme”, üçüncü formu ise “değerlendirme” başlıkları altında ele alınmış soruları içermektedir. Bu formların kullanımı ile öğrencilerin eser çalışırken bilişsel süreçlerini ve performanslarını sistematik bir şekilde planlamaları, kontrol etmeleri, değerlendirmeleri ve buradan hareketle üstbilişin düzenleme boyutuna ilişkin becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin formlara verdikleri cevaplar nitel veri analizine dahil edilmemiştir. EÇYDKL formlarına Ek 7 ve Ek 8’de yer verilmiştir.

- Piyano Eğitime Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi:

Üstbilişin temel boyutlarından biri olan “bilginin bilgisi”, bir başka ifadeyle “üstbilişsel bilgi” boyutu, bireyin sahip olduğu bilişsel yetenekler, bilişsel stratejiler ve hangi durumda ne

yapması gerektiği konusunda bilgi sahibi olması olarak açıklanmaktadır (Özsoy, 2008). Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanabilmeleri için öncelikli olarak öğrenme (bilişsel) stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Buradan hareketle çalışma grubu öğrencilerinin piyano çalışmalarında uygulanabilecek bilişsel stratejilerin kullanımına dair üstbilişsel bilgilerini geliştirmeleri amacıyla Schraw (1998)'ın kullanımını önerdiği “strategy evaluation matrix” temel alınarak “Piyano Eğitimine Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi” oluşturulmuştur. Matriste piyano eğitiminde en sık başvurulan bilişsel stratejilerin birkaçına yer verilmiş ve bu stratejilerin kullanımını “Nasıl kullanılır?”, “Ne zaman kullanılır?” ve “Neden kullanılır?” soruları çerçevesinde açıklanmıştır.

Hazırlanan matris, öğrencilere uygulama sürecinin başlangıcında teslim edilmiş ve matriste yer alan bilişsel stratejileri uygulama sürecinde kullanmaları hususunda açıklama yapılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen piyano derslerinde gerekli durumlarda matristen yararlanılmıştır. Piyano Eğitimine Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi'ne Ek 9'da yer verilmiştir.

- Makamlara İlişkin Bilgi Kartları:

Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde ele alınan makamların dizi yapısının makamsal sistemde ve tampere sistemde gösterimleri ile ilgili bilgi kartları hazırlanmıştır. Eserleri çalışmaya başlamadan önce eserlerin makamları hakkında gerekli bilgiler bu bilgi kartları üzerinden öğrencilere aktarılmıştır. Bilgi kartlarına ilişkin bir örneğe Ek 10'da yer verilmiştir.

- Makamsal Dizi ve Kadanslar:

Araştırmanın deneysel sürecinde kullanılan makamsal diziler Sun (2007) tarafından yazılmış olan “Türk Müziği Makam Dizileri” kitabından, dizilere ilişkin kadanslar ise çalışma grubunun seviyelerine uygunluk durumu gözetilerek Bulut (2014) tarafından yazılan “Makamsal Dikte ve Solfej” kitabından alınmıştır. Kadanslar, bu çalışmada işlenen makamların eksen perdelerine uygun bir şekilde yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan dizi ve kadanslara Ek 11'de yer verilmiştir.

- Eser Çalışma Günlüğü:

Çalışma grubu öğrencilerinin üstbilişsel stratejilerle işlenen makamsal eser çalışma süreçlerini yazılı olarak ifade etmeleri ve ifade ederken düşüncelerini izlemeleri amacıyla öğrencilerden “Eser Çalışma Günlüğü” tutmaları istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı

tarafından bir defter tasarlanarak öğrencilere teslim edilmiştir. Günlüğe ilişkin örnek sayfalar Ek 5'te sunulmuştur.

4.1.2. Uygulama Süreci

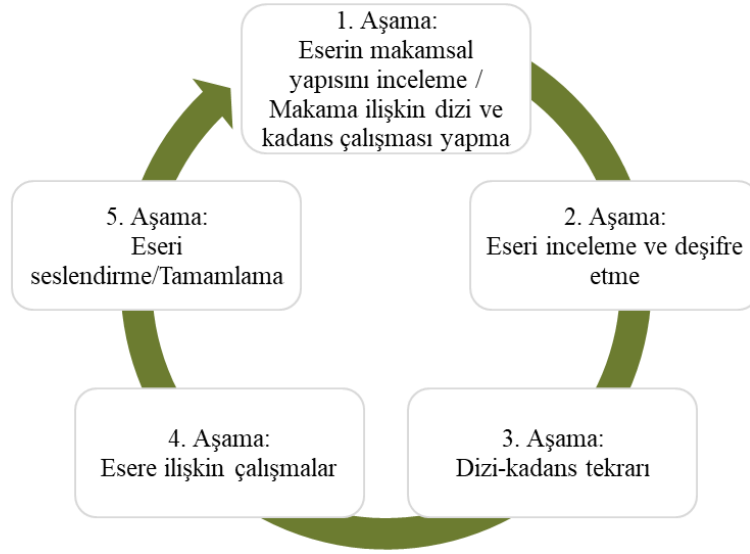
- Ön Bilgilendirme Toplantısı ve Ön Test Aşaması:

Deneysel işlem başlamadan bir hafta önce çalışma grubu öğrencileri ile ön bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Toplantıda çalışma grubuna uygulama süreci ve üstbiliş ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Ayrıca deneysel süreçte kullanılacak üstbilişsel stratejiler açıklanmıştır ve bu stratejilerin piyano eğitimi esnasında nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Powerpoint sunumu ile aktarılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılacak olan “Eser Çalışma Günlüğü”, “Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi” ve “Piyano Eğitime Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi” çalışma grubuna tanıtılmıştır.

Ön bilgilendirme toplantısı sonrasında öğrencilerden Öğrenci Bilgi Formu’nu ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri’ni doldurmaları istenmiş ve ardından çalışma grubuna ön test için belirlenmiş olan makamsal eser verilmiştir. Esere ilişkin piyano performans kayıtlarının alınması amacıyla ön bilgilendirme toplantısı ile aynı hafta içerisinde ortak gün ve her öğrenci için farklı zaman dilimleri belirlenmiştir. Belirlenen gün içerisinde çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin piyano performansları video kaydına alınmıştır.

- Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Süreci:

Ön test aşamasının ardından çalışma grubundaki her öğrenci ile haftada 45 dakika olmak üzere 9 hafta boyunca bireysel piyano dersleri yapılmış ve bu uygulama süreci “makamsal eser çalışma süreci” olarak isimlendirilmiştir. Süreç boyunca Hüseyini, Hicaz, Segâh ve Kürdi eserlere ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Makamsal eser çalışma süreci, üstbilişsel stratejilerin kullanılma sürecine uygun olacak şekilde planlanmış ve çalışılan her eser için aynı adımların izleneceği şekilde 5 aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Aşamalar Şekil 23'te gösterilmiş ve ardından her bir aşamada gerçekleştirilen faaliyetler açıklanmıştır.



Şekil 23. Makamsal eser çalışma süreci ve aşamaları

- 1. Aşama-Eserin makamsal yapısını inceleme/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma: Bu aşama, öğrencilerin ilk kez gördükleri makamsal yapıdaki bir piyano eserinin makamını ve makamın içinde barındığı özellikleri tanıma ve anlama sürecini içermektedir. Bu doğrultuda bu aşamada eserin makam yapısı makamlara ilişkin bilgi kartı aracılığıyla incelenmiş ve makamın duyumunun daha iyi bir şekilde anlaşılması amacıyla ilgili makama yönelik dizi ve kadans çalışmaları gerçekleştirilmiştir.
- 2. Aşama-Eseri inceleme ve deşifre etme: Bu aşama eserin ölçü rakamı, barındırdığı teknikler, nüanslar, anlatım terimleri, hız terimleri, eserin çokseslilik türü gibi detayları inceleme ve eseri deşifre etme sürecini içermektedir.
- 3. Aşama-Dizi ve kadans tekrarı: Bu aşama, çalışılan eser ile ilişkili makamsal dizi ve kadansların esere ilişkin çalışmaya başlamadan önce öğrenciler tarafından tekrar edildiği aşamadır.
- 4. Aşama-Esere ilişkin çalışmalar: Bu aşama öğrencilerin bir önceki ders itibarıyla çalışmaya başladığı makamsal esere yönelik genel çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalar esnasında öğrenci eseri çalar ve performansta hatalı olan, düzeltilmesi ve tamamlanması gereken yerler üzerinde durulur.
- 5. Aşama-Eseri seslendirme/tamamlama: Bu aşamada öğrenciler iki hafta boyunca çalışmış oldukları makamsal eseri son bir kez seslendirerek esere ilişkin çalışma sürecini tamamlarlar.

Bu adımlar döngüsünde gerçekleştirilen makamsal eser çalışma süreci Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

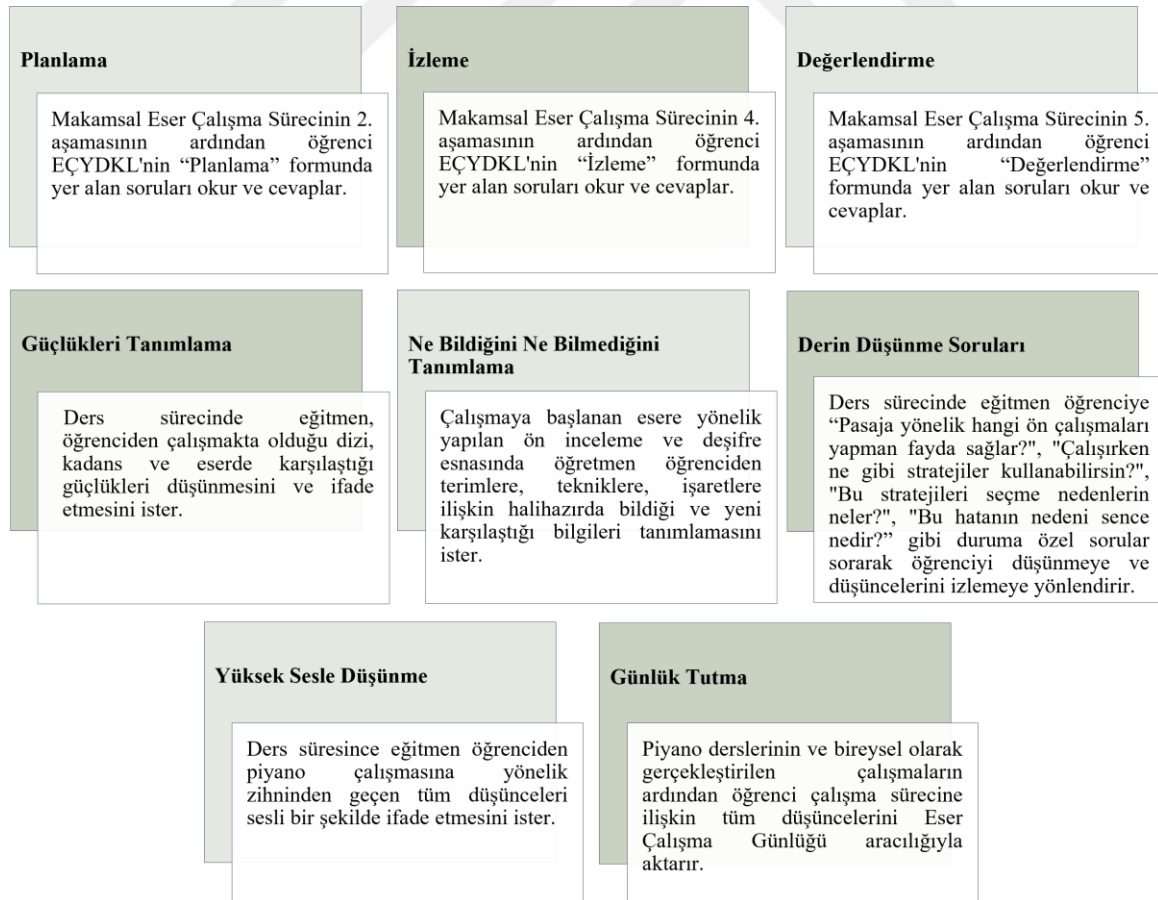
Makamsal Eser Çalışma Süreci

Hafta	Çalışılan Eser	Makamsal Eser Çalışma Süreci
1.	Düş (Hüseyni)	1. Aşama: Hüseyni Makamını incelenmesi/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışmasının yapılması 2. Aşama: Eserin incelenmesi ve deşifre edilmesi o DKL- “Planlama” formunun doldurulması
2.	Düş	3. Aşama: Makama ilişkin dizi ve kadans tekrarı 4. Aşama: Esere ilişkin çalışmalar o DKL- “İzleme” formunun doldurulması
3.	Düş Oyun (Hicaz)	5. Aşama: Eserin seslendirilmesi/tamamlanması o EÇYDKL- “Değerlendirme” formunun doldurulması 1. Aşama: Hicaz Makamının incelenmesi/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışmasının yapılması 2. Aşama: Eserin incelenmesi ve deşifre edilmesi o EÇYDKL- “Planlama” formunun doldurulması
4.	Oyun	3. Aşama: Makama ilişkin dizi ve kadans tekrarı 4. Aşama: Esere ilişkin çalışmalar o EÇYDKL- “İzleme” formunun doldurulması
5.	Oyun Hazan (Segâh)	5. Aşama: Eserin seslendirilmesi/tamamlanması o EÇYDKL- “Değerlendirme” formunun doldurulması 1. Aşama: Segâh Makamının incelenmesi/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışmasının yapılması 2. Aşama: Eserin incelenmesi ve deşifre edilmesi o EÇYDKL- “Planlama” formunun doldurulması
6.	Hazan	3. Aşama: Makama ilişkin dizi ve kadans tekrarı 4. Aşama: Esere ilişkin çalışmalar o EÇYDKL- “İzleme” formunun doldurulması
7.	Hazan Yolculuk (Kürdi)	5. Aşama: Eserin seslendirilmesi/tamamlanması o EÇYDKL- “Değerlendirme” formunun doldurulması 1. Aşama: Kürdi Makamının incelenmesi/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışmasının yapılması 2. Aşama: Eserin incelenmesi ve deşifre edilmesi o EÇYDKL- “Planlama” formunun doldurulması
8.	Yolculuk	3. Aşama: Makama ilişkin dizi ve kadans tekrarı 4. Aşama: Esere ilişkin çalışmalar o EÇYDKL- “İzleme” formunun doldurulması
9.	Yolculuk	5. Aşama: Eserin seslendirilmesi/tamamlanması o EÇYDKL- “Değerlendirme” formunun doldurulması

Not: EÇYDKL= Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi

Tablo 4’te makamsal eser çalışma süreci detaylı olarak aktarılmıştır. Deneysel süreç boyunca kullanılan EÇYDKL aracılığıyla üstbilişsel stratejilerden planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri belirli bir döngü içerisinde kullanılmıştır. Bu nedenle deneysel sürecin ayrıntılı bir şekilde aktarıldığı Tablo 4’te bu stratejilerin kullanımını özellikle belirtilmiştir.

Bu stratejiler haricinde bireysel derslerde üstbilişsel stratejilerden güçlükleri tanımlama, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama, derin düşünme soruları, yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileri kullanılmıştır. Planlama, izleme, değerlendirme, güçlükleri tanımlama ve derin düşünme soruları stratejileri, öğrencilerin üstbilişsel düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama stratejisi öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla; yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileri ise öğrencilerin hem öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi hem de düşünme, öğrenme ve eser çalışma süreçlerinin sözlü veya yazılı aktarımlar yoluyla ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmıştır. Bu stratejilerin uygulama sürecinde kullanım biçimleri Şekil 24’te aktarılmıştır.



Şekil 24. Araştırmada kullanılan üstbilişsel stratejiler ve kullanım biçimleri

- Son Test Aşaması:

Çalışma grubu öğrencileri ile deneysel sürecin son haftası olan 9. haftada gerçekleştirilen bireysel piyano derslerinin ardından öğrencilere son test için belirlenmiş makamsal piyano eseri verilmiştir. Bu esere ilişkin piyano performans kayıtlarının alınması amacıyla ön test aşamasında olduğu gibi ortak gün ve her öğrenci için farklı saat belirlenmiştir. Belirlenmiş olan gün içerisinde tüm öğrencilerin son test performansları kayıt altına alınmıştır. Performans kayıtlarının ardından öğrencilerden son test için Bilişötesi Farkındalık Envanteri’ni doldurmaları istenmiştir. Sonrasında ise öğrenci görüşme formu aracılığıyla her öğrenci ile bireysel olarak ortalama 25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine bir araştırma ortamının yaratılmasına olanak tanır. Bu yöntem, araştırmanın amacı doğrultusunda, belli birtakım ölçütlere veya özelliklere sahip olan bir veya birden çok durum üzerinde çalışılmak istenilmesi durumunda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021, s. 92). Bu doğrultuda çalışma grubu öğrencilerinin belirlenmesi amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda öğrenim gören, piyano eğitimi geçmişi olan, uygulamaya katılma konusunda gönüllü 11 öğrenciden Tufan (2003)’ın “Günlerde Makamlar-Piyano İçin Makamsal Etütler” isimli kitabında bulunan “Pazartesi” başlıklı etüdü deşifre etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin piyano performansları kayıt altına alınmıştır. Performanslar, araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan “Makamsal Eser Çalışmaya Yönelik Piyano Performans Rubriği (MEYPPR)” ile değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışma grubuna dahil edilecek öğrencilerin piyano performanslarının rubrikten alınabilecek ortalama puanın ($\bar{X}=62,5$) üzerinde olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda MEYPPR kullanılarak gerçekleştirilen bu işlem doğrultusunda çalışma grubu öğrencilerinin performans seviyeleri incelenmiş ve aynı zamanda MEYPPR’nin uygulanmasına ilişkin pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Performanslara ilişkin yapılan ön değerlendirme sonucunda tüm öğrencilerin (N=11) ortalamanın üzerinde performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Değerlendirme sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubu Öğrencilerinin Belirlenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Ön Değerlendirme Sonuçları

Öğrenci No.	Piyano Performansı Ham Puanlar	(N=11)		(N=8)	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
01	96				
02	72				
03	95				
04	102				
05	90				
06	93	90,27	9,35	92,75	9,45
07	102				
08	92				
09*	77				
10*	86				
11*	88				

Not: * Deneysel uygulamaya katılmayan öğrenciler

Çalışma grubunun belirlenmesine yönelik yapılan değerlendirme sonrasında deneysel sürecin başladığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak gerçekleşen deprem nedeniyle Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uzaktan eğitime geçme kararı alınmıştır. Bu nedenle ön değerlendirmeye katılan 3 öğrenci deneysel çalışmaya katılamayacağını bildirmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 8 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubu öğrencilerine ait Öğrenci Bilgi Formu ile elde edilmiş bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	8	100,0
Yaş	20-25	6	75,0
	26-31	2	25,0
Öğrenim düzeyi	Lisans 2	2	25,0
	Lisans 3	1	12,5
	Lisans 4	1	12,5
	Yüksek lisans	4	50,0
Mezun olunan lise türü	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	5	62,5
	Anadolu Lisesi	1	12,5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	12,5
	Çok Programlı Lise	1	12,5
Haftalık bireysel çalışma süresi	2-3 saat	4	50,0
	3 saatten fazla	4	50,0
Geçmişte makamsal eser çalışma durumu	Evet	4	50,0
	Hayır	4	50,0

Tablo 6’da verilen bilgiler doğrultusunda çalışma grubu 8 kadın öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 6’sı 20-25, 2’si 26-31 yaş aralığındadır. Öğrencilerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde 4 öğrenci lisans eğitimini, diğer 4 öğrenci ise yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Öğrencilerin 5’i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 1’i Anadolu Lisesi, 1’i Anadolu İmam Hatip Lisesi, 1’i Çok Programlı Lise mezunudur. Bir haftalık zaman diliminde öğrencilerin 4’ünün haftalık toplam 2-3 saat, 4’ünün haftalık 3 saatten fazla bireysel çalışma yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin 4’ünün daha önce makamsal yapıda eser çalıştığı, 4’ünün ise bu konuda herhangi bir çalışma yapmadığı bilinmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

4.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Çalışma grubu öğrencileri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır. Form aracılığıyla öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim düzeyleri, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, bir haftada piyano çalışmak için ayırdıkları zaman ve daha önceden makamsal bir piyano eseri çalıp çalmadıkları ile ilgili bilgi edinmeye yönelik sorular sorulmuştur. Form Ek 1’de sunulmuştur.

4.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen “Metacognitive Awareness Inventory”nin (MAI) Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu olan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” (BFE) kullanılmıştır.

Envanterin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve uyum geçerliği çalışması yapılmış, güvenilirlik için iç tutarlık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Orijinal form ile Türkçe formun dilsel eşdeğerlik bulguları incelendiğinde iki form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda temel boyutlar olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutları altında “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” olmak üzere sekiz alt boyut olduğu tespit edilmiştir. Uyum geçerliği incelemesi sonucunda orijinal form ile Türkçe form arasında .95 korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Envanterde yer alan maddelerin madde-test korelasyonları .35 ile .65 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları envanterin bütünü için .95; açıklayıcı bilgi boyutu için .87, prosedürel bilgi boyutu için .83, durumsal bilgi boyutu için .80, planlama boyutu için .78, izleme boyutu için .75, değerlendirme boyutu için .73, hata ayıklama boyutu için .70 ve bilgi yönetme boyutu için .66 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin eğitim alanında kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Envanter 5’li likert (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Sık sık, 4=Genellikle, 5=Her zaman) tipinde cevaplanan 52 maddeden oluşmaktadır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260’tır (Akın vd., 2007, s. 655-680). Bilişötesi Farkındalık Envanteri’nin temel ve alt boyutları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Temel ve Alt Boyutları

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Bilişin Bilgisi	Açıklayıcı Bilgi	8	5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46
	Prosedürel Bilgi	4	3, 14, 27, 33
	Durumsal Bilgi	5	15, 18, 26, 29, 35
Bilişin Düzenlenmesi	Planlama	7	4, 6, 8, 22, 23, 42, 45
	İzleme	8	1, 2, 11, 21, 28, 34, 41, 49
	Değerlendirme	6	7, 19, 24, 36, 38, 50
	Hata Ayıklama	5	25, 40, 44, 51, 52
	Bilgi Yönetme	9	9, 13, 30, 31, 37, 39, 43, 47, 48

Araştırmalarda aynen alınıp kullanılan bir ölçme aracına ait geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasının üzerinden bir seneden fazla bir süre geçmiş olması durumunda yeniden geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılması gerekmektedir (Sönmez & Alacınar, 2019, s. 184). Bu doğrultuda BFE'nin güvenilirlik analizini tekrar hesaplamak amacıyla deneysel işlem öncesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 51 öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot çalışma sonrasında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı envanterin bütünü için .95; açıklayıcı bilgi boyutu için .76, prosedürel bilgi boyutu için .62, durumsal bilgi boyutu için .68, planlama boyutu için .72, izleme boyutu için .72, değerlendirme boyutu için .64, hata ayıklama boyutu için .68, bilgi yönetme boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır. Pilot çalışmadan güvenilirlik ile ilgili elde edilen sonuçlar, envanterin Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

4.3.3. Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği

Müzik performansının değerlendirilmesi karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Rubrikler, performansa dayanan, nitelik barındıran çalışmaların nicel yönden değerlendirilmesi ve puanlanması konusunda avantaj sağlamaktadır (Wesolowski, 2012). Bu bağlamda Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği (MEYPPR), araştırmada uygulanan üstbilişsel stratejiler ile desteklenmiş makamsal eser çalışma sürecinin öğrencilerin piyano

performansları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış ve kullanılmıştır. MEYPPR hazırlanmadan önce literatürde piyano performansını değerlendirmeye yönelik ölçme araçları incelenmiş (Grançer Okay, 2010; Kaynak, 2011; Minez, 2012; Tunç, 2016; Turgut & Dalkıran, 2021) ve yapılan inceleme sonrasında araştırmanın problemine ve yapısına uygun yeni bir rubrik hazırlanmasına karar verilmiştir.

MEYPPR maddelerinin yazılması sürecinde makamsal eserlerde yer alan özellikler ve bir piyano performansında gözlemlenmesi gereken temel unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Rubriğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla görüş alınacak uzman grubuna sunulmak üzere 3 boyut (bilgi boyutu, teknik boyut, müzikal ifade boyutu) ve bu boyutlar kapsamında yer alan toplam 36 maddeden oluşan taslak form hazırlanmıştır. Formda yer alan her bir madde için “uygun”, “geliştirilmeli” ve “uygun değil” şeklinde üçlü dereceli ölçek oluşturulmuştur. Ayrıca “geliştirilmelidir” seçeneğinin yanında maddelerin hangi yönde ve nasıl geliştirileceğine ilişkin görüşlerin belirtilmesi için açıklama bölümü eklenmiştir. Hazırlanan taslak forma ilişkin farklı üniversitelerde müzik eğitimi alanında görev yapmakta olan 9 uzmandan veri elde edilmiştir. Uzman grubuna ait demografik bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Taslak Formu Değerlendiren Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

		Unvan					Toplam
		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Arş. Gör.	
Cinsiyet	Kadın	2	1	1	-	1	5
	Erkek	1	-	1	1	1	4
Toplam		3	1	2	1	2	9

Uzmanların yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda formda yer alan maddelere ait kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. KGO, maddelerin ölçekte olması veya olmaması gerektiğinden yola çıkılarak hesaplanan kapsam geçerliğine ilişkin bir madde istatistiğidir. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanırken Lawsche (1975)’nin kapsam geçerlik oran formülü [$KGO = \frac{Nu}{(N/2) - 1}$] kullanılmıştır. Nu, maddeye “uygun” diyen uzman sayısını, N ise maddeye dair görüş bildiren toplam uzman sayısını ifade etmektedir (Lawsche, 1975’ten aktaran Yeşilyurt & Çapraz, 2018, s. 255).

Bir ölçekte yer alan maddelerin KGO değerlerinin negatif veya 0 değer içermesi durumunda ilk etapta bu maddeler ölçekten çıkarılır. Pozitif KGO değerlerine sahip maddeler için ise istatistiksel ölçütlerden yararlanılarak maddelerin anlamlılıkları kontrol edilir. Uzman sayısına dair minimum değerler, maddelerin istatistiksel anlamlılığını ifade eder. $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) doğrultusunda 9 uzman için minimum KGO değeri 0,75 olarak belirtilmiştir (Veneziano & Hooper, 1997'den aktaran Yurdugül, 2005, s. 2). Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda taslak formda yer alan maddelerin KGO ve formun KGİ değerleri hesaplanmış olup Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Rubriğe Ait KGO ve KGİ Değerleri

Madde No.	Uygun	Geliştirilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde No.	Uygun	Geliştirilmeli	Uygun Değil	KGO
1	9	0	0	1,00	19	7	2	0	0,56*
2	7	2	0	0,56*	20	6	3	0	0,33*
3	6	3	0	0,33*	21	9	0	0	1,00
4	9	0	0	1,00	22	9	0	0	1,00
5	9	0	0	1,00	23	9	0	0	1,00
6	8	1	0	0,78	24	8	1	0	0,78
7	9	0	0	1,00	25	9	0	0	1,00
8	8	1	0	0,78	26	9	0	0	1,00
9	9	0	0	1,00	27	9	0	0	1,00
10	8	1	0	0,78	28	9	0	0	1,00
11	7	1	1	0,56*	29	7	2	0	0,56*
12	8	1	0	0,78	30	9	0	0	1,00
13	9	0	0	1,00	31	9	0	0	1,00
14	7	1	1	0,56*	32	6	1	2	0,33*
15	9	0	0	1,00	33	8	1	0	0,78
16	7	2	0	0,56*	34	9	0	0	1,00
17	6	3	0	0,33*	35	8	1	1	0,78
18	9	0	0	1,00	36	6	3	0	0,33*
Toplam Uzman Sayısı				:	9				
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)				:	0,75				
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)				:	0,94				

Yapılan analiz doğrultusunda rubrikte bulunan tüm maddelerin KGO değerlerinin pozitif (sıfırdan büyük) değere sahip olduğu belirlenmiştir. Rubrikte bulunan 36 maddeden 11 madde (2, 3, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 29, 32, 36. maddeler) için belirlenen KGO değerlerinin, 9 uzman için gerekli olan minimum KGÖ (0,75) değerinden küçük olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler rubrikten çıkarılmıştır.

Rubrikten 11 maddenin çıkarılmasının ardından 25 madde üzerinden ölçeğin KGİ değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalamaları üzerinden hesaplanan KGİ (0,94) değerinin, KGÖ (0,75) değerinden büyük olması nedeniyle rubriğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda rubriğin nihai formu oluşturulmuştur. Rubriğin temel boyutlarından bilgi boyutunda 6 madde, teknik boyutta 14 madde, müzikal ifade boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Rubrik 5'li likert tipinde hazırlanmış ve gözlemlenen performans düzeyleri “tamamen doğru/tamamen yeterli (5)”, “büyük ölçüde doğru/büyük ölçüde yeterli (4)”, “kısmen doğru/kısmen yeterli (3)”, “büyük ölçüde yanlış/büyük ölçüde yetersiz (2)”, “tamamen yanlış/tamamen yetersiz (1)” şeklinde oluşturulmuştur. Rubrik içerisinde maddelere ait her düzey için davranış göstergeleri açıklanmıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'tir.

Rubriğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. İç tutarlılık, ölçme aracının yalnızca bir yapıyı ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizdir. İç tutarlılık analizinde ölçme aracı tek bir gruba uygulanır (Gliner vd., 2015). Bu doğrultuda çalışma grubu öğrencilerinin belirlenmesine yönelik yapılan pilot çalışma kapsamında öğrencilerin (N=11) piyano performansları MEYPPR ile değerlendirilmiş ve elde edilen veriler ile rubriğin boyutlarına ve tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, rubriğin temel boyutlarından bilgi boyutu için .72; teknik boyut için .63; müzikal ifade boyutu için .70 olarak bulunmuştur. Ayrıca rubriğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80'dir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının $.70 \leq \alpha < .90$ olması ölçme aracının iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Buradan hareketle rubriğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı doğrultusunda ($\alpha = .80$) rubrik maddelerinin birbiriyle uyumlu ve rubriğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Rubrik Ek 3'te sunulmuştur.

4.3.4. Eser Çalışma Günlüğü

Günlük tutma, üstbilişi geliştirmenin yollarından biri olarak görülmektedir. Günlük tutarken öğrenciler kendi düşünceleri üzerine derinlemesine düşünür, düşüncelerindeki belirsizlik ve tutarsızlıklar ile ilgili farkındalıklarını not eder ve zorluklar ile başa çıkma yollarını yorumlarlar (Blakey & Spence, 1990, s. 3). Bu doğrultuda öğrencilerin üstbiliş kullanımlarını incelemek amacıyla tüm öğrencilerden her bireysel piyano dersinin ve hafta içerisinde bireysel olarak yaptıkları herhangi bir bireysel çalışma sürecinin ardından günlük tutmaları istenmiştir. Deneysel işlem öncesi gerçekleştirilmiş olan ön bilgilendirme toplantısında öğrencilere günlükleri ne zaman ve nasıl tutacakları konusunda bilgi sağlanmış ve günlüklerde eser çalışmalarına yönelik herhangi bir kısıtlama olmaksızın tüm düşünce ve duygularını yansıtabilecekleri aktarılmıştır.

4.3.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü hem verilerin toplanıp kaydedilmesini sağlayan hem de araştırmanın tüm sürecine eşlik eden ve süreci yansıtan bir araçtır (Altrichter, Posch, & Somekh, 2005, s. 11). Bu çalışmada araştırmacı günlüğü, öğrencilerin piyano dersinde makamsal eserlere çalışırken kullandıkları üstbilişsel ifadelerin raporlaştırılması amacıyla kullanılmıştır.

Üstbilişe ilişkin ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemler doğrultusunda yapılan ölçümler, üstbilişsel performansın gerçekleştiği an ile ölçümün gerçekleştiği an arasındaki ilişkiye göre sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda üstbiliş temel olarak eş zamanlı ölçüm ve eş zamanlı olmayan ölçüm yolları ile ölçülebilmekte ve değerlendirilebilmektedir (Karakelle & Saraç, 2010, s. 49). Araştırmada kullanılan araştırmacı günlüğü aracılığıyla üstbilişe ilişkin eş zamanlı ölçüm olanağı elde edilmiştir.

Artzt ve Armour-Thomas (1992) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin küçük grup içerisinde matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel davranışlar gözlemlenmiş, üstbilişsel olarak kategorize edilebilecek davranışların gözlemciler tarafından duyulabilen davranışlar olması gerektiği vurgulanmıştır (s. 168). Ayrıca üstbilişsel bilginin bilişsel stratejilerin fiili kullanımından ziyade öğrenme sürecine ve stratejilere ilişkin yalnızca bilgiyi yansıttığı bilinmektedir (Pintrich, 2002, s. 220). Bu doğrultuda öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel piyano derslerinde öğrencilerin yalnızca sözel olarak dışa vurdukları ifadeler araştırmacı günlüğü aracılığıyla kayıt altına alınarak

analize dahil edilmiştir. Ders esnasında araştırmacının öğretmen rolünü üstlenmesinden dolayı dersler, araştırmacı günlüğüne destek olması amacıyla kamera ile kaydedilmiştir. Kayıt için araştırma öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından düzenli olarak izlenmiş ve gerekli görülen durumlarda araştırmacı günlüğünde düzenlemeler yapılmıştır. Deneysel süreçte EÇYDKL formları aracılığıyla elde edilen planlama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci ifadeleri kayda geçirilmemiştir.

4.3.6. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada deneysel aşamanın sona ermesinin ardından çalışma grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu uygulanmıştır. Form 7 temel sorudan oluşmakta olup, bu sorulardan 2'sine ilişkin ek sorular bulunmaktadır. Görüşme formu çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler ile bireysel görüşmeler esnasında sözlü olarak uygulanmış ve elde edilen veriler görüşmelerin ardından bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılarak analiz edilmiştir.

Görüşme formunun oluşturulma aşamasında form, piyano eğitimi açısından incelenmesi için müzik eğitimi alanından bir, metodolojik açıdan incelenmesi için ölçme ve değerlendirme alanından bir, dil açısından incelenmesi için Türkçe eğitimi alanından bir olmak üzere toplam üç uzmana sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonrasında formun nihai hali oluşturulmuştur (Ek 4).

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen veri analiz süreci, nicel ve nitel verilere ilişkin olmak üzere ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

4.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) ve Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği (MEYPPR) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler BFE ve MEYPPR'deki her bir boyut için puan ortalamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda BFE'de bulunan ana boyutlardan bilişin bilgisi boyutuna ait toplam puanlar madde sayısına olan 17'ye (açıklayıcı bilgi 8; prosedürel bilgi 4; durumsal

bilgi 5); bilişin düzenlenmesi boyutuna ait toplam puanlar ise madde sayısı olan 35'e (planlama 7; izleme 8; değerlendirme 6; hata ayıklama 5; bilgi yönetme 9) bölünerek hesaplanmıştır.

Envanter 52 maddeden oluşmaktadır ve envanterden alınabilecek en yüksek puan 260'tır. Akın vd. (2007) tarafından envanterden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri hakkında bir karara varılabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda bireylerin BFE'den 2,5 puanın altında puan almaları düşük düzeyde üstbilişsel farkındalığa, 2,5 puanın üstünde puan almaları ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarına işaret etmektedir (s. 669). Buradan hareketle araştırmada öğrencilerin BFE'den aldıkları puanlar 1.00-2.50 arası "düşük üstbilişsel farkındalık", 2.51-5.00 arası ise "yüksek üstbilişsel farkındalık" olarak yorumlanmıştır.

Benzer şekilde MEYPPR'de bulunan ana boyutlardan bilgi boyutuna ait toplam puanlar madde sayısı olan 6'ya; teknik boyuta ait toplam puanlar madde sayısı olan 14'e; müzikal ifade boyutuna ait toplam puanlar madde sayısı olan 5'e bölünerek hesaplanmıştır. MEYPPR'den alınan puanların yorumlanması amacıyla uzman görüşleri alınarak ve rubriğin 5'li likert yapısında olması göz önünde bulundurularak 5 düzeyli sınıflandırma yapılmasına karar verilmiştir. Sınıflandırma, öğrencilerin piyano performans düzeylerine ait puan ortalamaları temel alınarak yapılmıştır. Bu doğrultuda puan ortalamalarının yorumlanmasına ilişkin belirlenen puan aralıkları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

BFE ve MEYPPR için Puan Aralıkları ve Yorumları

BFE	MEYPPR
$\leq 2,5$ = Düşük üstbilişsel farkındalık	1.00-1.80 = Çok düşük performans düzeyi
$\geq 2,5$ = Yüksek üstbilişsel farkındalık	1.81-2.60 = Düşük performans düzeyi
	2.61-3.40 = Orta performans düzeyi
	3.41-4.20 = Yüksek performans düzeyi
	4.21-5.00 = Çok yüksek performans düzeyi

Nicel verilere ilişkin uygun analiz yöntemine karar verilebilmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin BFE ve MEYPPR'den ön test ve son testte almış oldukları

puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

BFE ve MEYPPR’ye İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçüm	N	\bar{X}	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
BFE Ön Test	8	188,75	188,00	156,00	26,80	0,24	-1,4
BFE Son Test	8	202,13	194,50	168,00	27,52	0,59	-0,97
MEYPPR Ön Test	8	74,75	73,67	73,67	12,46	0,30	-1,16
MEYPPR Son Test	8	95,38	95,34	73,00	12,16	0,04	3,14

Tablo 11 incelendiğinde her iki ölçme aracının ön test ve son test ortalama puanları ile medyan değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde BFE ile elde edilen ön test puanlarının sağa çarpık (0,24) ve normale göre daha basık (-1,4) bir dağılım gösterdiği söylenebilir. BFE son test puanları da benzer şekilde sağa çarpık (0,59) ve normale göre daha basık (-0,97) bir dağılıma sahiptir. MEYPPR ile elde edilen ön test puanları hafif sağa çarpık (0,30) ve normal dağılımdan daha basık (-1,16) bir dağılım gösterirken son test puanlarının neredeyse simetrik (0,04) ve daha sivri (3,14) bir dağılım sergilemektedir. Bir veri setine ait puanların normal dağılım olarak kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması gerekmektedir (Huck, 2012; Karaman, 2020; Köklü, Büyüköztürk, & Çokluk, 2021). Her iki ölçme aracından elde edilen puanların çarpıklık katsayıları -1 ve +1 sınırları içerisindeyken basıklık katsayılarının genel olarak bu sınırlar dışında kalması puanların normal dağılımdan uzaklaştığını göstermektedir. Buna ek olarak verilerin normal dağılıma uygunluğu çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısının 30’dan az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda BFE ve MEYPPR’den alınan ön test ve son test fark puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

BFE ve MEYPPR Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	İstatistik	sd	p
BFE	0,88	8	0,187
MEYPPR	0,99	8	0,994

Tablo 12’de Shapiro-Wilk testi sonuçları hem BFE hem de MEYPPR’den elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir ($p>0,05$). Elde edilen sonuçların yanı sıra örneklem grubunun küçük olması durumunda (her grup için ≤ 15 gözlem) normallik testlerinin normal dağılımı tespit etme konusunda daha az hassas olduğu bilinmektedir. Verilerin normal dağılmamasına rağmen bu testler normal dağılım olduğu yönünde sonuç verebilmektedir. Bu nedenle örneklemin küçük olması halinde yalnızca yüksek derecede normal dağılım gözlenmiş ise parametrik testlerin kullanılması, aksi takdirde parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi tavsiye edilmektedir (Can, 2023; Köklü vd., 2021; Mishra, Pandey, Singh, Keshri, & Sabaretnam, 2019). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısının 15’ten az olması sebebiyle ($N=8$) veriler normal dağılım şartını sağlamış olsa bile ölçümler arası farkın anlamlılığının incelenmesi amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması tercih edilmiştir.

Ortalama puanlar karşılaştırılırken kullanılan hipotez testleri, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar verirken var olan farkın büyüklüğüne dair bilgi vermemektedir (Can, 2023, s. 142). Bu doğrultuda araştırmada Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü ($r=Z/\sqrt{N}$) formülü ile hesaplanmış olup etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen (1988)’in “ $r = 0,10$ (küçük etki), $r = .30$ (orta etki); $r = .50$ (büyük etki)” olarak belirttiği kesim noktaları temel alınmıştır (Kilmen, 2020, s. 374).

Wilcoxon işaretli sıralar testi gibi parametrik olmayan testlerin kullanılması durumunda puanların ortalamalar yerine medyan değerler üzerinden karşılaştırılması önerilmektedir (Gliner vd., 2015, s. 280). Fakat BFE ve MEYPPR’ye ilişkin ön test ve son test verilerinin ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın sonuçlar göstermesi nedeniyle; betimsel istatistiklerin daha kolay yorumlanması ve anlaşılabilirliğinin artması amacıyla betimsel istatistiklere dair grafikler ortalama puanlar üzerinden hazırlanmış ve sunulmuştur.

Araştırmada nicel bulguların istatistiksel analizleri SPSS 25.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

4.4.1.1. MEYPPR'ye İlişkin Puanlayıcılar Arası Uyum

Müziksel davranışların ölçümü, bireysel performans testleri ve bu testler aracılığıyla performansı ölçen birden çok puanlayıcı ile gerçekleştirilmektedir. Birden çok puanlayıcının ölçüm yaptığı durumlarda test güvenilirliğini hesaplamak amacıyla "puanlayıcılar arası uyum" incelenmektedir (Tarman, 2016, s. 94). Çalışma grubunun ön test ve son test piyano performansları müzik eğitimi ve piyano eğitimi alanında uzman, profesör doktor unvanına sahip üç akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve yapılan değerlendirmelerin ardından puanlayıcılar arası uyum incelenmiştir.

Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacıyla Kendall'ın Uyum Katsayısı (Kendall's W) kullanılmıştır. Kendall'ın Uyum Katsayısı ikiden fazla değerlendirmeci tarafından bir gruba ilişkin yapılan değerlendirmelerin, sıralama yoluyla, değerlendirmeciler arasında anlamlı bir uyum olup olmadığını ortaya koyan, parametrik olmayan bir testtir (Can, 2023, s. 411). Kendall'ın Uyum Katsayısı (W) 0 ile 1 arası değer alır ve katsayı 1'e yaklaştıkça uyum yükselir. Katsayı hesaplanırken elde edilen anlamlılık derecesi p, 0,05'ten küçük ise anlamlı derecede uyum olduğu yönünde yorum yapılmaktadır (Can, 2023, s. 413).

Aşağıda Tablo 13'te ön test ve son test piyano performanslarının değerlendirmelerinin ardından yapılan puanlayıcılar arası uyum katsayıları sunulmuştur.

Tablo 13

Ön Test ve Son Test Piyano Performanslarına İlişkin Puanlayıcılar Arası Uyum Analizi

Ölçümler	N	Kendall's W	p
Ön Test	3	0,965	0,005
Son Test	3	0,920	0,007

Tablo 13'te sunulan Kendall'ın Uyum Katsayısı testi sonuçları doğrultusunda üç puanlayıcı tarafından çalışma grubu öğrencilerinin piyano performanslarına yönelik yapılan değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek uyum olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0,05$).

4.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından Öğrenci Bilgi Formu, çalışma grubu ile ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin frekans analizi yapılmış ve ulaşılan bulgular ilgili bölümde sunulmuştur (Bkz. 4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu).

Araştırmada deneysel süreç içerisinde öğrencilerin yazılı ifadelerini içeren eser çalışma günlüklerinin ve sözel ifadelerini içeren araştırmacı günlüğünün çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir analiz yöntemidir. Bu yöntemde veriler araştırma sorularından ortaya çıkan temalar doğrultusunda veya görüşme, gözlem gibi süreçlerde kullanılan sorular çerçevesinde düzenlenerek sunulabilir. Betimsel analiz sürecinde verilerin kodlanması “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 194). Bu araştırmada da betimsel analiz süreci söz konusu dört aşama çerçevesinde yürütülmüştür.

Betimsel analiz sürecinde öncelikle eser çalışma günlükleri ve araştırmacı günlüğü verilerinin kodlanmasına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda üstbilişin kuramsal yapısının açıklandığı (Akın & Abacı, 2011; Boğar, 2018; Schraw & Dennison, 1994); üstbilişsel strateji kullanımının incelendiği (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Garner, 1988; Kincannon, Gleber, & Kim, 1999); problem çözüme sürecinde ortaya çıkan üstbilişsel becerilerin ele alındığı (Aydemir & Kubanç, 2014; Kaplan & Duran, 2015; Öztürk, Akkan, & Kaplan, 2018; Sevgi & Çağlıköse, 2020) ve üstbiliş dair kod listelerinin oluşturulduğu (Karaarslan, 2019; Whitebread vd., 2009); müzik performansı sırasında gözlemlenen üstbilişsel davranışların ve stratejilerin ele alındığı (Benton, 2013; Colombo & Antonietti, 2017; Hallam, 2001; Li, Manoharan, Cui, & Liu, 2023; Machfauzia vd., 2020; Sever, 2017); piyano öğrenmede üstbilişsel farkındalığa ilişkin ölçme aracının geliştirildiği (Askeri, 2021) araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalarda öne çıkan üstbilişsel bilgi ve beceriler ışığında ve Schraw ve Dennison (1994)’ın üstbiliş modelinde bulunan üstbilişsel boyutlar doğrultusunda bir nitel analiz çerçevesi oluşturulmuştur.

Eser çalışma günlükleri kapsamında 8 öğrencinin tutmuş olduğu toplam 128 sayfa günlük ve araştırmacı günlüğü kapsamında araştırmacının tüm öğrenciler ile 9 hafta boyunca her bireysel derse ilişkin tutmuş olduğu 72 sayfa günlük incelenmiştir. Bu günlükler hazırlanmış

olan nitel analiz çerçevesi doğrultusunda, farklı zaman dilimlerinde araştırmacı tarafından birçok kez detaylı olarak okunmuş ve anlamlı olmayan ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Her iki günlük verileri de göz önünde bulundurularak analiz çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve analiz çerçevesi kodlama sürecine hazır hale getirilmiştir.

Analizin güvenilirliği açısından verilerin en az %10'unun iki veya daha fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanması ve daha sonra karşılaştırılması gerekmektedir (Huckin, 2004, s. 18). Bu doğrultuda eser çalışma günlüklerindeki verilerin %10'u ve araştırmacı günlüğündeki verilerin %10'u rastgele seçilmiş ve seçilen veriler araştırmacının kendisi ve profesör doktor unvanına sahip bir müzik eğitimi alan uzmanı tarafından analiz çerçevesi doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlama öncesinde ikinci kodlayıcıya, hazırlanmış olan analiz çerçevesi açıklanmış ve analize dahil edilebilecek cümlelerin hangi kelimeleri veya anlamı içerdiğine yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Kodlama işlemlerinin ardından kodlara ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (2021) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır [Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100]. Kodlayıcılar arası uyumda %80 oranında güvenilirlik aranması gerekmektedir (s. 64). Yapılan hesaplamalar doğrultusunda kodlayıcılar arası uyum eser çalışma günlükleri için %90, araştırmacı günlüğü için %94 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum düzeylerine göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğu ve dolayısıyla kodlamaların birbiri ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Tüm bu işlemlerin ardından belirlenen kategorilerin kesinleştirilmesi amacıyla bir eğitim bilimi alanı uzmanından görüş alınmış ve kodlama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizi için hazırlanan nitel analiz çerçevesi Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Araştırma Kapsamında Oluşturulan Nitel Analiz Çerçevesi

Üstbilgin Temel Boyutları	Üstbilgin Alt Boyutları	Kapsam	Kategoriler
Bilgin Bilgisi	Açıklayıcı Bilgi	Bireyin öğrenme süreci ve sahip olduğu öğrenme becerileri hakkındaki bilgisini ve inançlarını içermektedir.	AB.1. Öğrenme sürecine ilişkin farkındalık AB.2. Güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin farkındalık
	Prosedürel Bilgi	Bireyin bir öğrenme görevini nasıl gerçekleştireceğine, nasıl tamamlayacağına; göreve yönelik stratejileri veya adımları nasıl uygulayacağına ilişkin bilgisini içermektedir.	PB.1. Göreve ilişkin strateji bilgisi/uygulaması
	Durumsal Bilgi	Bireyin öğrenme görevi esnasında kullandığı stratejileri ne zaman ve neden kullanacağına ilişkin bilgisini içermektedir.	DB.1. Duruma bağlı strateji bilgisi/uygulaması
Bilgin Düzenlenmesi	Planlama	Bireyin bir öğrenme görevi öncesinde göreve ilişkin stratejiler seçmesi, hedef belirlemesi, zamanını yönetmesi gibi ön hazırlıkları içermektedir.	P.1. Hedef belirleme P.2. Strateji belirleme P.3. Zaman planı oluşturma
	İzleme	Bireyin görev esnasında öğrenme performansına, hedeflerine, kullandığı stratejilere yönelik düzenli olarak yaptığı denetleme faaliyetlerini içermektedir.	İ.1. Anlamayı izleme İ.2. Dikkati izleme İ.3. Dikkati yönlendirme İ.4. Performans hatalarını fark etme İ.5. Performansın zayıf yönlerini belirleme İ.6. Performansta yaşanan zorluğu belirleme İ.7. Performans kontrolünü sağlamak amacıyla kendini yönlendirme
	Değerlendirme	Bireyin öğrenme görevinin tamamlanmasının ardından performansının niteliğine, uyguladığı stratejilerin etkililiğine ve hedeflerine ulaşma durumuna ilişkin tespitlerini, yargılarını içermektedir.	D.1. Anlama durumunu değerlendirme D.2. Çalışma sürecini değerlendirme D.3. Edinilen bilgi ve becerileri değerlendirme D.4. Hedeflere ulaşma durumunu değerlendirme D.5. Performans yeterliliğini/yetersizliğini değerlendirme D.6. Kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme D.7. Performans başarısını değerlendirme D.8. Performans gelişimini değerlendirme D.9. Daha iyi bir performans için gereklilikleri değerlendirme

Tablo 14'ün devamı

	Hata Ayıklama	Bireyin öğrenme görevi sürecinde performansında karşılaştığı zorlukları aşmak ve yaptığı hataları gidermek amacıyla uyguladığı stratejileri içermektedir.	HA.1. Performansta yaşanan zorlukları aşmak amacıyla strateji kullanımı HA.2. Performans hatalarını düzeltmek amacıyla strateji kullanımı
Bilişin Düzenlenmesi	Bilgi Yönetme	Bireyin bilgiyi edinme sürecinde bilgiyi daha kalıcı ve daha verimli hale getirmek amacıyla kullandığı stratejileri içermektedir.	BY.1. Bilgiyi hatırlamak amacıyla strateji kullanımı BY.2. Bilgiyi pekiştirmek amacıyla strateji kullanımı BY.3. Önemli bilgiye odaklanmak amacıyla strateji kullanımı

Eser çalışma günlükleri ve araştırmacı günlüğünün kodlanması ile elde edilen bulgulara yönelik frekans analizi yapılmıştır. Bulgular aktarılırken önce frekans analizi bulguları, daha sonra betimsel analiz bulguları sunulmuştur.

Öğrenci görüşme formundan elde edilen ses kayıtları önce bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Ardından öğrenci görüşlerinin çözümlenmesi amacıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar yoluyla bir metnin içeriğinde bulunan bazı sözcüklerin daha küçük kategoriler aracılığıyla özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 258). Bu doğrultuda görüşme formunda yer alan her soruya ilişkin öğrenci görüşleri çerçevesinde kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda, oluşturulan kod ve kategorilere dair frekans değerleri verilmiş ve ardından bu kategorilere ilişkin örnek teşkil edecek öğrenci ifadeleri doğrudan aktarılmıştır. Nicel ve nitel verilerin sunumunda öğrencilerin gerçek isimleri etik kurallar gereği kullanılmamış ve öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, ... kodları ile ifade edilmiştir.

Tablo 15'te araştırmanın problemlerine ilişkin kullanılan veri toplama araçları, araçların araştırma sürecinde kullanıldığı aşamalar ve araçlardan elde edilen verilere ilişkin kullanılan veri analiz yöntemleri sunulmuştur.

Tablo 15

Araştırma Problemlerine İlişkin Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri

	Alt Problemler	Veri Toplama Araçları	Kullanıldığı Aşamalar	Veri Analiz Yöntemleri
Nicel Boyut	1. Alt Problem	Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)	Ön Test-Son Test	Betimsel İstatistikler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	2. Alt Problem	Makamsal Eserlere Yönelik Pişano Performans Rubriği (MEYPPR)	Ön Test-Son Test	Betimsel İstatistikler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Nitel Boyut	3. Alt Problem	Eser Çalışma Günlükleri	Uygulama Süreci	Betimsel Analiz Frekans Analizi
	4. Alt Problem	Araştırmacı Günlüğü	Uygulama Süreci	Betimsel Analiz Frekans Analizi
	5. Alt Problem	Öğrenci Görüşme Formu	Son Test	İçerik Analizi Frekans Analizi

4.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Nicel araştırmalarda güvenirlilik, “ölçme aracının ölçme hatalarından arınık olma derecesi” (s. 132) olarak tanımlanırken, geçerlik, bir ölçme aracının “ölçmek istediği niteliği gerçekten ölçme derecesi” (s. 164) olarak açıklanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019). Ölçme araçlarının güvenirliliği test-tekrar test, paralel formlar/eş değer formlar, iç tutarlılık yöntemleri ve puanlayıcılar/gözlemleyiciler arası güvenirlilik yöntemleri ile belirlenmektedir. Ölçmenin geçerliği ise kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği/ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği gibi geçerlik türleri incelenerek elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021; Gliner vd., 2015).

Nicel araştırmaların sonuçlarının genellenebilirlik özelliği varken nitel araştırmaların sonuçları özgün olma ve sürekli değişiklik gösterebilme özelliğine sahiptir. Bu sebeple nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda aranan güvenirlilik yerine tutarlık ve teyit edilebilirlik; geçerlik yerine ise inandırıcılık, aktarılabilirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019, s. 166-171). Literatürde bu kavramların ifade ettiği ölçütlerin yerine getirilmesi amacıyla verilerin birden fazla uzman tarafından incelenmesi, katılımcılardan dönüt alma, yöntemi çeşitleme gibi farklı stratejiler bulunmaktadır (Miles & Huberman, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada araştırma problemlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir/tutarlı ve aktarılabilir olması

amacıyla öncelikle veri toplama araçlarında çeşitlendirme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının ve araştırmacı tarafından oluşturulan ders materyallerinin hazırlanması sürecinde birçok kez uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları kapsamında kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara ilişkin güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına gerçekleştirilen uygulamalar şunlardır:

- Araştırmada nicel veri toplama araçlarından Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE), orijinal form (Schraw & Dennison, 1994) ve Türkçe formunun (Akın vd., 2007) oluşturulma aşamalarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir araçtır. Bu araştırmada deneysel süreç öncesinde BFE'ye yönelik gerçekleştirilen pilot uygulama ile Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında envanterin güvenilirliğinin yüksek olduğu teyit edilmiştir ($\alpha=.95$).
- Bir diğer nicel veri toplama aracı olan Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği (MEYPPR) araştırmacı tarafından hazırlanmış ve süreç boyunca uzman görüşleri doğrultusunda ilerleme sağlanmıştır. Alan uzmanlarının (N=9) dönütleri doğrultusunda rubriğin maddelerinin kapsam geçerlik oranları ve rubriğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonrasında rubriğin kapsam geçerliğinin yüksek (KGİ=0,94) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEYPPR'nin ve sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla puanlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunun ön test ve son testte kaydedilen piyano performansları MEYPPR aracılığıyla üç alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında yapılan güvenilirlik analizlerinde puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Bkz. 4.4.1.1. MEYPPR'ye İlişkin Puanlayıcılar Arası Uyum).
- Araştırmanın nitel veri toplama araçları olan “Eser Çalışma Günlüğü” ve “Araştırmacı Günlüğü” bulgularının tutarlılığının belirlenmesi amacıyla kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı eser çalışma günlükleri ve araştırmacı günlüğü için sırasıyla %90 ve %94 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası uyumun/güvenirliğin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bir diğer nitel veri toplama aracı olan “Öğrenci Görüşme Formu” bulgularının tutarlılığını sağlamak amacıyla bulgular çalışma grubundan iki öğrenci ile paylaşılmıştır. Öğrencilerin bulgulara dair yorumları alınarak katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

5.1. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda,

a) Ön test ve son test üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?

b) Ön test ve son test üstbilişsel farkındalık puanları arasında fark var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

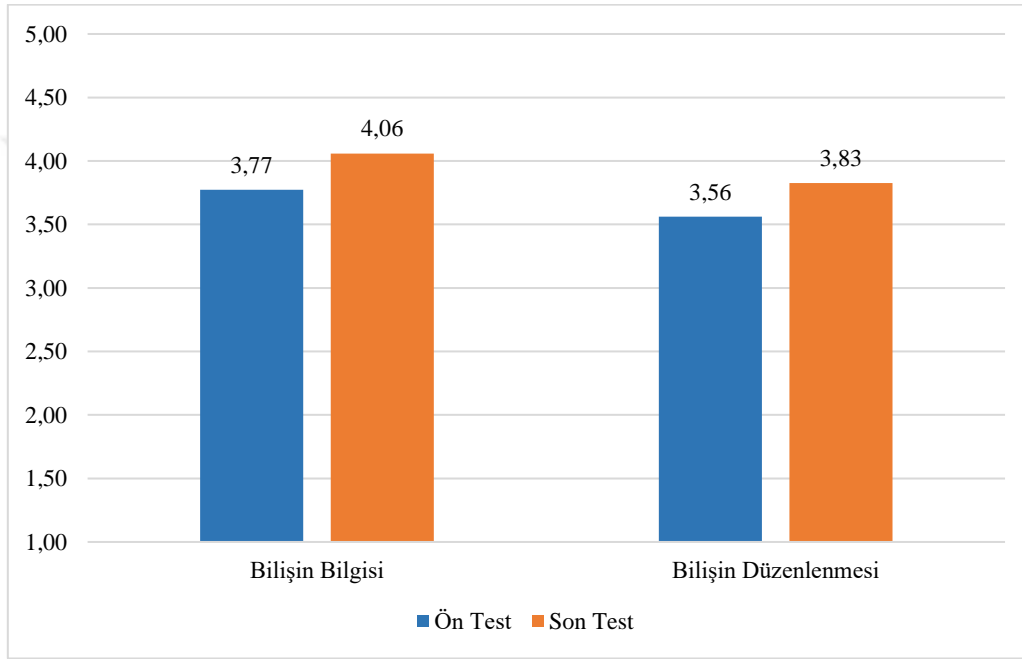
Bu doğrultuda çalışma grubunun ön test ve son test üstbilişsel farkındalık puanlarının betimsel istatistiklerine ilişkin bulgular grup odaklı ve öğrenci odaklı olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçüm	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS
Üstbilişsel Farkındalık Ön Test	8	156,00	227,00	188,75	26,80
Üstbilişsel Farkındalık Son Test	8	168,00	242,00	202,13	27,52

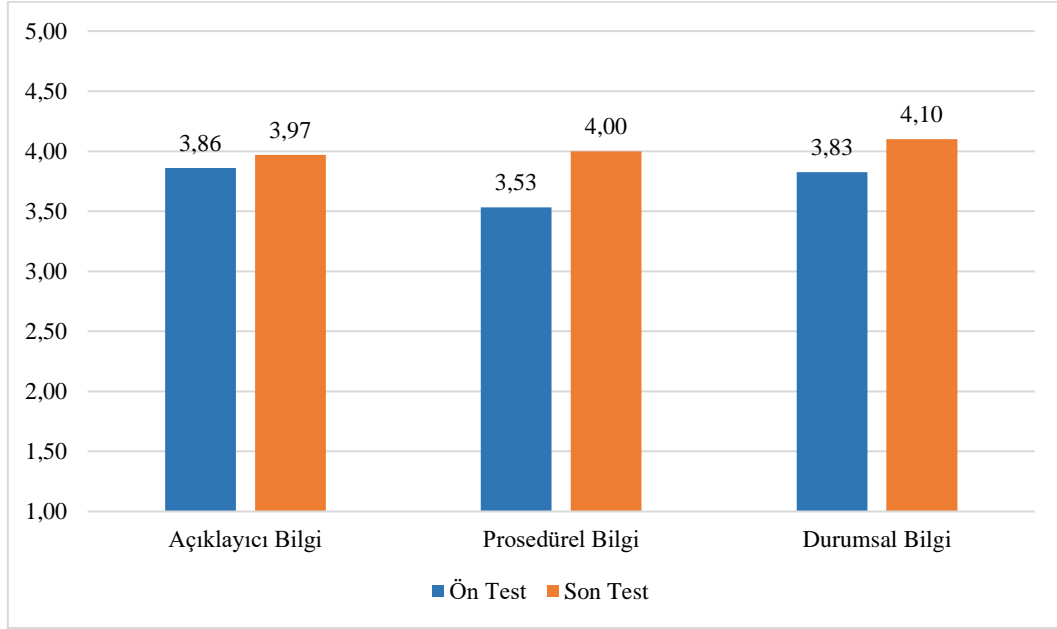
Tablo 16 incelendiğinde BFE'den ön testte alınan en düşük puan 156,00, en yüksek puan 227,00; son testte alınan en düşük puan 168,00, en yüksek puan 242,00'dir. Öğrencilerin BFE'den almış oldukları son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=202,13$), ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}=188,75$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sahip oldukları üstbilişsel farkındalık düzeylerinde deneysel süreç sonunda artış olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun üstbilişin temel boyutları olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarından ön test ve son testte almış oldukları puan ortalamaları Şekil 25'te verilmiştir.



Şekil 25. Çalışma grubunun bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları

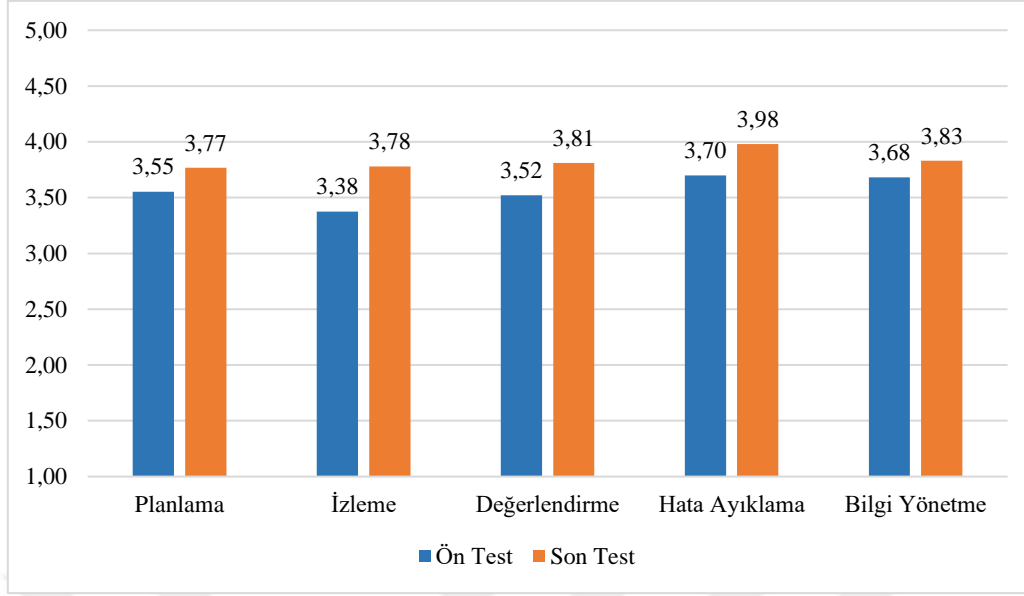
Şekil 25 incelendiğinde çalışma grubunun bilişin bilgisi boyutuna ait puan ortalamalarının ön test için 3,77, son test için 4,06 olduğu; bilişin düzenlenmesi boyutuna ait puan ortalamalarının ise ön test için 3,56, son test için 3,83 olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarına ilişkin hem ön test hem de son test üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde çalışma grubunun üstbilişin her iki boyutunda da son test puanlarında ön teste göre artış olduğu anlaşılmaktadır. Bilişin bilgisine dair puan artışı ile bilişin düzenlenmesine dair puan artışının birbirine yakın seviyede olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışma grubunun her iki boyutta da benzer düzeyde gelişim gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çalışma grubunun hem ön test hem de son testte bilişin bilgisi

boyutundan bilişin düzenlenmesi boyutuna göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Şekil 26'da çalışma grubunun bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutları olan açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi alt boyutlarından ön test ve son testte almış olduğu puan ortalamaları verilmiştir.



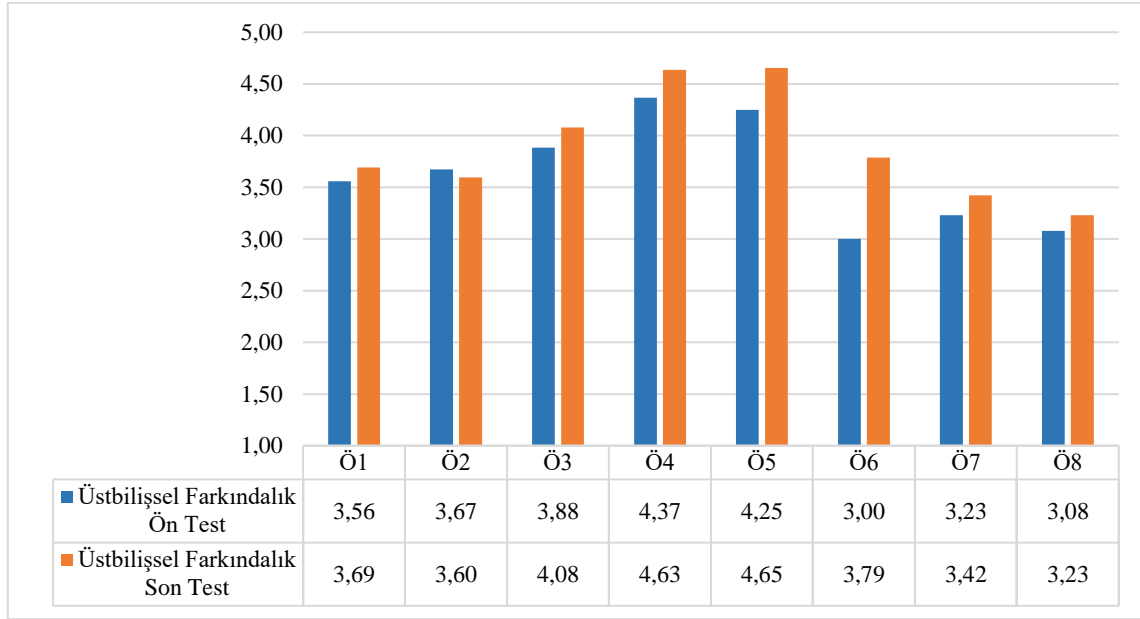
Şekil 26. Çalışma grubunun bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 26 incelendiğinde çalışma grubunun açıklayıcı bilgi boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,86, son test için 3,97; prosedürel bilgi boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,53, son test için 4,00; durumsal bilgi puan ortalamalarının ise ön test için 3,83, son test için 4,10 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubunun bilişin bilgisi temel boyutu kapsamında yer alan açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi boyutlarına ilişkin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışma grubunun bilişin bilgisine dair tüm alt boyutlarda gelişim gösterdiği söylenebilir. Boyutlara ilişkin gelişim düzeyleri incelendiğinde en fazla gelişimin prosedürel bilgi, ardından durumsal bilgi ve en son açıklayıcı bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Şekil 27'de çalışma grubunun bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutları olan planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarından ön test ve son testte almış olduğu puan ortalamaları sunulmuştur.



Şekil 27. Çalışma grubunun bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 27'ye göre çalışma grubunun planlama boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,55; son test için 3,77; izleme boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,38, son test için 3,78; değerlendirme boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,52, son test için 3,81; hata ayıklama boyutu puan ortalamalarının ön test için 3,70, son test için 3,98; bilgi yönetme boyutu puan ortalamalarının ise ön test için 3,68, son test için 3,83 olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun bilişin düzenlenmesi temel boyutunun kapsadığı planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarının tümünde son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma grubunun bilişin düzenlenmesine ilişkin tüm alt boyutlarda gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Boyutlara dair gelişim düzeyleri incelendiğinde en fazla gelişimin izleme boyutunda olduğu görülmektedir. Değerlendirme, hata ayıklama ve planlama boyutlarında olan gelişim seviyeleri birbirine yakın olmakla beraber en az gelişimin bilgi yönetme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Şekil 28'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ait ön test ve son test puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 28. Çalışma grubunun öğrenci odaklı üstbilişsel farkındalık ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 28’de görüldüğü üzere çalışma grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanları her iki testte de 2,5 puanın üzerindedir. Bu doğrultuda her iki testin sonuçlarına göre tüm öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ortalamasının üzerinde, yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ö2 haricinde diğer tüm öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının son testte artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Ö2’nin ise son test puanı ön test puanına göre daha düşük bir seviyededir. Her iki test göz önünde bulundurulduğunda en yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin Ö4 ve Ö5 olduğu, en düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin ise Ö7 ve Ö8 olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Çalışma Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Fark Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Üstbilişsel Farkındalık Son Test- Üstbilişsel Farkındalık Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
Negatif Sıra	1	1,00	1,00			
Pozitif Sıra	7	5,00	35,00	-2,38	0,017	-0,84
Eşit	0					

Tablo 17’de verilen test sonuçları doğrultusunda çalışma grubunun ön test ve son test üstbilişsel farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2,38$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü (r) değeri $-0,84$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejiler ile gerçekleştirilen makamsal eser çalışma sürecinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine olan etkisinin büyük olduğu söylenebilir ($r>0,5$).

5.2. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Piyano Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda,

- a) Ön test ve son test piyano performans düzeyleri nasıldır?
- b) Ön test ve son test piyano performans puanları arasında fark var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

Bu doğrultuda çalışma grubunun ön test ve son test piyano performans puanlarının betimsel istatistik bulguları grup odaklı ve öğrenci odaklı olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışma grubunun piyano performans puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 18’de sunulmuştur.

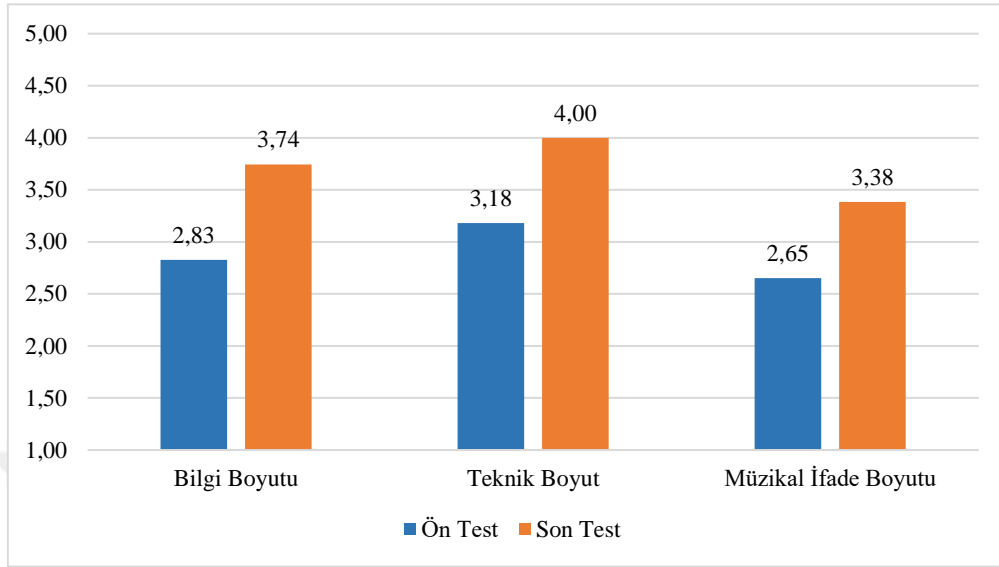
Tablo 18

Çalışma Grubunun Piyano Performans Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçüm	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS
Piyano Performansı Ön Test	8	59,00	93,00	74,75	12,46
Piyano Performansı Son Test	8	73,00	118,00	95,38	12,16

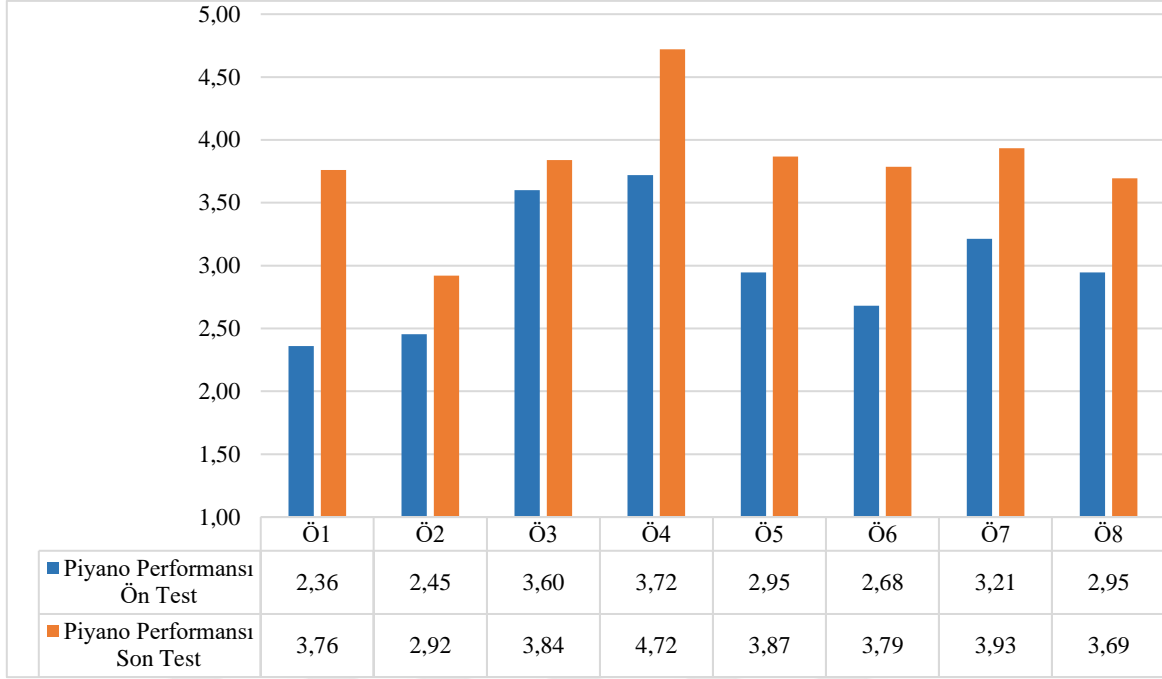
Tablo 18’de verilmiş olan çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test piyano performanslarına ait betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde deneysel süreç öncesinde ölçülen en düşük puan 59,00, en yüksek puan 93,00; deneysel süreç sonrasında ölçülen en düşük puan 73,00, en yüksek puan 118,00’dır. Çalışma grubu öğrencilerinin MEYPPR’den almış oldukları son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=95,38$), ön test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=74,75$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin

uygulama sonrasında sahip oldukları piyano performans düzeylerinde uygulama öncesi piyano performans düzeylerine nazaran bir artış tespit edilmiştir.



Şekil 29. Çalışma grubunun MEYPPR'ye ve temel boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 29'da verilen grafikte çalışma grubunun piyano performans düzeylerine dair ön test ve son testte ölçülen temel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları ile fark puanları sunulmuştur. Çalışma grubunun bilgi boyutuna ilişkin puan ortalamalarına göre ön testte orta ($\bar{X}=2,83$), son testte yüksek ($\bar{X}=3,74$); teknik boyuta ilişkin puan ortalamalarına göre ön testte orta ($\bar{X}=3,18$), son testte yüksek ($\bar{X}=4,00$); müzikal ifade boyutuna ilişkin puan ortalamalarına göre ön testte orta ($\bar{X}=2,65$), son testte orta ($\bar{X}=3,38$) düzeyde performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunun piyano performansına ilişkin puan ortalamalarına göre tüm boyutlarda gelişim gösterdiği fakat performans düzeylerinin bilgi boyutu ve teknik boyutta artış gösterirken müzikal ifade boyutunda herhangi bir artışın olmadığı söylenebilir.



Şekil 30. Öğrencilerin piyano performansı ön test ve son test puan ortalamaları

Şekil 30’da sunulan grafiğe göre tüm öğrencilerin piyano performans puanları son testte artış göstermektedir. Ön test piyano performans düzeyleri incelendiğinde Ö1 ve Ö2’nin düşük düzeyde; Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8’in orta düzeyde; Ö3 ve Ö4’ün yüksek düzeyde performans sergilediği görülmektedir. Bu doğrultuda ön testte gerçekleştirilen performansların düşük-orta-yüksek düzey olarak değişim gösterdiği söylenebilir.

Son test piyano performans düzeylerine bakıldığında Ö2’nin orta düzeyde; Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8’in yüksek düzeyde; Ö4’ün ise çok yüksek düzeyde performans gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda son test piyano performanslarının orta-yüksek-çok yüksek düzey şeklinde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Çalışma Grubunun Piyano Performansı Fark Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Piyano Performansı Son Test- Piyano Performansı Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
Negatif Sıra	0	,00	,00			
Pozitif Sıra	8	4,50	36,00	-2,52	0,012	-0,89
Eşit	0					

Tablo 19’da verilen test sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ön test ve son test piyano performansı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2,52$; $p<0,05$). Test sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü (r) değeri $-0,89$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejiler ile gerçekleştirilen makamsal eser çalışma sürecinin öğrencilerin piyano performans düzeylerine etkisinin büyük olduğu söylenebilir ($r>0,5$).

5.3. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbiliş Kullanımlarının Eser Çalışma Günlüklerine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin veriler çalışma grubu öğrencilerinin tutmuş oldukları eser çalışma günlüklerinden elde edilmiştir. Günlükler, deneysel süreçte araştırmacı ile gerçekleştirilen bireysel piyano derslerinin ve öğrencilerin hafta içerisinde yapmış oldukları herhangi bir bireysel piyano çalışmasının ardından yazılmıştır. Her piyano dersinin ardından günlüklerin düzenli olarak tutulup tutulmadığı kontrol edilmiş fakat öğrencilere süreç içerisinde günlük içerikleri ile ilgili herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Deneysel süreç sonunda her öğrenciden 16 günlük olmak üzere toplam 128 günlük elde edilmiştir. Deneysel sürecin son haftası olan 9. haftada son çalışılan eseri çalma/tamamlama ve EÇYDKL’nin değerlendirme formunu doldurma işlemlerinin gerçekleştirilmesi ile deneysel sürecin tamamlanması nedeniyle öğrencilerden son hafta günlük tutmaları istenmemiştir.

Eser çalışma günlüklerinden elde edilen bulgular üstbilişin temel boyutları olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutları ve bu boyutların kapsamında yer alan alt boyutlara göre analiz edilmiştir. İfadelere ilişkin frekans analizi bulguları aktarılmış ve daha sonra boyutlara ilişkin oluşturulan kategoriler öğrenci ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur. Doğrudan aktarılan öğrenci ifadeleri, öğrenci numarasını, haftayı ve hangi çalışma sonrasında (ders sonrası/bireysel çalışma sonrası) yazıldığını gösterecek şekilde numaralandırılmıştır. Örneğin, “Ö1.2a” kodu 1 numaralı öğrencinin çalışmanın 2. haftasında piyano dersinin ardından tutmuş olduğu günlüğü, “Ö1.2b” kodu ise yine 1 numaralı öğrencinin çalışmanın 2. haftasında bireysel olarak yaptığı çalışmanın sonunda yazmış olduğu günlüğü temsil etmektedir.

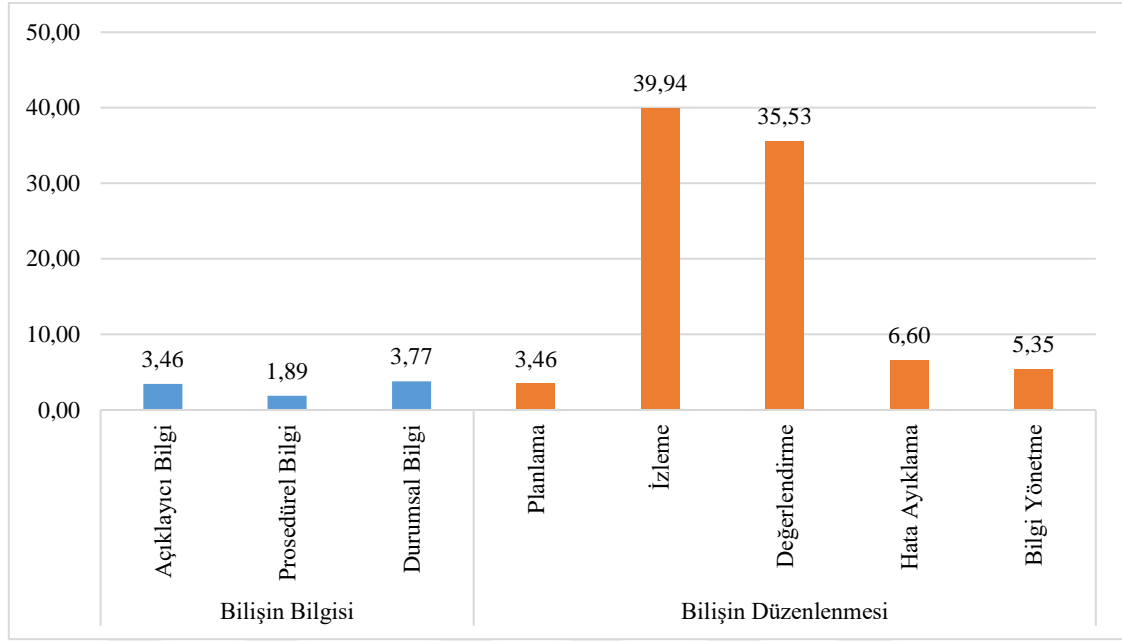
Eser çalışma günlüklerinde üstbilişi yansıtan ifadelerle ilişkin yapılan frekans analizi doğrultusunda üstbilişsel temel boyutlara göre toplam ifade sayısı Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Eser Çalışma Günlüklerinde Rastlanan İfadelerin Üstbilişin Temel Boyutlarına Göre Dağılımı

Üstbilişin Temel Boyutları	f	%
Bilişin Bilgisi	29	9,12
Bilişin Düzenlenmesi	289	90,88
Toplam	318	100,00

Çalışma grubu öğrencilerinin eser çalışma günlüklerinde bulunan ve analiz sonucunda üstbiliş ile ilişkili olduğuna karar verilen toplam 318 ifade tespit edilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde eser çalışma günlüklerinde tespit edilen bilişin düzenlenmesi boyutu ile ilgili ifadelerin (%90,88) bilişin bilgisi ile ilgili ifadelerle (%9,12) göre oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır. Üstbilişin alt boyutlarına dair ifadelerin yüzdelerle dağılımları Şekil 29’de gösterilmiştir.



Şekil 31. Çalışma grubunun eser çalışma günlüğüne yansıyan üstbilişsel ifadelerinin üstbilişin alt boyutlarına göre dağılımı

Şekil 31’de yer verilen grafikte görüldüğü üzere eser çalışma günlüklerindeki ifadelerin bilişin düzenlenmesi temel boyutunda, izleme (%39,94) ve değerlendirme (%35,53) alt boyutlarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bunlar dışındaki alt boyutlar en sık görüldenen en az rastlanana doğru hata ayıklama (%6,60), bilgi yönetme (%5,35), durumsal bilgi (%3,77), planlama (%3,46), açıklayıcı bilgi (%3,46), prosedürel bilgi (%1,89) olarak sıralanmaktadır.

5.3.1. Bilişin Bilgisi Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Üstbilişin temel boyutlarından biri olan bilişin bilgisi, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgidir. Bu boyutlara ilişkin bulgular ve açıklamalar aşağıda sırayla sunulmuştur.

Öğrencilerin günlüklerinde açıklayıcı bilgi alt boyutuna ilişkin ifadeler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine, birer öğrenci olarak sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bu çıkarımlar doğrultusunda açıklayıcı bilgiye dair “öğrenme sürecine ilişkin farkındalık” ve “güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin farkındalık” olmak üzere iki kategori tespit edilmiştir. Bu boyuta ilişkin ifadelere Ö1, Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö8’in

günlüklerinde rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Açıklayıcı Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategori	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Öğrenme sürecine ilişkin farkındalık	Ö4, Ö8	“Hangi konularda iyi ya da hangi konularda eksik olduğumu görebiliyorum.” (Ö8.3a) “Çünkü eseri bağlı çalarken diğer detayların da (portato) eserde bulunması daima kafamı yoran bir detay olmuştur.” (Ö4.7b)
Güçlü ve zayıf yönlere ilişkin farkındalık	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8	“Fa anahtarındaki eksikliklerim ile (her aldığım piyano eserinde olduğu gibi) yüz yüze geldim.” (Ö1.1a) “Görsel hafızam kuvvetlidir benim.” (Ö5.2a)

Günlüklerde prosedürel bilgi alt boyutu ile ilişkili ifadeler genellikle öğrencilerin performanslarını nasıl ilerlettiklerine ve performans sürecini sürdürürken stratejileri nasıl kullandıklarına ilişkin bilgi ve uygulamalarını yansıtmaktadır. Bu boyut ile ilgili ifadelerin tümünü “göreve ilişkin strateji bilgisi/uygulaması” kategorisi temsil etmektedir. Öğrencilerin eserleri çalışırken iki el ayrı çalışma; pedal kullanımına yönelik zihinsel tekrar; legato çalmaya yönelik zihinde canlandırma, iki el ayrı/birlikte çalışma, pasaj çalışması; tempo çalışmalarına yönelik metronom kullanma; performans seviyesini yükseltmeye yönelik bölümlere ayırarak çalışma, tekrarlama gibi öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu strateji kullanımı, öğrencilerin çalışmalarını nasıl gerçekleştirdikleri ile ilgili olması bakımından prosedürel bilgiye işaret etmektedir. Bu boyuta ilişkin ifadelere Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7’nin günlüklerinde rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Prosedürel Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategori	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Göreve ilişkin strateji bilgisi/uygulaması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7	“Seslerin kopuk duyulmaması için notaları zihnimde birbirine bağlı objeler gibi düşündüm.” (Ö4.8b) “Pedalı çözdükten sonra eserin temposunu artırmak için metronomla çalışmaya başladım.” (Ö7.2b) “Dışarı çıktığımda, evde iş yaparken, gezerken, otururken hatta uykuya dalmadan önce bile sürekli pedala nasıl çalışmam gerektiği konusunda zihinsel tekrarlar ve alıştırmalar yaptım.” (Ö3.2b)

Durumsal bilgi alt boyutu ile ilgili ifadeler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini de göz önünde bulundurarak stratejileri neden ve ne zaman kullandıklarına/kullanabileceklerine dair bilgilerinin ve uygulamalarını yansıtmaktadır. Bu boyut ile ilişkili ifadeler doğrultusunda tespit edilen kategori “duruma bağlı strateji bilgisi/uygulaması” kategorisidir. Öğrencilerin, işaretleme, tekrarlama, not alma, tek el çalışma, solfej yapma, vuruşları sayma, bölümlere ayırarak çalışma gibi öğrenme stratejilerini karşılaştıkları durumlara göre tercih ettikleri anlaşılmıştır. İfadeler, stratejilerin neden ve ne zaman kullanıldığını yansıtmaması nedeniyle durumsal bilgiye işaret etmemektedir. Bu boyuta ilişkin ifadelere Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7’nin günlüklerinde rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Durumsal Bilgi Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategori	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Duruma bağlı strateji bilgisi/uygulaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	<p>“Bir önceki 5/8’lik eseri 1,2,3,4,5 diye sayarak çalışmıştım, bu sefer 6/8’lik ölçüyü ikiye bölüp çalıştım, yani bir ölçü içinde 1,2,3-1,2,3 şeklinde sayarak.” (Ö8.5b)</p> <p>“6/8’lik ölçü sayısı olan eser fazla küçük ve noktalı notalara bölündüğü için çizerek saymaya karar verdim.” (Ö2.5a)</p> <p>“Eserde diğerlerine göre daha az sayıda parmak numarası bulunduğundan, ihtiyacım olan kısımları kendim tamamlamaya çalıştım; bunu yaparken nota kâğıdı üzerine işaretlemeler yapıp, yazdığım numaraları ölçüleri sürekli geriden ve ilerisinden tekrarlayarak piyanoda çaldım.” (Ö4.8b)</p>

5.3.2. Bilişin Düzenlenmesi Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Üstbilişin temel boyutlarının bir diğeri olan bilişin düzenlenmesi boyutunun planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutlara ilişkin bulgular aşağıda sırayla açıklanmış ve aktarılmıştır.

Planlama alt boyutu, öğrencilerin makamsal eser çalışma sürecinde eserlere ilişkin oluşturdukları hedefleri, kullanmaya karar verdikleri stratejileri, çalışmalarını için tasarladıkları zaman planlarını yansıtmaktadır. Bu boyut ile ilişkili ifadeler doğrultusunda “hedef belirleme”, “strateji belirleme” ve “zaman planı oluşturma” olmak üzere üç kategori tespit edilmiştir. Bu boyuta ilişkin ifadelere Ö3, Ö4 ve Ö8’in günlüklerinde rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Planlama Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategoriler	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Hedef belirleme	Ö3, Ö4	“Bu eserde yeni teknikler var, bu nedenle portato ve subito p. ifadelerine özel olarak çalışmayı hedefliyorum.” (Ö3.5a) “Yolculuk isimli yeni eserime dair hedeflerim ise, eseri “espressivo” ifadesine uygun, duygulu bir biçimde çalmak, eseri tempo ve nüanslarına uygun olarak çalmak ve de eserin gerek armoni gerekse form açısından analizini doğru bir şekilde yaparak eseri anlayabilmek olacak.” (Ö4.7a)
Strateji belirleme	Ö8	“Bir dahaki dersimize kadar metronomla çalışacağım, eseri hızlandırmak beni biraz tedirgin etse de çalıştıkça ve metronomla ufak ufak hızlanmalarla ilerleyerek başarabileceğime inanıyorum.” (Ö8.2a)
Zaman planı oluşturma	Ö4	“Bu haftaki çalışma planımı, zamanımı en verimli biçimde kullanacak şekilde ayarladım.” (Ö4.3b)

Günlüklerde bulunan ifadelerden izleme alt boyutu ile ilişkili ifadelerde, öğrencilerin performans esnasında anlama durumlarını ve odaklanma durumlarını anlık olarak izledikleri, dikkatlerini amaçları doğrultusunda yönlendirdikleri, performanslarında gerçekleştirdikleri hataları fark ettikleri, performanslarının zayıf ve eksik yönlerini belirledikleri, performans sırasında yaşadıkları zorlukları tespit ettikleri ve performanslarını daha iyi kontrol edebilmek amacıyla kendilerini yönlendirdikleri anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda “anlamayı izleme”, “dikkati izleme”, “dikkati yönlendirme”, “performans hatalarını fark etme”, “performansın zayıf yönlerini belirleme”, “performansta yaşanan zorluğu belirleme” ve “performans kontrolünü sağlamak amacıyla kendini yönlendirme” olmak üzere yedi kategori tespit edilmiştir.

İzleme alt boyutu, makamsal eser çalışma sürecinde günlüklerde en fazla ifadeye rastlanan alt boyutlardan biridir. Bu doğrultuda öğrencilerin süreç boyunca sıklıkla üstbilişsel izleme yaparak kendilerini ve performanslarını anlık olarak izledikleri ve kontrol ettikleri söylenebilir. Bu boyuta ilişkin tüm öğrencilerin günlüklerinde bulgulara rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

İzleme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategoriler	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Anlamayı izleme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8	“Daha önce de birkaç defa çalmıştım fakat ölçü sayısından dolayı biraz kafam karıştı, yapabileceğimi düşünüyorum.” (Ö2.3a) “Ama denedikçe elim ve ayağımın arasındaki bağlantıyı nasıl kurmam gerektiğinin mantığını anlamaya başladım.” (Ö8.2a)
Dikkati izleme	Ö1, Ö4, Ö7	“Çalarken hiç beklemediğim kadar dikkatim dağıldı, neden böyle olduğunu anlayamadım, aklımı toparlayamadım.” (Ö7.8a) “Yeni eserimi deşifre ederken odaklanamadığımı düşünüyorum ve bunun nedeninin bir önceki eseri istediğim gibi çalamadığım için modumun düşmesi ve odaklanamamam olduğunu düşünüyorum.” (Ö4.5a)
Dikkati yönlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	“Çalışırken sadece oraya odaklanıp o tınıyı hissetmeye çalıştım.” (Ö5.7b) “İlk defa parmak numaralarına çok dikkat ederek çalıştım.” (Ö3.6a) “23. ölçüdeki staccatoları daha dikkatli bir şekilde çaldım.” (Ö6.7b)
Performans hatalarını fark etme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	“Ancak tabii ki eseri tam olarak okumadan hızlı bir tempoda yürütmeye çalışmak birçok olası hatayı beraberinde getirdi.” (Ö4.8b) “Kadansta sorunum olmadı fakat diziyi çalarken hatam oldu bir iki yerde duraksayarak çaldım.” (Ö7.5a) “Eserin ikinci sayfasının başındaki portedeki üçleme bölümlerde biraz yanlışlıklar yaşadım.” (Ö8.4b)
Performansın zayıf yönlerini belirleme	Ö3, Ö6, Ö7	“Fakat tek bir şeye odaklandığımdan yine parmak numaraları ve kırık akora gerekli özeni göstermediğimi derste fark ettim.” (Ö3.2b) “Sağ elin dördüncü ve beşinci parmaklarının güçsüz olduğunu fark ettim.” (Ö7.8b)
Performansta yaşanan zorluğu belirleme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	“Yeni esere çalışırken, parçanın neredeyse devamlı legato ilerlemesi beni en zorlayan kısım oldu.” (Ö4.8b) “Kırık akorda deneyimsiz olduğum için biraz zorlandım. (Ö2.1b)
Performans kontrolünü sağlamak amacıyla kendini yönlendirme	Ö1, Ö6	“Parmak numaralarını düzelterek daha özenli bir şekilde daha doğru geçişlerle daha akıcı bir çalma sağlamaya çalıştım.” (Ö1.8b)

Eser çalışma günlüklerinde değerlendirme boyutu ile ilişkili ifadelerden, öğrencilerin performans süreci sonrasında anlama durumlarını, çalışma süreçlerini, süreç boyunca makamsal eserlere ve piyano çalmaya dair öğrendikleri bilgi ve becerileri, çalışma öncesinde belirledikleri hedeflere ulaşma durumlarını değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca

öğrenciler, performanslarının yeterlilik ve yetersizlik durumuna, süreç boyunca kullanmış oldukları stratejilerin etkilerine, performanslarının başarı ve gelişim durumlarına ve sonraki performanslarının daha iyi bir seviyede olması için yapılması gerekenlere dair sıklıkla değerlendirmede bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda “anlama durumunu değerlendirme”, “çalışma sürecini değerlendirme”, “edinilen bilgi ve becerileri değerlendirme”, “hedeflere ulaşma durumunu değerlendirme”, “performans yeterliliğini/yetersizliğini değerlendirme”, “kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme”, “performans başarısını değerlendirme”, “performans gelişimini değerlendirme” ve “daha iyi bir performans için gereklilikleri değerlendirme” olmak üzere dokuz farklı kategori tespit edilmiştir.

Değerlendirme alt boyutuna ilişkin ifadelerle, izleme alt boyutunda olduğu gibi çok sık rastlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin kendi performanslarına ve çalışma süreçlerine yönelik sıklıkla üstbilişsel değerlendirmede buldukları söylenebilir. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategoriler	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Anlama durumunu değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö5	“Küçük detayların üstünde durduğumuz için daha iyi anladım.” (Ö2.5a) “Zorlanmadan hızlı anlayabildiğim bir ders oldu benim için.” (Ö5.2a)
Çalışma sürecini değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	“Eserde zaman planına uyarak çalıştım fakat zaman planımın üzerine biraz çıksaydım akıcılık açısından daha iyi olurdu.” (Ö3.6a) “Bu nedenle, bu zamana kadar bireysel çalışmalarımı kendime uygun doğru stratejilerle yürüttüğümü düşünüyorum.” (Ö4.3a)
Edinilen bilgi ve becerileri değerlendirme	Ö3, Ö5, Ö7	“Alt-üst olarak okumayı öğrendim, yani çapraz şekilde, bu derste sadece okumayı anladım.” (Ö6.6a) “Çalışırken kendi yaptığım aşamalardan bir tanesini (dinamikleri) sona bırakmamın aslında doğru bir karar olmadığını bu düşüncemi değiştirmem gerektiğini hocamız rehberliğinde öğrendim.” (Ö7.1a)
Hedeflere ulaşma durumunu değerlendirme	Ö3, Ö4	“Belirlediğim günlük çalışma zaman planına uyarak ve özellikle parmak numaralarına çok dikkat ederek çalıştım ve hedefime ulaştım.” (Ö3.7a) “Esere planladığım vakti ayıramamamdan ötürü bireysel çalışmamı hedeflediğim süre boyunca sürdüremedim ve metronomla da çalışamadım.” (Ö4.4b)

Tablo 26'nın devamı

Performans yeterliliğini/yetersizliğini değerlendirme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	““Yolculuk” eseri ile birlikte bildiğimi düşünüp uygulama kısmında yetersiz olduğum bir nokta oldu; bu nokta, eseri “legato” çalmak ile ilgiliydi.” (Ö4.8a) “Son dersten sonra bir defa çalışabildiğim için maalesef tam istediğim gibi çalışma yapamadım.” (Ö2.2b)
Kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	“Ders esnasında sesli düşünmem ve önemli gördüğüm detayları nota kağıdına not almam eser üzerine daha fazla yoğunlaşabilmemi sağladı.” (Ö4.1a) “İşaretlemek benim için iyi bir hatırlatıcı oldu.” (Ö7.8b) “Zihinsel tekrarlar yapmak, bilinçli ve farkında olarak çalmak pedal tekniğini uygulayabilmemde oldukça fayda sağladı.” (Ö3.2b)
Performans başarısını değerlendirme	Ö2, Ö3, Ö4	“Hem nüansları yapmak hem de parmak numaralarına dikkat ederek çalmayı başarabildiğimi düşünüyorum.” (Ö3.6a)
Performans gelişimini değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	“Önceki çalışırlarımda eser daha duygusuzdu ama nüansları eklediğimde daha duygulu oldu ve hissederek çalmak benim için daha kolay oldu.” (Ö6.7b) “Artık esere sağ el sol el ayrı ayrı bakmadan direkt çalabiliyorum.” (Ö1.4b)
Daha iyi bir performans için gereklilikleri değerlendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	“Buradan hareketle çaldığım dizi veya eser her ne olursa olsun paldır küldür çaldım bitti değil daha yavaş bir tempoda başlayıp iyice takılmadan çalana kadar çalışmam gerektiğini gördüm.” (Ö7.5a) “Eserde teknikleri de bazen uyguluyorum bazen ise sadece notaya odaklanıyorum ve diğer hiçbir şeyi görmüyorum, buna daha fazla dikkat etmem gerekiyor.” (Ö3.3b)

Hata ayıklama alt boyutu, öğrencilerin performanslarında karşılaştıkları zorluklar ve hatalar karşısında strateji kullanımlarını yansıtmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları zorlukları aşmaya yönelik ders hocasından veya arkadaşından yardım istemeleri de bu boyut kapsamına girmektedir. Bu boyut ile ilişkili bulgular doğrultusunda “performansta yaşanan zorlukları aşmak amacıyla strateji kullanımı” ve “performans hatalarını düzeltmek amacıyla strateji kullanımı” olmak üzere iki kategori tespit edilmiştir. Öğrencilerin hata ayıklama boyutu kapsamında çalışmalarında işaretleme, tekrarlama, metronomla çalışma, yavaş çalışma, ekleme, başkasından yardım isteme, iki el ayrı/birlikte çalışma gibi farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu stratejileri hataları düzeltmek ve zorlukların üstesinden gelmek gibi amaçlarla kullanmaları üstbilişsel bir yaklaşımla strateji kullandıklarına işaret etmektedir. Bu boyuta ilişkin tüm öğrencilerin günlüklerinde bulgulara rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Hata Ayıklama Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategoriler	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Performansta yaşanan zorlukları aşmak amacıyla strateji kullanımı	Ö3, Ö5, Ö6	“Pedal ile çalışmak az da olsa zor geldiği için hızımı fazlasıyla düşürerek çalıştım.” (Ö6.1b) “Zor gelen yerleri farklı şekilde, kendim strateji geliştirerek çalışmaya çalıştım.” (Ö3.5b)
Performans hatalarını düzeltmek amacıyla strateji kullanımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	“Sol anahtarı ve fa anahtarı değişikliklerini işaretledim, çünkü en gözümünden kaçırdıklarım ve en büyük hatalarım bunlar.” (Ö1.8b) “Bu eserin ölçüsünden dolayı çalışmaya başladığımda bir türlü devamı gelmedi, neyse ki hocama sordum.” (Ö5.5b) “Bu nota, nüans ve parmak numaraları gibi hataların önüne geçebilmek adına bir süre sonra metronomla çalışmaya başladım.” (Ö4.8b)

Bilgi yönetme alt boyutu, öğrencilerin makamsal eser çalışma sürecinde karşılaştıkları bilgileri hatırlamak, pekiştirmek ve önemli olarak atfettikleri bilgilere odaklanmak amacıyla strateji kullanımlarını yansıtmaktadır. Bu boyut ile ilişkilendirilen bulgular doğrultusunda “bilgiyi hatırlamak amacıyla strateji kullanımı”, “bilgiyi pekiştirmek amacıyla strateji kullanımı” ve “önemli bilgiye odaklanmak amacıyla strateji kullanımı” olmak üzere üç kategori tespit edilmiştir. Öğrenciler bilgi yönetme boyutuna ilişkin ifadelerinde işaretleme, tekrarlama, not alma, zihinsel tekrar, kayıt dinleme, sesli düşünme, yavaş çalışma gibi stratejilerden faydalanmışlardır. Öğrencilerin bu stratejileri genel olarak bilgiyi organize etmek ve öğrenmek amacıyla kullanmaları ve bu amaçlarını belirtmeleri üstbilişsel bir yaklaşımla strateji kullanımlarına işaret etmektedir. Bu boyuta ilişkin ifadeler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö8’in günlüklerinde rastlanmıştır. Tespit edilen kategoriler ve örnek öğrenci ifadeleri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Bilgi Yönetme Alt Boyutuna İlişkin Tespit Edilen Kategoriler ve Örnek İfadeler

Kategori	Öğrenciler	Örnek İfadeler
Bilgiyi hatırlamak amacıyla strateji kullanımı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5	“Eser üzerinde kendime hatırlatmak istediğim yerleri fosforlu kalemlerimle işaretledim.” (Ö1.1b) “Derste aldığım yeni eserim “subito” isimli daha önce hiç karşılaşmadığım bir terimi barındırdığından, eser üzerindeki yerine açıklamasını yazarak not alma stratejisinden faydalandım; böylelikle çalışma sürecimde bana hatırlatıcı bir bilgi olarak bu strateji yardımcı olacaktır.” (Ö4.5a)
Bilgiyi pekiştirmek amacıyla strateji kullanımı	Ö4, Ö5, Ö8	“Kendim çalışacağım zaman ilk olarak öğrendiğim bilgileri kalıcı hale gelmesi için tekrar ettim.” (Ö8.1b) “Tüm çalışma sürecim boyunca öğrendiğim bilgilerin zihnimde kalıcı olması amacıyla sesli düşünerek telkinlerde buldum.” (Ö4.1b)
Önemli odaklanmak amacıyla strateji kullanımı	Ö4, Ö5	“Eseri çalmaya başlamadan önce, daha evvel zihnimde bazı dikkat etmem gereken noktaları zihnimde tekrar ederek kodlamıştım; bunlar belirli yerlerdeki parmak numaraları ve uzatma bağlarıydı.” (Ö4.4a) “Zaten önemli bulduğum bazı yerleri, işaretleri renkli kalemlerle işaretlemiştim.” (Ö5.1b)

5.4. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecinde Çalışma Grubunun Üstbiliş Kullanımlarının Araştırmacı Günlüğüne Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda makamsal eser çalışma sürecinde işlenen piyano dersleri esnasında öğrencilerin üstbilişleri ile ilişkili sözel ifadeleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular makamsal eser çalışma sürecinin beş aşamasına göre ayrı başlıklar altında sunulmuş ve hangi aşamalarda hangi üstbilişsel boyutların ön plana çıktığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle araştırmacı günlüğünde bulunan üstbiliş ile ilişkilendirilmiş toplam 243 ifadeye ilişkin frekans analizi yapılmış ve bulgular makamsal eser çalışma sürecinin beş aşamasına göre kategorize edilerek sunulmuştur. Bulgular aktarılırken öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinin tümüne yer verilmemiştir. Okuyucuyu yormamak adına ifadelerin ilişkili olduğu üstbilişsel boyutlar açıklanmış, ardından boyut ve kategorileri temsil eden örnek öğrenci ifadeleri sunulmuştur. Çalışma sürecinde üstbilişsel alt boyutlar ile ilişkilendirilen ifadeler doğrudan aktarılırken eser çalışma günlüğü bulgularının sunumunda kullanılan numaralandırma sistemine benzer bir sistem

kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Ö1.2.” numaralandırmasında “Ö1” 1 numaralı öğrenciyi, “2” ise öğrencinin ilgili ifadeyi aktardığı bireysel dersin hafta numarasını temsil etmektedir.

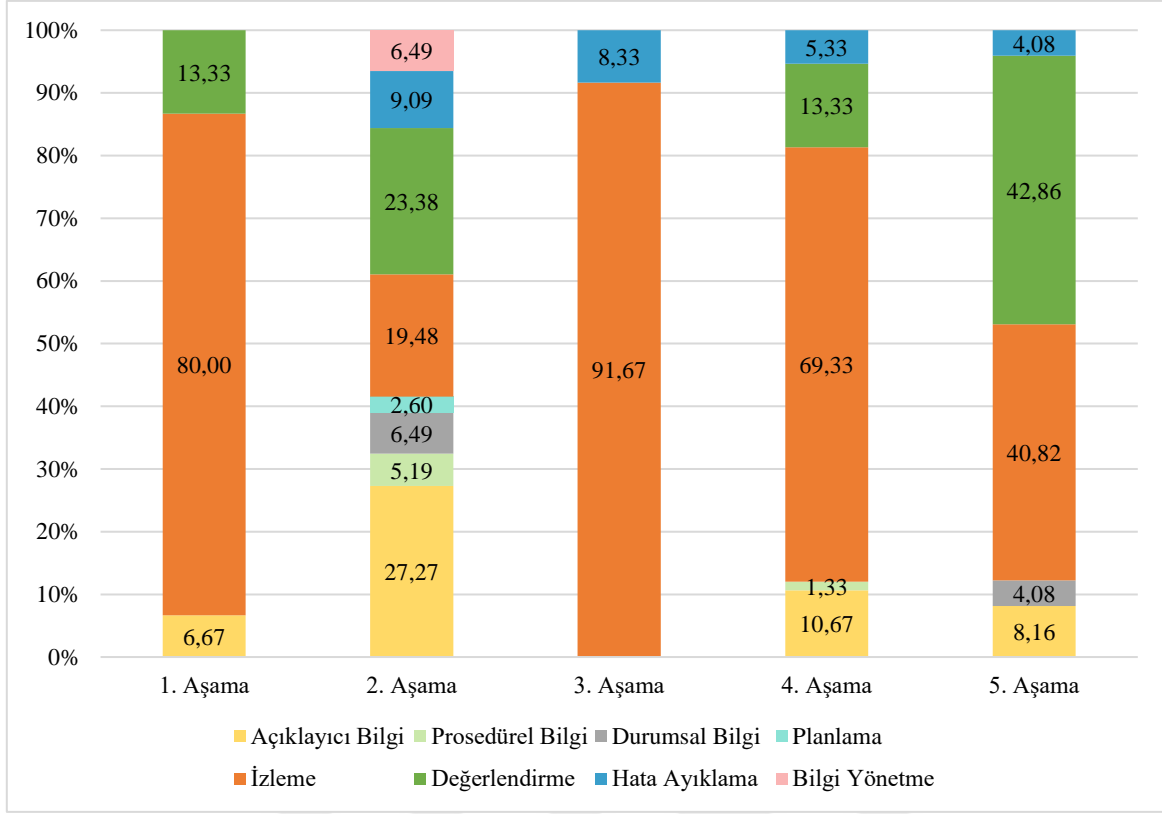
Araştırmacı günlüğünde üstbilişi yansıtan ifadelerle dair gerçekleştirilen frekans analizi doğrultusunda üstbilişsel boyutlara dair toplam ifade sayısı Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Çalışma Grubunun Araştırmacı Günlüğüne Yansıyan İfadelerinin Üstbilişin Temel Boyutlarına Göre Dağılımı

Makamsal Eser Çalışma Süreci Aşamaları	Bilişin Bilgisi		Bilişin Düzenlenmesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Aşama: Eserin makamsal yapısını inceleme/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma	2	0,82	28	11,52	30	12,35
2. Aşama: Eseri inceleme ve deşifre etme	30	12,35	47	19,34	77	31,69
3. Aşama: Dizi ve kadans tekrarı	0	0,00	12	4,94	12	4,94
4. Aşama: Esere ilişkin çalışmalar	9	3,70	66	27,16	75	30,86
5. Aşama: Eseri seslendirme/Tamamlama	6	2,47	43	17,70	49	20,16
Toplam	47	19,34	196	80,66	243	100,00

Tablo 29’a göre makamsal eser çalışma sürecinde üstbiliş ile ilişkili ifadelerle en fazla rastlanan aşamalar “Eseri inceleme ve deşifre etme” (%31,69) ve “Esere ilişkin çalışmalar” (%30,86) aşamalarıdır. Bunları “Eseri seslendirme/tamamlama” (%20,16), “Eserin makamsal yapısını inceleme/makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma” (%12,35) boyutları takip etmektedir. En az üstbilişsel ifade ise “Dizi ve kadans tekrarı” (%4,94) aşamasında tespit edilmiştir. Tüm süreç boyunca elde edilen ifadeler üstbilişin boyutları açısından değerlendirildiğinde bilişin düzenlenmesi boyutu ile ilişkili ifadelerin (%80,66) bilişin bilgisi boyutu ile ilgili ifadelerden (%19,34) çok daha fazla olduğu belirlenmiştir.



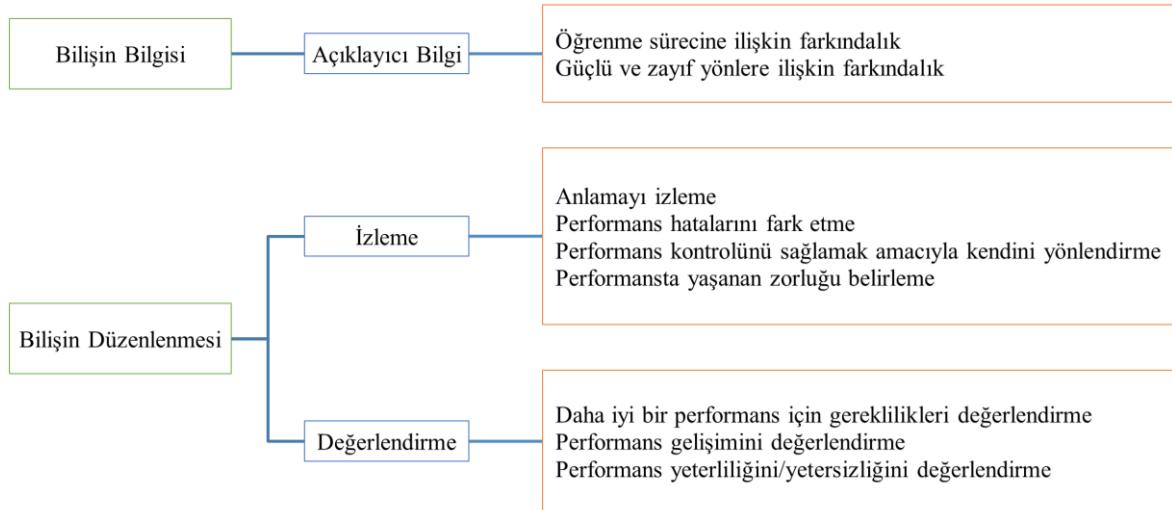
Şekil 32. Araştırmacı günlüğüne yansıyan üstbilişsel ifadelerin makamsal eser çalışma süreci aşamalarına göre dağılımı

Şekil 32’de görüldüğü üzere deneysel süreç boyunca öğrenci ifadelerinin ağırlıklı olarak üstbilişin izleme alt boyutu ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Makamsal eser çalışma sürecinin birinci aşaması olan “eserin makamsal yapısını inceleme/makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma” aşamasında öğrencilerin en sık izleme (%80), daha sonra değerlendirme (%13,33) ve açıklayıcı bilgi (%6,67) alt boyutlarına ilişkin ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. İkinci aşama olan “eseri inceleme ve deşifre etme” esnasında en sık açıklayıcı bilgi (%27,27), değerlendirme (%23,38) ve izleme (%19,48) alt boyutları görülürken hata ayıklama (%9,09), durumsal bilgi (%6,49), bilgi yönetme (%6,49) prosedürel bilgi (%5,19) ve planlama (%2,60) alt boyutları daha az görülmektedir. Makamsal eser çalışma sürecinin üçüncü aşaması olan “dizi ve kadans tekrarı” aşamasında üstbilişin alt boyutlarından yalnızca iki boyuta rastlanmakla birlikte en sık rastlanan alt boyutun izleme (%91,67), daha az rastlanan alt boyutun ise hata ayıklama (%8,33) olduğu belirlenmiştir. Dördüncü aşama olan “esere ilişkin çalışmalar” aşamasında en sık rastlanan alt boyut izleme (%69,33) alt boyutudur ve bunu değerlendirme (%13,33), açıklayıcı bilgi (%10,67), hata ayıklama (%5,33), prosedürel bilgi (%1,33) alt boyutları takip etmektedir.

Sürecin beşinci aşaması olan “eseri seslendirme/tamamlama” aşamasında ise değerlendirme (%42,86) ve izleme (%40,82) alt boyutlarına ilişkin ifadelerin sayısı birbirine yakındır. Bu aşamada açıklayıcı bilgi (%8,16), hata ayıklama (%4,08) ve durumsal bilgi (%4,08) alt boyutlarına daha az rastlanılmıştır. Makamsal eser çalışma süreci aşamalarında rastlanılan üstbilişsel boyut ve kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. “Birinci Aşama: Eserin Makamsal Yapısını İnceleme/Makama İlişkin Dizi ve Kadans Çalışması Yapma” Aşamasında Üstbilişe Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Bu aşamada öğrencilerin ders içi ifadelerinde bilişin bilgisi boyutundan sadece açıklayıcı bilgi alt boyutuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bilişin düzenlenmesi boyutuna dair ise izleme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Öğrenci ifadelerinin bu aşamada ağırlıklı olarak izleme boyutunu yansıttığı görülmüştür. Bu aşamada öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinde tespit edilen üstbilişsel boyutlar ve kategoriler Şekil 33’te gösterilmiş ve ardından bulgular aşağıda üstbilişsel alt boyutların sırasına uygun şekilde sunulmuştur.



Şekil 33. Makamsal eser çalışma sürecinin birinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler

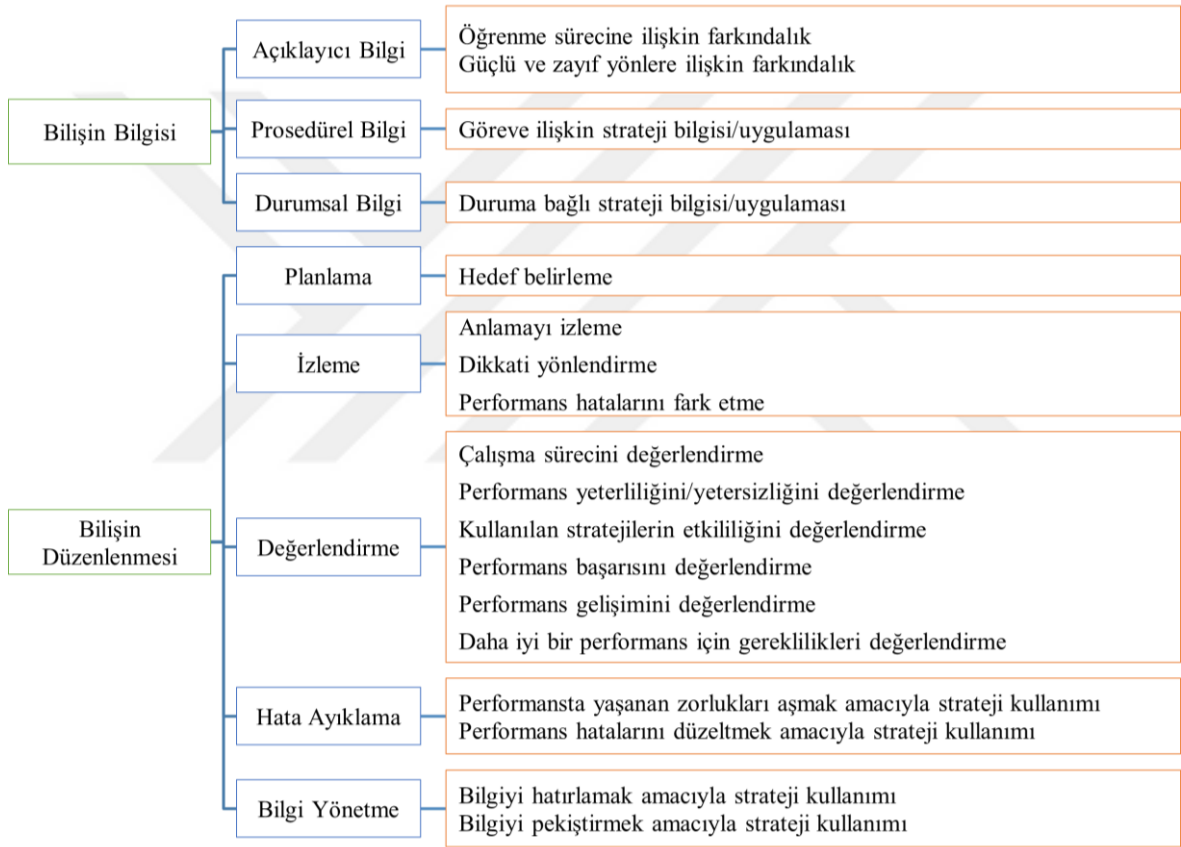
- Açıklayıcı bilgi boyutu ile ilişkilendirilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerine dair farkındalıklarını aktardıkları tespit edilmiştir. Örneğin, “Çalışırken genellikle notaları doğru çalmaya veya nüansları

doğru uygulamaya odaklandığımdan bunlar dışındaki yerlere dikkat edemiyorum.” (Ö1.5.) ifadesi Ö1’in öğrenme sürecine ilişkin farkındalığının olduğunu göstermektedir. Ö4’ün *“Ben notayı derste ilk defa görünce okuyamayan birisiyim”* (Ö4.1.) ifadesinden ise öğrencinin zayıf bir yönüne ilişkin farkındalığını yansıttığı görülmektedir.

- İzleme boyutuna ilişkin ifadelerde öğrencilerin ağırlıklı olarak performans hatalarını fark ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler performans esnasında anlama durumlarını izlemişler, yaşadıkları zorlukları tespit etmişler, performanslarını daha iyi bir şekilde kontrol edebilmek amacıyla kendilerini yönlendirmişlerdir. Öğrencilerin performanslarına ilişkin üstbilişsel izlemelerine *“Bana nedense la minörmüş gibi hissettiriyor, o yüzden hep fa diyezi unutuyorum.”* (Ö7.1.); *“Numaraları ben çok karıştırıyorum hocam parmak dönülen yerleri. Yani mantığını aslında biliyorum ama tek yaparken mesela 3-4-3-4 gidiyorum, iki eli birleştirdince bir karışıklık oluyor.”* (Ö8.3.) ifadeleri örnek gösterilebilir. Bu ifadelerde öğrencilerin makamsal diziyi çalarken fark ettikleri hataları sözlü olarak aktardıkları görülmektedir. Ö3’ün *“Biraz daha yavaşlayayım, çünkü böyle kadans da yapamam.”* (Ö1.3.) ifadesinde öğrencinin, diziyi çalarken, hemen ardından çalacağı kadansı doğru çalmak için kendisini daha yavaş bir tempo kullanmaya yönlendirdiği görülmektedir. Ö8’in *“Diziyi ilk defa çaldığım için zorlanıyorum şu an.”* (Ö8.3.) ifadesi ise performans esnasında yaşanan zorlukların tespit edildiğine, dolayısıyla performansın anlık olarak takip ediliyor olduğuna örnek olarak gösterilebilir.
- Değerlendirme boyutuna ilişkin ifadelerde öğrencilerin sonraki çalışma süreçlerinde performanslarını daha iyi bir seviyeye çıkarmaları için gereklilikleri tespit ettikleri; önceki performanslarını göz önünde bulundurarak gelişim durumlarını ve performanslarının yetersizliğini değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin Ö2’nin *“Daha iyi yapabilmek için sadece sağ eli çalışmam lazım.”* (Ö2.1.) ifadesi daha iyi bir performans için tek el çalışması gerektiği konusunda düşündüğünü göstermektedir. Ö7’nin *“Şunu fark ettim, önceden parmak numaralarında daha çok zorlanıyordum, biraz dizi çalıştıktan sonra daha çok oturdu.”* (Ö7.7.) ifadesinden öğrencinin parmak numaralarını uygulama konusundaki gelişimini değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Ö4’ün *“Dizi ve kadansın deşifresinde biraz daha hızlı olabilirdim.”* (Ö4.3.) ifadesi ise öğrencinin performansını değerlendirirken deşifre aşamasında yeterince hızlı hareket edemediğine ilişkin tespitini göstermektedir.

5.4.2. “İkinci Aşama: Eseri İnceleme ve Deşifre Etme” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Bu aşamada öğrencilerin sözel ifadelerinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarında yer alan tüm alt boyutlara ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri ağırlıklı olarak açıklayıcı bilgi boyutunu, daha sonra değerlendirme ve izleme boyutlarını yansıtmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinde tespit edilen üstbilişsel boyutlar ve kategoriler Şekil 34’te gösterilmiş ve ardından bulgular aşağıda üstbilişsel alt boyutların sırasına uygun şekilde sunulmuştur.



Şekil 34. Makamsal eser çalışma sürecinin ikinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler

- Açıklayıcı bilgi boyutu ile ilişkilendirilen ifadeler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ve sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda Ö7'nin “Başkasının verdiği yöntem bende çok işe yaramıyor. Ben kendimde işe yarayan yöntemi kullanıyorum genelde... Eğer yaptığım yöntem işe yaramazsa soruyorum sen nasıl yapıyorsun, o yöntemi deniyorum. İşe yararsa kullanıyorum, genellikle kendim içgüdüsel olarak yapıyorum.” (Ö7.7.) ifadesinden öğrenme sürecinde

strateji kullanma durumuna ilişkin genel bir farkındalık içerisinde olduğu görülmektedir. Ö3'ün "*Ben çok dikkatsiz bir insanım.*" (Ö3.3.) ifadesi ise öğrencinin sahip olduğu zayıf bir yönünün farkında olduğunu göstermektedir.

- Prosedürel bilgi boyutu ile ilgili ifadeler öğrencilerin eser çalışmalarını sürdürürken hangi adımları izlediklerini ve stratejileri nasıl kullandıklarını yansıtmaktadır. Bu aşamada öğrenciler genellikle zihinsel tekrar, bölümlere ayırarak çalışma, tekrarlama, iki el ayrı/birlikte çalışma, yavaş çalışma, ölçü tekrarı gibi stratejileri nasıl kullandıklarını aktarmışlardır. Örneğin Ö7'nin "*Zihinsel tekrarı ben çok yapıyorum ama şöyle yapıyorum hocam. Önce tartımı tekrar ediyorum Gelibolu Gelibolu gibi örneğin. Sonra notalarıyla okuyup ondan sonra çalışıyorum ama tekrarım genelde çalarak oluyor. Mesela cümle cümle bölerim dedim ya cümleyi böldükten sonra en az beşer kez çalışıyorum cümle cümle.*" (Ö7.1.) ifadesi öğrencinin çalışma esnasında hangi stratejileri kullandığına ve çalışırken nasıl bir yol izlediğine ilişkin bilgisini ve uygulamalarını yansıtmaktadır.
- Durumsal bilgi ile ilişkili bulunan ifadeler incelendiğinde öğrencilerin, eserlerin zorluk düzeyi, teknik detaylar ve sahip oldukları zayıf yönleri gibi değişkenlik gösteren durumlara göre stratejiler seçtikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu aşamada gruplama, zihinsel tekrar, iki el ayrı/birlikte çalışma, pasaj tekrarı, renkli kalemle işaretleme gibi stratejileri kullandıklarını kullanma nedenleri ile aktarmışlardır. Örneğin Ö2'nin "*Zor bir eser değilse iki eli böyle çalışıp sonra birleştirip satır satır çalışıyorum.*" (Ö2.3.) ve Ö4'ün "*Eserde çok fazla detay olduğu için zihinsel tekrar yapmam şart.*" (Ö4.5.) ifadeleri öğrencilerin stratejileri ne zaman ve neden kullandıklarını bilmelerine ilişkin durumsal bilgilerini yansıtmaktadır.
- Öğrencilerin sözel ifadelerinde diğer boyutlara göre planlama boyutu ile ilişkili çok az ifadeye rastlanmıştır. Bu ifadeler genel olarak öğrencilerin çalışacakları yeni esere yönelik hedeflerini yansıtmaktadır. Ö4'ün "*Hatasız çalmak ve kulağıma yerleştirmek için makamı tanımaya hedefliyorum.*" (Ö4.5.) ifadesinde eserin makamını tanımaya ilişkin hedef belirlemesi üstbilişsel planlamaya örnek olarak gösterilebilir.
- İzleme boyutu ile ilişkilendirilen ifadelerde öğrencilerin performanslarını izledikleri ve ağırlıklı olarak performans esnasında tempo, nota ve parmak numaralarına dair hatalarını fark ettikleri görülmektedir. Bunlar haricinde öğrenciler anlama durumlarını izleyerek ve dikkatlerini yönlendirerek üstbilişsel izleme yapmışlardır. Üstbilişsel izlemeye ilişkin Ö2'nin "*Pardon yanlış çaldım, diyemez olmalıyım. Ben donanımda var diye düşündüm.*"

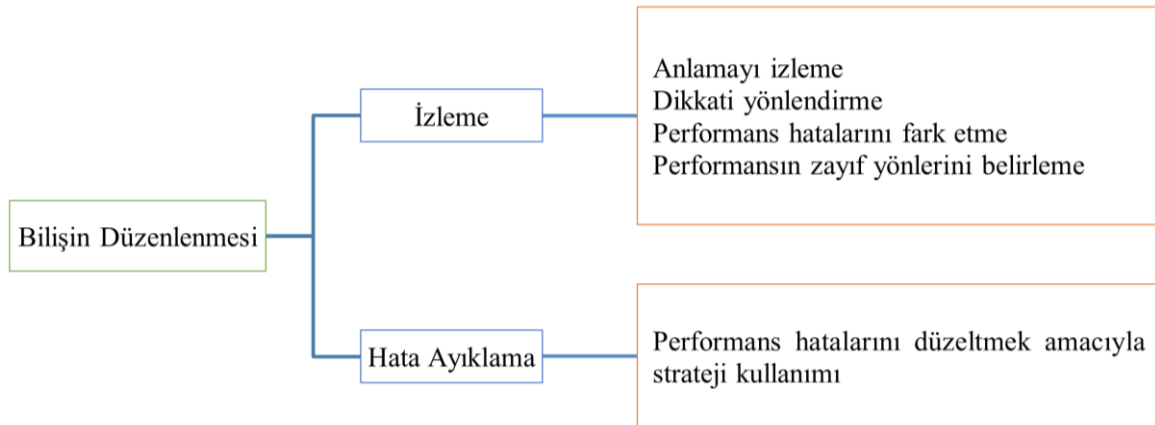
(Ö2.1.) ifadesi performans hatalarını fark etmeye örnek olarak gösterilebilir. Ö8'in "*Aaa şuradaki bağ zaten onu diyor, yeni yeni idrak ediyorum, uygulamaya geçmeyince anlayamıyorum.*" (Ö8.1.) ifadesi performans anında anlama durumunu izlemeye örnek verilebilir.

- Değerlendirme boyutu ile ilgili ifadeler incelendiğinde öğrencilerin genellikle önceki performanslarını göz önünde bulundurarak gelişimlerini değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin daha iyi bir performans için gereklilikleri belirledikleri; çalışma sürecinde kullanılan stratejilerin performanslarına olan etkisini ve performanslarının yetersizliğini değerlendirdikleri de belirlenmiştir. Üstbilişsel değerlendirmeye örnek ifadelerden Ö7'nin "*Önceden müzikaliteye ya da o eserin duygusuna çok önem vermeden sadece çalmış olmak için çalışma kültürüm vardı. Şimdi biraz keyif alarak o çaldığım eserden tat almaya çalışarak ya da kendimde o teknikleri oturtmaya çalışarak bir şeyler yaptığım için daha dikkatli çalışıyorum.*" (Ö7.3.) ifadesi öğrencinin eski performansları ile şimdiki performansları arasındaki farkı ve gelişimi değerlendirdiğini göstermektedir. Ö1'in "*Hocam işaretlemeyi bir daha yapmayacağım çünkü bence ben sadece fosforlu kalemle işaretlediklerime dikkat ediyorum ki onlara da çok dikkat etmiyorum. Ben en başta hiçbir fa diyezi basamıyordum sonra hepsini pembe kalemle işaretledim, orası geldiğinde dikkat ediyorum mesela, o işe yaradı.*" (Ö1.7.) ifadesi ise öğrencinin çalışırken kullandığı işaretleme stratejisinin performansına olan etki durumunu ayrıntılı bir şekilde değerlendirdiğini göstermektedir.
- Hata ayıklama boyutu ile ilişkilendirilen öğrenci ifadelerinin performans anında yaşanan zorlukları aşmak amacıyla kullanılan stratejileri, yine bu amaçla başkasından yardım istemeyi ve performans hatalarını düzeltmek amacıyla kullanılan stratejileri içerdiği görülmektedir. Hata ayıklama kapsamında kullanılan stratejilerin genellikle not alma, bölümlere ayırarak çalışma, vuruşları sayma, işaretleme gibi stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Ö3'ün "*Mesela bir yerde zorlandım. Oraya çalışırken işaretlerim, sonra tekrar oraya döndüğümde onun üzerine yoğunlaşırım.*" (Ö3.3.) ifadesinden işaretleme stratejisini performansında zorluk yaşaması durumunda kullanıyor olduğu görülmektedir. Ö7'nin "*Mesela geçenlerde bir gün sizi çağırmıştım. Çok forte çalışıyorum ve elimdeki kuvveti ayarlayamadığım için yardımınızı istemiştim. Sonra onu düzeltmeye başladım.*" (Ö7.3.) ifadesi ise yaşadığı zorluk karşısında öğretmeninden yardım talep ederek yaşadığı zorluğu gidermeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

- Bilgi yönetme boyutuna ilişkin ifadeler incelendiğinde öğrencilerin genellikle karşılaştıkları bilgileri daha sonra unutmamak amacıyla not alma ve benzetme stratejilerini; bilgileri kalıcı hale getirmek amacıyla ise bölümlere ayırarak çalışma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Ö3 “*Cantabile var, ben onu biliyordum neydi o? Tamam, şarkı söyler gibi. Canto’dan kendime hatırlatma yapıyordum.*” (Ö3.5.) ifadesinde “cantabile (şarkı söyler gibi)” terimini hatırlamak amacıyla “canto (şarkı)” terimi ile benzerlik kurduğunu aktarmıştır. Ö7 ise “*Benim aslında cümleleri de kendi içinde ölçüye bölmemin sebebi daha rahat çıksın ölçü ölçü bakayım diye değil, pekiştirmek amaçlı bölüyorum.*” (Ö7.3.) ifadesinde ölçüleri öğrenmek ve öğrendiği ölçüleri pekiştirmek amacıyla eserde bulunan cümleleri bölümlere ayırarak çalıştığını belirtmiştir.

5.4.3. “Üçüncü Aşama: Dizi ve Kadans Tekrarı” Aşamasında Üstbilişe Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Bu aşamada öğrencilerin sözel ifadelerinde bilişin bilgisi boyutuna dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bilişin düzenlenmesi boyutuna dair ise izleme ve hata ayıklama alt boyutlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu aşamada ağırlıklı olarak performanslarını izledikleri görülmüştür. Bu aşamada öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinde tespit edilen üstbilişsel boyutlar ve kategoriler Şekil 35’te gösterilmiş ve ardından bulgular aşağıda üstbilişsel alt boyutların sırasına uygun şekilde sunulmuştur.

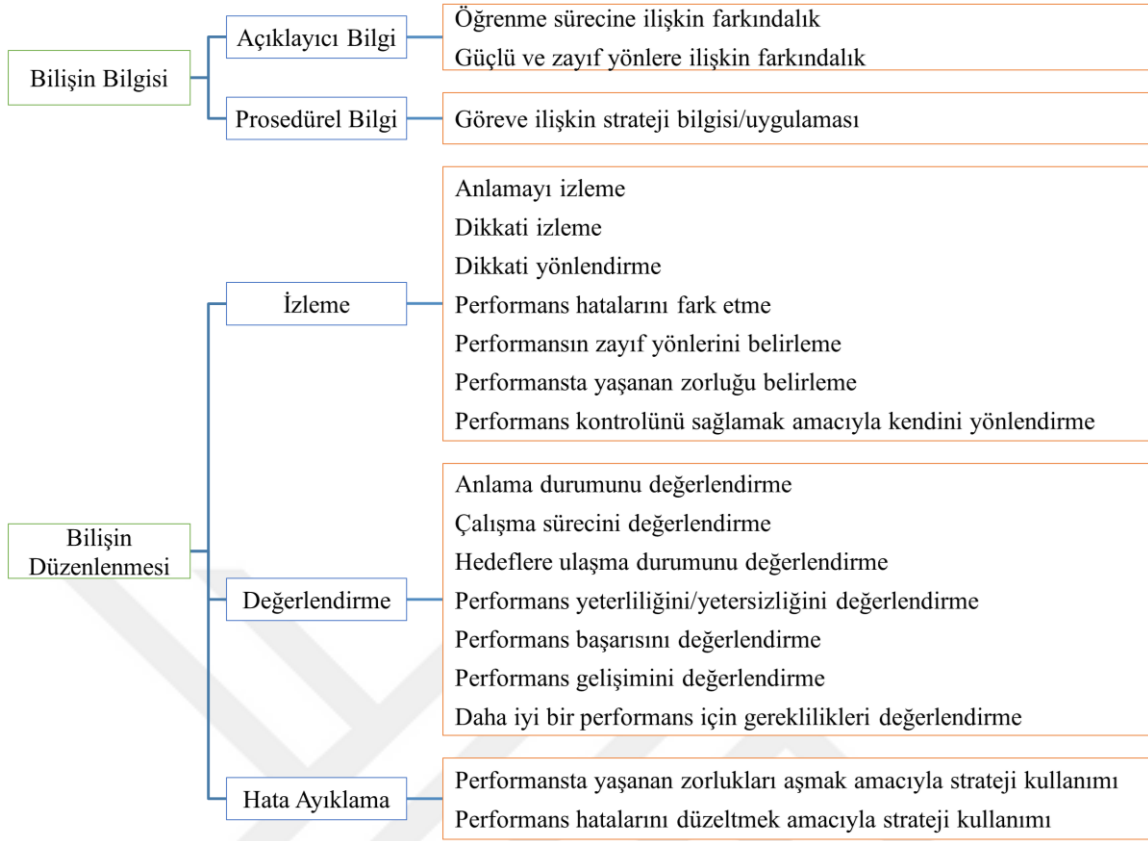


Şekil 35. Makamsal eser çalışma sürecinin üçüncü aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler

- İzleme boyutu ile ilişkilendirilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla performans hatalarını fark ettikleri, buna karşılık nadiren, performans esnasında anlama durumlarını anlık olarak takip ettikleri, dikkatlerini yönlendirdikleri ve performansın zayıf yönlerini tespit ettikleri görülmüştür. Ö8'in "*Karıştırdım, çok yanlış yaptım, 4'le döndüm bu sefer de.*" (Ö8.4.) ifadesi performans anında parmak numaralarına ilişkin hataları fark etmeye örnek gösterilebilir. Ö2'nin "*Kafam karışıyor, si bemol diye düşünüyorum hocam birden.*" (Ö2.6.) ifadesi ise üstbilişsel izleme kapsamında anlamayı izlemeye örnek verilebilir.
- Hata ayıklama boyutu ile ilişkili yalnızca bir ifade tespit edilmiştir. Bu ifade performans hatalarını düzeltmek için strateji kullanımını içermektedir. Ö7'nin "*Geçen hafta biraz hızlı paldır küldür çalyordum, onu yaptığım zaman sürekli hata yapıyordum. Öyle yapmamak için daha yavaş çalıştım.*" (Ö7.6.) ifadesinden önceki çalışmalarında yapmış olduğu hataları düzeltmek amacıyla yavaş çalışma stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır.

5.4.4. "Dördüncü Aşama: Esere İlişkin Çalışmalar" Aşamasında Üstbilişe Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Bu aşamada öğrencilerin sözel ifadelerinde bilişin bilgisi boyutunda açıklayıcı bilgi ve prosedürel bilgi alt boyutuna; bilişin düzenlenmesi boyutunda ise izleme, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinin ağırlıklı olarak izleme ve açıklayıcı bilgi boyutları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinde tespit edilen üstbilişsel boyutlar ve kategoriler Şekil 36'da gösterilmiş ve ardından bulgular aşağıda üstbilişsel alt boyutların sırasına uygun şekilde sunulmuştur.



Şekil 36. Makamsal eser çalışma sürecinin dördüncü aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler

- Makamsal eser çalışma sürecinin bu aşamasında rastlanan açıklayıcı bilgi boyutu ile ilişkili ifadeler öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır. Örneğin Ö4'ün "*Tempoyu kontrol etmek içten gelen bir güdü olduğu için bu bende otomatik olarak fena değil bence.*" (Ö4.2.) ifadesinde öğrencinin tempoyu kontrol etme becerisine sahip olduğunu düşünmesi güçlü bir yönüne dair farkındalığını temsil etmektedir. Ö8'in "*Ben hiçbir şeyi kontrol etmiyorum galiba. Yani odaklanıyorum evet ama nota olarak odaklanıyorum. Esere tamamen hani böyle bir tam odaklanma mı diyeyim ne diyeyim, o yok galiba.*" (Ö8.4.) ifadesi ise öğrencinin öğrenme sürecinde odaklanma durumuna ilişkin genel bir farkındalığını göstermektedir.
- Prosedürel bilgi boyutuna ilişkin yalnızca bir ifadeye rastlanmıştır. Ö7'nin "*Ben genelde hocam metronomla çalışırken şöyle yapıyorum yani hızlandırmaya çalışırken çalabildiğim tempoda en düşük 40 olsa bile oradan 2 bpm 2 bpm artırıyorum.*" (Ö7.2.)

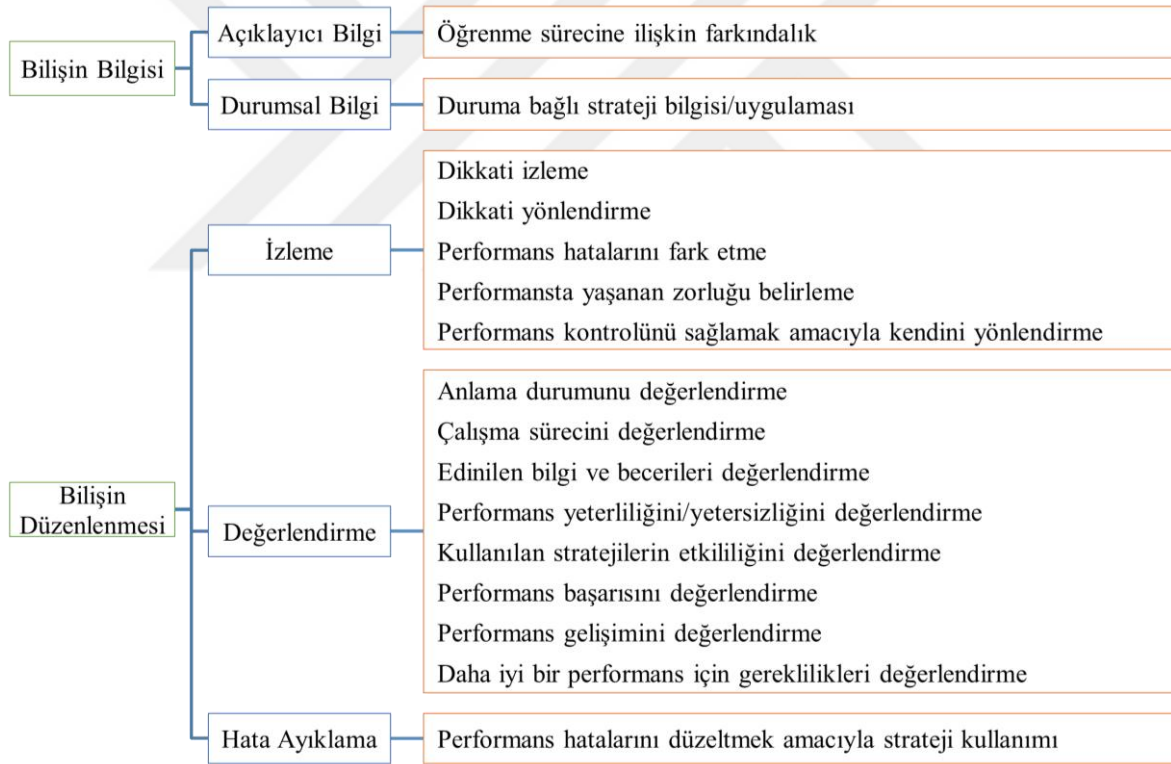
ifadesi eserin temposunu metronom aracılığıyla artırmaya yönelik nasıl bir yol izlediğini, dolayısıyla prosedürel bilgisini yansıtmaktadır.

- İzleme boyutu ile ilişkili ifadelerde öğrencilerin ağırlıklı olarak performans anında yaptıkları hataları fark ettikleri; dikkat ve odaklanma durumlarını izledikleri tespit edilmiştir. Bunların haricinde öğrencilerin anlama durumlarını izledikleri, dikkatlerini bir amaç doğrultusunda yönlendirdikleri, performans anında yaşanan zorlukları tespit ettikleri, performanslarının zayıf yönlerini belirledikleri ve performansı daha iyi bir şekilde kontrol etmek amacıyla kendilerini yönlendirdikleri anlaşılmıştır. Ö3'ün "*Çalarken omuzlarım kasıldı. Evet bunun farkındayım, kasılıyorum.*" (Ö3.6.) ifadesinden öğrencinin performans anında kaslarını hatalı kullandığı ve çalarken bu durumun farkına vardığı anlaşılmaktadır. Ö5'in "*Hocam burada dikkatim dağılıyor onu fark ettim. Burası biraz farklı geliyor şuralara göre. Zihnim onu farklı olarak algılıyor sanırım, oraya gelince bir duraksıyorum.*" (Ö5.4.) ifadesinde ise öğrencinin performans esnasında dikkatini izlediği ve dikkatinin dağılma nedenini düşündüğü anlaşılmaktadır.
- Değerlendirme boyutu ile ilişkilendirilen ifadelerde öğrencilerin performanslarının başarı düzeyi, performans gelişimleri, sonraki performanslarının daha iyi olması adına ne yapmaları gerektiği, performanslarının yetersizliği, sürecin başında belirlenen hedeflere ulaşma durumu ve çalışma süreci üzerine değerlendirmelerde buldukları tespit edilmiştir. Ö3'ün "*Sadece parmak numaralarının geçişlerine çalışmam gerekiyor tam oturabilmek için, farkında ve bilinçli olarak.*" (Ö3.4.) ifadesinden daha iyi bir performans gerçekleştirmek için yapması gerekenleri değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Ö6'nın "*Gerçekten kötü çaldım, hiç çalamıyorum hocam birleştiremedim çünkü.*" (Ö6.6.) ifadesi ise öğrencinin performansına ilişkin başarı durumunu derecelendirerek değerlendirdiğini göstermektedir.
- Hata ayıklama ile ilgili ifadelerde öğrencilerin performans hatalarını düzeltmek ve performansta karşılaşılan zorlukları aşmak amacıyla farklı stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Hata ayıklama için kullanılan stratejilerin genellikle işaretleme, yavaş çalışma, pasaj çalışması gibi stratejiler olduğu görülmüştür. Ö7'nin "*Bazen dizek dizek gittim otursun diye çünkü biraz parmak numaraları karışık geldi.*" (Ö7.6) ifadesinden esere çalışırken yaşadığı zorluğu pasaj çalışması yaparak aşmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Ö2'nin "*Ritardando gözümden kaçtı, bunu da bir işaretleyeyim hocam.*" (Ö2.2.) ifadesi ise öğrencinin performans esnasında temposunu azaltmasına yönelik hız terimi olan

“ritardando”yu görmemesi sonucu yaptığı hatayı düzeltmek amacıyla işaretleme stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır.

5.4.5. “Beşinci Aşama: Eseri Seslendirme/Tamamlama” Aşamasında Üstbiliş Dair Tespit Edilen Kategori ve İfadeler

Bu aşamada öğrencilerin sözel ifadelerinde bilişin bilgisi boyutunda açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi alt boyutlarına; bilişin düzenlenmesi boyutunda ise izleme, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri ağırlıklı olarak izleme ve değerlendirme boyutları ile ilişkilidir. Bu aşamada öğrencilerin üstbilişsel ifadelerinde tespit edilen üstbilişsel boyutlar ve kategoriler Şekil 37’de gösterilmiş ve ardından bulgular aşağıda üstbilişsel alt boyutların sırasına uygun şekilde sunulmuştur.



Şekil 37. Makamsal eser çalışma sürecinin beşinci aşamasında rastlanan üstbilişsel boyut ve kategoriler

- Açıklayıcı bilgi boyutu ile ilgili ifadeler incelendiğinde öğrencilerin, öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını yansıttıkları görülmüştür. Ö7'nin “*Kendimi yönetmeyi biliyorum, en azından neyi yanlış yapıyorum düzeltmem gerekiyor onu biliyorum.*” (Ö7.3.)

ifadesinden öğrencinin öğrenme sürecine ve kendisine ilişkin farkındalığının olduğu anlaşılmaktadır.

- Durumsal bilgi boyutu ile ilişkilendirilen ifadeler öğrencilerin stratejileri ne zaman, hangi durumlarda kullanacaklarına ilişkin bilgilerini yansıtmaktadır. Ö5'in *"Bu 5/8'lik ölçü ya, bunda metronomu ben kullanmadım. Normalde ben metronomla çalışıyorum. Buna metronomsuz, sadece kendim sayarak çalıştım doğal olarak."* (Ö5.5.) ifadesi öğrencinin, eserin ölçü yapısı nedeniyle metronom kullanmamayı seçtiğini ve vuruşları kendisinin saydığını göstermektedir. Öğrencinin bu ifadesi eserden esere değişiklik gösteren bir duruma ilişkin bir stratejiyi neden kullanamayacağını bildiğini ortaya koymaktadır.
- İzleme boyutu ile ilişkili ifadeler doğrultusunda öğrencilerin genellikle performans anında hatalarını fark ettikleri belirlenmiştir. Bunun haricinde öğrencilerin performans anında dikkatlerini izledikleri ve yönlendirdikleri, performansta yaşanan zorlukları tespit ettikleri ve performanslarını çalışma esnasında daha iyi kontrol etmek amacıyla kendilerini yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Ö4'ün *"Pedalları karıştırdım şu an."* (Ö4.3.) ifadesi performans hatalarını fark etmeye örnek gösterilebilir. Ö5'in *"Çalışırken hep sol elimi kontrol altında tuttum."* (Ö5.3.) ifadesinden ise öğrencinin sol elinin kontrolünü sağlamak amacıyla kendisini yönlendirdiği anlaşılmaktadır.
- Değerlendirme boyutu ile ilişkilendirilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin performans başarılarını, performans gelişimlerini değerlendirdikleri; sonraki performansların daha iyi bir düzeye çıkması için yapılması gerekenleri tespit ettikleri; çalışmalarına ilişkin anlama durumlarını, çalışma süreçlerini, öğrendikleri bilgi ve becerileri, süreçte kullanmış oldukları stratejilerin etkililiğini ve performanslarının yetersizliğini değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ö4'ün *"Nüanslara başından itibaren çalışmanın nüanslardaki başarıma çok katkısı oldu."* (Ö4.9.) ifadesi öğrencinin nüansları uygulamadaki başarısına yönelik değerlendirme yaptığını ve başarısına yol açan çalışmayı da düşündüğünü göstermektedir. Ö5'in *"Bir de şurada önceden daha çok takılı kalıyordum. Şimdi burada daha hızlı geçişler yapabiliyorum."* (Ö5.5.) ifadesi performans gelişimini değerlendirmeye örnek teşkil edebilir. Ö7'nin *"Mesela el pozisyonuma dikkat etmeyi öğrendim, dikkat etmediğim için aslında böyle (düz) bastım onu. Yani daha yuvarlak bassam daha iyi çalabileceğim."* (Ö7.9.) ifadesi ise çalışma sürecinde el pozisyonuna dikkat etmeyi öğrendiğini, öğrenmesine yönelik yaptığı üstbilişsel değerlendirmeyi yansıtmaktadır.

- Hata ayıklama boyutunu yansıtan ifadelerin performans hatalarını düzeltmek amacıyla vuruşları sayma, parmak numaralarını işaretleme gibi stratejilerin kullanımını içerdği tespit edilmiştir. Ö8'in “*Mesela tartım hatası yapmışım dedim. Mesela ben eseri direkt çalmaya başlıyorum ya bu tartımları önce bir kendi içimde vurup yapabilirim saymayı.*” (Ö8.9.) ifadesi bu boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 30'da makamsal eser çalışma sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin sözel ifadelerinin hangi üstbilişsel boyutlar ve kategoriler ile ilişkili olduğu genel bir çerçeve olarak sunulmuştur.



Tablo 30

Makamsal Eser Çalışma Sürecinin Aşamalarına Göre Üstbilişsel İfadelerin Tespit Edilme Durumu

Gözlemlenen Üstbilişsel Boyutlar	Gözlemlenen Üstbilişsel Kategoriler	Makamsal Eser Çalışma Süreci Aşamaları					
		1.	2.	3.	4.	5.	
Bilişin Bilgisi	Açıklayıcı Bilgi	Öğrenme sürecine ilişkin farkındalık	+	+	-	+	+
		Güçlü ve zayıf yönler ilişkili farkındalık	+	+	-	+	+
	Prosedürel Bilgi	Göreve ilişkin strateji bilgisi/uygulaması	-	+	-	+	-
	Durumsal Bilgi	Duruma bağlı strateji bilgisi/uygulaması	-	+	-	-	+
Planlama	Hedef belirleme	Hedef belirleme	-	+	-	-	-
		Strateji belirleme	-	-	-	-	-
		Zaman planı oluşturma	-	-	-	-	-
	İzleme	Anlamayı izleme	+	+	+	+	-
		Dikkati izleme	-	-	-	+	+
		Dikkati yönlendirme	-	+	+	+	+
		Performans hatalarını fark etme	+	+	+	+	+
		Performansın zayıf yönlerini belirleme	-	-	+	+	-
		Performansta yaşanan zorluğu belirleme	+	-	-	+	+
		Performans kontrolünü sağlamak amacıyla kendini yönlendirme	+	-	-	+	+
Bilişin Düzenlenmesi	Değerlendirme	Anlama durumunu değerlendirme	-	-	-	+	+
		Çalışma sürecini değerlendirme	-	+	-	+	+
		Edinilen bilgi ve becerileri değerlendirme	-	-	-	-	+
	Hedeflere ulaşma durumunu değerlendirme	-	-	-	+	-	
	Performans yeterliliğini/yetersizliğini değerlendirme	+	+	-	+	+	
	Kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme	-	+	-	-	+	
	Performans başarısını değerlendirme	-	+	-	+	+	
	Performans gelişimini değerlendirme	+	+	-	+	+	
	Daha iyi bir performans için gereklilikleri değerlendirme	+	+	-	+	+	
	Hata Ayıklama	Performansta yaşanan zorlukları aşmak amacıyla strateji kullanımı	-	+	-	+	-
Performans hatalarını düzeltmek amacıyla strateji kullanımı		-	+	+	+	+	
Bilgi Yönetme	Bilgiyi hatırlamak amacıyla strateji kullanımı	-	+	-	-	-	
	Bilgiyi pekiştirmek amacıyla strateji kullanımı	-	+	-	-	-	
	Önemli bilgiye odaklanmak amacıyla strateji kullanımı	-	-	-	-	-	

Not: “+”: İlgili kategoriye dair ifadeye rastlandı; “-”: İlgili kategoriye dair ifadeye rastlanmadı.

Tablo 30 incelendiğinde çalışma sürecinin birinci aşaması olan “Eserin makamsal yapısını inceleme/Makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma” aşamasında öğrencilerin açıklayıcı bilgilerini yansıttıkları; üstbilişsel izleme ve değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu aşamada ilk defa çalışılacak olan eserin makamsal yapısını incelerken öğrencilerin genellikle bir yorumda bulunmadıkları fakat dizi ve kadansı deşifre ederken üstbilişsel bilgilerini aktardıkları ve üstbilişsel düzenlemede buldukları gözlemlenmiştir. Dizi ve kadansı deşifre etme sürecinde öğrenciler genellikle performans hatalarına yönelik farkındalıklarını yansıtmışlardır.

Çalışma sürecinin ikinci aşaması olan “Eseri inceleme ve deşifre etme” aşamasında üstbilişin tüm boyutlarına ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Öğrencilerin çalışma esnasında ağırlıklı olarak performanslarını izledikleri, performanslarına ilişkin farklı açılardan değerlendirmelerde buldukları ve açıklayıcı bilgilerine dair farkındalıklarını belirttikleri görülmüştür.

Üçüncü aşama olan “Dizi ve kadans tekrarı” aşamasında öğrenciler bir önceki hafta çalışmaya başladıkları eserin dizi ve kadansını tekrar etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerin genellikle dizi ve kadansı çalmaya odaklanmaları nedeniyle performanslarını izledikleri; yalnızca bir öğrencinin hata ayıklama boyutuna ilişkin strateji kullanımını aktardığı görülmüştür.

Dördüncü aşama olan “Esere ilişkin çalışmalar” aşamasında öğrencilerin üstbilişin bilgi yönetme boyutu hariç tüm boyutları ile ilgili ifadelerinin olduğu saptanmıştır. Öğrenciler esere çalışırken sıklıkla üstbilişsel bilgilerini yansıtmışlar ve üstbilişsel düzenleme yapmışlardır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak performanslarını izledikleri belirlenmiştir.

Çalışma sürecinin beşinci aşaması olan “Eseri seslendirme/tamamlama” aşamasında öğrencilerin ağırlıklı olarak performanslarını izledikleri ve değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Esere ilişkin çalışmaların tamamlaması ve eserin son kez seslendirilmesi nedeniyle diğer aşamalara göre üstbilişsel değerlendirmenin en fazla bu aşamada yapıldığı belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 31’de eser çalışma günlükleri ve araştırmacı günlüğünde en sık gözlemlenen üstbilişsel kategoriler örnek ifadeler ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 31

Eser Çalışma Günlükleri ve Araştırmacı Günlüğünde En Sık Gözlemlenen Üstbilişsel Kategoriler ve Örnek İfadeler

Üstbilişsel Boyutlar	Öne Çıkan Kategori	Eser Çalışma Günlüğü	Araştırmacı Günlüğü
Açıklayıcı Bilgi	Öğrenme sürecine ilişkin farkındalık	“Nota okumaya odaklandığım için diğer kuralları bazen gözden kaçırabiliyorum.” (Ö8.4a)	“Benim beynim tek bir şeye odaklanıyor. Neyi sürekli yanlış yapıyorsam sadece ona yöneliyorum. İçimden solfej okuyorsam seni duymuyorum o anda. Yürürken sürekli ritim kalıpları ile yürüyorum, sadece ona odaklanıyorum.” (Ö3.7.)
Prosedürel Bilgi	Göreve ilişkin strateji bilgisi/uygulaması	“Nota pratiği için iki defa baştan sona sağ el ve ayrı bir şekilde sol el çaldım.” (Ö2.6b)	“Önce iki el çalmayı denerim çok yavaşça, olmuyorsa sol el ayrı sağ el ayrı çalışırım. Üstüne vuruşları yazarım.” (Ö6.3.)
Durumsal Bilgi	Duruma bağlı strateji bilgisi/uygulaması	“Bu bireysel çalışmamda diğerlerinden farklı olarak, pasajları daha detaylı görebilmek ve eserin sağ-sol el ezgilerini daha çabuk kavrayabilmek amacıyla el değiştirerek solfej okuma stratejisini kullandım.” (Ö4.7b)	“İlk esere baktığımda ölçü değişikliği filan varsa ben onu çok gözden kaçırabildiğim için onların hepsini fosforluyla çiziyorum. Mesela üç dört farklı kalemlle çiziyorum. Mesela diyorum ki sarı ölçü değişikliği, pembe mf, p falan, öyle şeyler yapıyorum.” (Ö1.1.)
Planlama	Hedef belirleme	“Önümdeki bireysel çalışma sürecimde tempoyu hızlandırarak, eserin orijinal temposuna yakın bir biçimde çalmayı ve gözden kaçırdığım nota, tartım kalıpları gibi detayları bir kez daha gözden geçirerek eseri daha duygulu çalmayı hedefliyorum.” (Ö4.2a)	“Ben hiç bu ritim kalıpları ile eser çalmadım. Yeni kalıplar öğrenmek hedefim olabilir.” (Ö6.5.)
İzleme	Performans hatalarını fark etme	“Ama kırık akoru doğru şekilde yapamadığımı düşünüyorum elim biraz yavaş kalıyor ve son sese tam basamıyorum.” (Ö3.1b)	“La’dan geri dönücem, ben siye gitmeye çalışıyorum.” (Ö8.7.)
Değerlendirme	Kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme (*) Daha iyi bir performans için gereklilikleri değerlendirme (**)	“Kafamın içinde hep bir ki bir ki üç diye sayarak daha rahat çalabiliyorum.” (Ö1.4b) (*)	“Sonra burada mesela az önce konuştuk ya pedalı yenileme mevzusu, artık bunu da yapmam gerek. Yani sürekli birçok açıdan bakmam gerekli, tek bir şeye odaklanmaktan ziyade, tabii ki önce tek bir şeye odaklandıktan sonra diğer değişkenleri de yapmam lazım.” (Ö3.3.) (**)
Hata Ayıklama	Performans hatalarını düzeltmek amacıyla strateji kullanımı	“Hızlı çalmaya çalıştığımda bazı kısımları yapsam da staccatolu kısımda çok takıldım, bu yüzden düşük tempoda çalıştım.” (Ö6.3b)	“Geçen hafta biraz hızlı paldır küldür çalıyordum, onu yaptığım zaman sürekli hata yapıyordum. Öyle yapmamak için daha yavaş çalıştım.” (Ö7.6.)
Bilgi Yönetme	Bilgiyi hatırlamak amacıyla strateji kullanımı	“Unutmamak için ara ara kendime eserdeki bilgileri tekrarlayarak kendime hatırlattım.” (Ö5.8b)	“Hocam şunun altında çizgi olunca ne oluyordu, ben bunu unutturum yazayım mı?” (Ö8.3.)

5.5. Çalışma Grubunun Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Makamsal Eser Çalışma Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda deneysel sürece dair öğrenci görüşleri, tespit edilen kategori ve kodlar çerçevesinde sunulmuştur. Güvenirliğin sağlanması amacıyla öğrenci görüşlerinden örnekler sunularak bulgular desteklenmiştir.

Tablo 32

Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen Makamsal Eser Çalışma Sürecinin Sağladığı Faydalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	Öğrenciler
Uygulama sürecinin en belirgin faydası	Bilinçli çalışmaya yönelmek	3	Ö1, Ö3, Ö6
	Kendi öğrenme sürecini değerlendirmek	2	Ö4, Ö7
	Makamlara dair bilgi sahibi olmak	1	Ö2
	Farklı ritmik yapıları çalışmış olmak	1	Ö5
	Makamsal eser çalma deneyimi kazanmak	1	Ö8

Tablo 32'ye göre üstbilişsel stratejilerle desteklenen makamsal eser çalışma sürecinin öğrencilere çeşitli açılardan fayda sağladığı görülmektedir. Kodlar incelendiğinde öğrencilerin sürecin kendilerine sağladığı en belirgin faydasına ilişkin olarak bilinçli çalışmaya yönelmek, kendi öğrenme sürecini değerlendirmek, çalışılan eserlerin makamlarına dair bilgi sahibi olmak, farklı ritmik yapıları çalışmak, makamsal eser çalma deneyimi kazanmak yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çalışma grubundaki üç öğrenci, önceden sahip oldukları ve yanlış buldukları çalışma alışkanlıklarından, deneysel süreç boyunca eserlere bilinçli bir şekilde çalışmış olmaları sayesinde vazgeçtiklerini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Ö1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu süreçte esere doğru çalışmadığımı fark ettim. Yani böyle gerçekten üstün körü eseri karşıma aldığımda direkt iki el birden çalmaya başlıyordum. Yani sağ ve sol eli bazen ayrı çalışmıyordum. Şimdi böyle gereksiz işaretlemeler de yapmadan daha doğru, kağıdım da temiz bir şekilde daha rahat çalışıyorum. Yani daha bilinçli çalışıyorum.”* (Ö1). Ö3, deneysel süreç öncesine göre daha bilinçli çalışmaya başladığını; Ö6, önceden eserlerde

bulunan teknikler üzerinde detaylı bir şekilde düşünmediğini fakat artık eseri daha fazla düşünerek ve çözümlenerek çalmaya başladığını belirtmiştir.

Ö4 ve Ö7, deneysel sürecin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı sağlaması açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ö4, deneysel sürecin kendisini değerlendirmesi ve bu sayede zayıf ve güçlü yönlerini görmesi açısından fayda sağladığını belirtmiş; Ö7 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kendimi değerlendirme fırsatı buldum, neleri yapıyorum neleri yapamıyorum. Bunu az çok normal süreçte görsem de gördüğüm yanlışları ya da eksiklikleri nasıl telafi edebileceğimi de öğrenmiş oldum.”* (Ö7).

Ö2, deneysel sürecin faydasını, süreç içerisinde çalışılan eserlerin makamlarına ilişkin bilgi edinmesinden kaynaklandığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Makamsal özellikte eserler çaldık hocam süreçte. Ve daha önce makamları tanıyamıyordum, şimdi artık tanırım diye düşünüyorum ki bazen oluyor mesela... Bir şey oldu yani kulak aşinalığı oldu makamlara karşı pozitif olarak. Belki duyduğum eserlerde de artık tahmin yürütebilirim, çünkü daha önce makamlar hakkında hiç bilgim yoktu.”* (Ö2).

Ö5, süreç boyunca eserlerde farklı ritmik yapıları çalışmış olmanın kendisine büyük bir katkı sağladığını belirtmiştir: *“...Bu 5/8'lik gibi farklı ölçülerde eserleri daha önceden çalmamıştım. Yani alışık değildim ve bunları çalarken de işte sağ elim ve sol elim notada aynı anda gelecek veya hemen ondan sonra gelecek, bunları gerçekten yapamıyordum. Bu süreçte bunları öğrendim. O farklı ritim kalıplarını, farklı karşılaştığım ölçü sayılarına göre nasıl oturtabilirim bunları hallettim. Benim için çok iyi oldu yani.”* (Ö5).

Ö8 ise deneysel süreçte makamsal eserler üzerinde çalışmaya ilişkin deneyim kazandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Daha önce makamsal eser çalışmamıştım. Makamsal eserlere ilk defa çalışmış oldum. Bu güzel bir deneyimdi benim için. Hani o makamların duyumu da gayet hoştu. Çalışırken de zevkliydi.”* (Ö8).

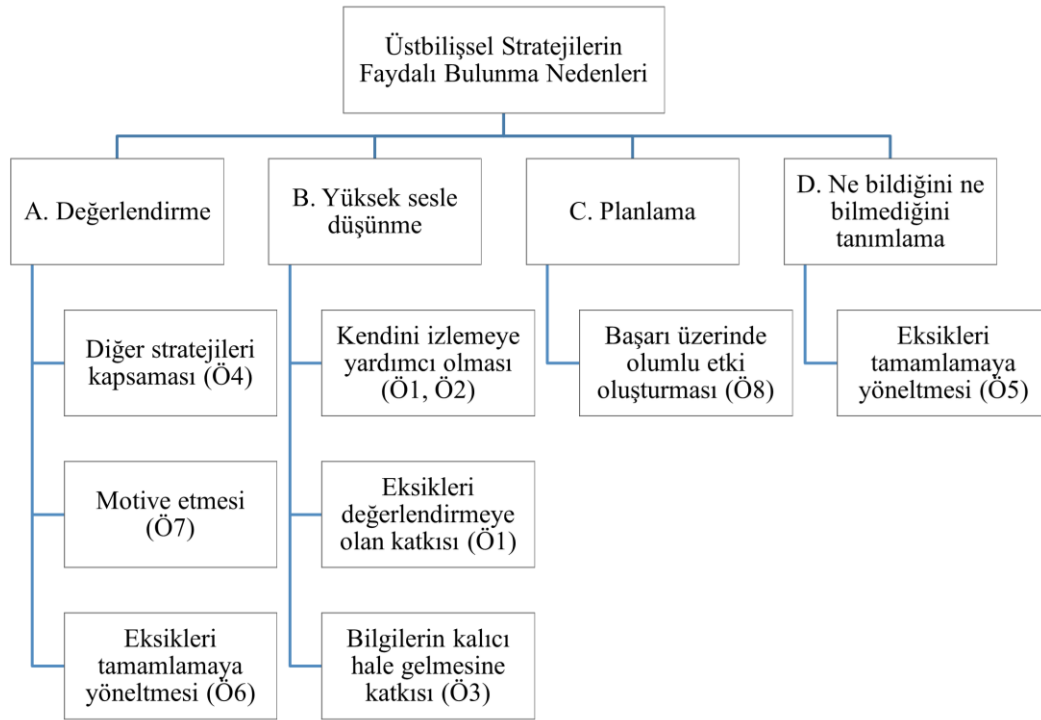
Elde edilen ifadelerden yola çıkarak, uygulama sürecinin öğrencilerin hem müzik bilgi ve becerilerine olumlu yönde etkilerinin olduğu hem de üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile amaçlanan öğrenme sürecine dair farkındalık içerisinde çalışma alışkanlığı kazanma, kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olma gibi katkılar sağladığı söylenebilir.

Tablo 33

Makamsal Eser Çalışma Sürecinde En Faydalı Bulunan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	Öğrenciler
Uygulama Sürecinde En Faydalı Bulunan Üstbilişsel Stratejiler	A. Değerlendirme	3	Ö4, Ö6, Ö7
	B. Yüksek sesle düşünme	3	Ö1, Ö2, Ö3
	C. Planlama	1	Ö8
	D. Ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama	1	Ö5

Tablo 33'te çalışma grubu öğrencilerinin, uygulama sürecinde kullanılan ve kendileri için en yararlı olan üstbilişsel stratejiye ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğrenciler değerlendirme, yüksek sesle düşünme, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama ve planlama stratejilerini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu stratejilerin faydalı bulunma nedenlerine ilişkin görüşlerden elde edilen kodlar Şekil 38'de sunulmuştur.



Şekil 38. Öğrencilerin üstbilişsel stratejileri faydalı bulma nedenleri

Ö4, değerlendirme stratejisini diğer stratejileri de içinde barındırması nedeniyle yararlı bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde kullanılan tüm stratejilerin yararlı olduğunu fakat bu stratejilerin doğru kullanılabilmesi için doğru bir değerlendirme yapılması gerektiğini açıklayarak değerlendirmenin diğer stratejileri kapsadığı yönündeki düşüncesini şu sözleriyle aktarmıştır: *“Hocam yüksek sesle düşünme bence çok faydalı ben bunu hayatımın her alanında kullanıyorum zaten. Ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama bu da aynı şekilde. Güçlükleri tanımlama, planlama, izleme, bunların hepsi çok önemli stratejiler ama bunların sağlıklı olabilmesi bence iyi bir değerlendirmeden geçiyor... Kendimi iyi değerlendirebiliyorsam planlamamı da düzenleyebilirim. Güçlükleri tanımada kolaylık yaşarım. Ne şekilde, kendime nasıl sorular yöneltmem gerektiğini daha iyi ölçerim diye düşünüyorum. O yüzden bence değerlendirme bunların hepsini kapsıyor doğru şekilde yapıldığı sürece diye düşünüyorum.”* (Ö4).

Değerlendirme stratejisini faydalı bulan öğrencilerden Ö7, stratejiyi öğrenme durumuna yönelik kendisini kontrol etmesi açısından motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Ö6 ise bu stratejinin eksiklerini görmesini ve eksiklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar yapmasına fayda sağladığını belirtmiştir: *“Planlı çalıştık bu süreçte. Kendimizi değerlendirmemiz de iyi oldu. Mesela ben zor şeylere çalışmayı sevmiyordum ama biraz daha alıştım. Günlük tutmak da geriye baktığımda ne öğrenmişim ne öğrenmemişim kendime ne katmışım diye görmemi sağladı. Kendimizi değerlendirmemiz benim için en faydalı olan oldu. Çünkü kendimi değerlendirdiğimde yeterli yönümü, eksik yönümü gördüm ve ona göre bir çalışma yaptım. Bilmediğim şeyi fark edip ona daha çok yoğunlaştım.”* (Ö6).

Yüksek sesle düşünme stratejisini faydalı bulan Ö1 ve Ö2, bu stratejiyi öğrenme sürecini izleyebildiği için faydalı bulunduğunu ifade etmiş, buna ek olarak Ö1 yüksek sesle düşünme stratejisinin eksikleri değerlendirme konusunda katkı sağladığını belirtmiştir: *“Bence yani faydasız olacak hiçbir şey yok burada, hepsi faydalıydı. Fakat bence en faydalısı yüksek sesle düşünme. Yani kendim çalışırken ben zaten evde yalnızken bile kendi kendime her şeyi konuşurum filan. Yani kendimle konuşuyorum, o sırada kafamdan geçiriyorum neyi nasıl yaptığımı filan. Aslında bu sırada kendimi, eksiklerimi filan değerlendiriyorum bence.”* (Ö1). Ö3 değerlendirme stratejisinin bilgilerin kalıcı hale gelmesine fayda sağladığını şu şekilde ifade etmiştir: *“...Yüksek sesle düşünme olabilir en faydalı olan. Çünkü yüksek sesle düşünürken, bu kitap okumada da ders çalışırken de öyledir ya mesela daha sessiz konuştuğumuzda veya içimizden okuduğumuzda böyle tam anlamayabiliriz ama daha yüksek*

sesle ifade ettiğimizde daha çok aklımızda kalır. Bunu çok faydalı bulduğumu söyleyebilirim.” (Ö3).

Planlama stratejisini faydalı bulan Ö8, uygulama sürecinde öğrencinin kendisinin eserlere göre belirlediği çalışma planına uyduğu takdirde başarısının arttığını, uymadığı zaman ise başarısında bir düşüş olduğunu gözlemlediği için stratejiyi faydalı bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Planlama bence, benim için kendi adıma bu süreçte planlama yapmamız benim için çok iyi oldu. Planlama derken zaman olarak mesela günlük çalışma 45 dk yarım saat bir planlama yapmam iyi oldu. Eserlerde plana uyduğum zaman daha başarılı olduğumu fark ettim. Uymadığımda da tam tersi başarımda düşüş olduğunu fark ettim.” (Ö8).

Ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama stratejisini faydalı bulan Ö5, bu stratejinin sahip olduğu bilgilerden ziyade bilmediği bilgileri ve eksiklerini fark etmesini sağlaması; bu eksikleri tamamlamaya yönelik çalışmalara yönlendirmesi nedeniyle faydalı bulduğunu belirtmiştir: “Burada şunu söyleyebilirim; ne bildiğimi ve ne bilmediğimi tanımladım yani daha önceden böyle zorlanmamıştım. Çünkü yeni karşılaştığım yeni kalıplar yoktu, burada hep kendime şeyi sordum, eseri önüme alınca dedim ki ben burada neyi biliyorum değil de neyi bilmiyorum, bilmediğim neler var. Sonra baktım bilmediklerim hani hepsini işaretledim ve sürekli onlar üzerinde çalıştım. En faydalı bulduğum üstbilişsel strateji bu hocam.” (Ö5).

Elde edilen görüşlerden hareketle, öğrencilerin değerlendirme stratejisini diğer stratejileri kapsayıcı olması, motive etmesi ve eksikleri tamamlamaya yöneltmesi açısından; yüksek sesle düşünme stratejisini kendini izlemeye yardımcı olması, bilgilerin kalıcı hale gelmesine olan katkısı ve eksikleri değerlendirmeye katkısı açısından; planlama stratejisini başarı üzerinde olumlu etkisi olması açısından; ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama stratejisini eksikleri tamamlamaya yönlendirmesi açısından faydalı buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 34

Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen Makamsal Eser Çalışma Sürecinde En Fazla Zorluk Yaşanan Hususa İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	f	Öğrenciler
Uygulama Sürecinde Yaşanan Zorluklar	Dizi ve eserlerin özelliklerinden kaynaklanan zorluklar	Eserlerin ritmik yapıları	2	Ö2, Ö5
		Eserlerin makamsal olması	1	Ö4
		Makamsal dizi çalışmak	1	Ö8
	Bireysel faktörlerden kaynaklanan zorluklar	Yeterli çalışmamaktan kaynaklanan özgüven eksikliği yaşamak	1	Ö1
		Çalışma planına uyum sağlamak	1	Ö6
	Çevresel faktörlerden kaynaklanan zorluklar	Piyanoya erişim olanağının kısıtlı olması	1	Ö7

Tablo 34’te öğrencilerin uygulama sürecinde en fazla hangi konuda zorluk yaşadıklarına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ö3 haricindeki tüm öğrenciler görüşlerini belirtmişler, Ö3 süreç boyunca herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrenciler süreç boyunca çalışılan makamsal dizi ve eserlerin yapısal özelliklerinden, bireysel ve çevresel faktörlerden dolayı zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Ö2 ve Ö5, eserlerin içinde bulunan ritim kalıplarından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2, “*Makamsal eserler makamlarından dolayı demiyorum ama ritim kalıplarından dolayı zorlandığım eserler oldu. Özellikle Hazan isimli eser çok zorladı beni...*” (Ö2) ifadesiyle karşılaştığı zorluğu aktarmıştır. Ö4, eserlerin makamsal yapıya sahip olması ve önceden makamsal bir eser üzerinde çalışma yapmamış olması nedeniyle zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ö8 ise eserlerin makamsal yapısına ön hazırlık amacıyla çalışılan makamsal dizileri çalarken zorluk yaşadığını ifade etmiştir: “*Dizilerde zorlandım ben makam dizilerini çalarken. Ama onları da nasıl diyeyim sonra kendim çalışma planını oturttuğum zaman düzeldi aslında. İlk başta zorlandım makamların dizilerini çalarken. Ama o kendi çalışmamdan dolayı olduğunu düşünüyorum ki daha sonra parmak numaralarını falan iyice zihnimde oturtturup çalıştığında yapabildiğimi öğrendim.*” (Ö8).

Öğrencilerden Ö1 ve Ö6’nın uygulama sürecinde yaşadığı zorlukların kendi çalışma süreçleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ö1, yaşadığı zorluğun, derslere yeteri kadar

hazırlıklı gelememesinden dolayı ders sürecinde özgüven eksikliği hissetmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir: “*Şöyle ben aslında çok zorlanmadım ama çalışmalarda kendimi sorumlu hissediyordum. Bazen bir şey oluyor, başka bir şeylerle ilgileniyorum filan buraya daha az çalıştığımda kötü bir şeyle geliyordum çalışmaya. Yapamayacağımı düşünerek geliyordum. Hani kendimi yapamayacağım diye düşündüğüm ve şekillendirdiğim için yapabilirsem de yapamıyorum o anda... Az çalışmamdan dolayı gelen kendime güvensizliğim bence en kötüsü. Beni en zorlayan yönü buydu.*” (Ö1). Ö6 ise eserlere yönelik kendisinin belirlemiş olduğu planlara uymakta zorluk yaşadığını belirtmiştir.

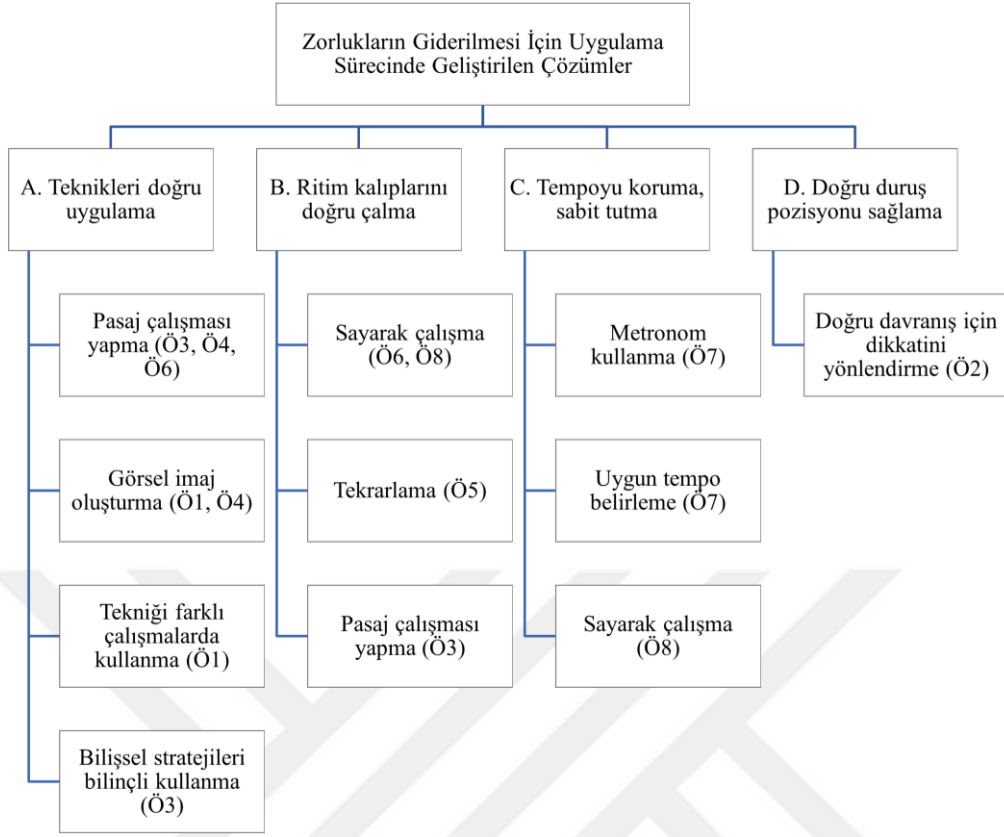
Diğer öğrencilerden farklı olarak Ö7, evinde piyano olmaması nedeniyle zorluk yaşadığını, çalışabilmek için okula gelmek durumunda kaldığını ifade etmiştir: “*...Ders içerisinde zorlayan bir yön olmadı, sadece çevresel faktörler biraz zorladı diyebilirim. O da işte evimde piyanonun olmaması, buraya gelmek zorunda olmak, gelemediğim zamanların olması gibi.*” (Ö7).

Tablo 35

Uygulama Öncesinde Piyano Çalışmaları Esnasında Yaşanan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	Öğrenciler
Uygulama Öncesi Piyano Çalışmalarına İlişkin Yaşanan Zorluklar	A. Teknikleri doğru uygulama	4	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6
	B. Ritim kalıplarını doğru çalma	4	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8
	C. Tempoyu koruma/sabit tutma	2	Ö7, Ö8
	D. Doğru duruş pozisyonu sağlama	1	Ö2

Tablo 35’te öğrencilerin uygulama öncesinde piyano çalışmaları esnasında yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğrenciler uygulama öncesinde çalışmalarında teknikleri doğru uygulama, ritim kalıplarını doğru çalma, tempoyu koruma/sabit tutma ve doğru duruş pozisyonu sağlama konularında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde ise öğrenciler bu zorlukların üstesinden gelmek için farklı çözüm yöntemleri geliştirmiş ve kullanmıştır. Bu çözüm yollarına ilişkin elde edilen görüşlerden ulaşılan kodlar Şekil 39’da sunulmuştur.



Şekil 39. Öğrencilerin zorlukları gidermek amacıyla uygulama sürecinde geliştirdikleri çözümler

Teknikleri doğru uygulama konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, bu zorluklara ilişkin pasaj çalışması yapma, görsel imaj oluşturma, tekniği farklı çalışmalarda kullanma ve bilişsel stratejileri bilinçli olarak kullanma gibi çözüm yolları geliştirmiştir. Teknikleri uygulamada zorluk yaşayan öğrencilerden Ö1, portato ve kırık akor çalmada yaşadığı zorluğu ve geliştirdiği çözümü şu şekilde ifade etmiştir: “*Bundan önce portatoyu yapamıyordum, bu süreçte yapabildim. Bir de kırık akoru çalmayı yapamıyordum... Kırık akorda şey yapmaya çalıştım mesela bir gam çaldıktan sonra işte kadans çaldım ve o kadansların hepsini kırık yapmaya çalışıyordum. Sağ el dışında ve sol eli falan da yapıyordum öyle... Portatoda daha böyle ne legato ne staccato düşünerek, on yaşındaki gerçekten yavaş zıplayan bir tavşan gibi düşünerek portato olmayan bir yeri bile açıp öyle çalmaya çalıştım.*” (Ö1).

Ritim kalıplarını doğru çalma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, bu zorluklara ilişkin sayarak çalışma, tekrarlama ve pasaj çalışması yapma gibi çözümlerle bu zorlukların üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Ritim kalıplarını çalarken problem yaşayan öğrencilerden Ö3, çalışmalarında kullandığı bilişsel stratejileri uygulama sürecinde bilinçli

bir şekilde kullandığını ve çalamadığı pasajlara özel olarak çalıştığını ifade etmiştir: *“Ritim kalıplarında bu son eserde de olduğu gibi bazen hani zorlandığım ya da onu uyduramadığım ritim kalıpları oluyordu, sadece onlarda zorluk yaşıyordum... Mesela en son birlikte eserin başına tablolaştırma yaptık, o biraz faydalı oldu. İşte bütün nüans terimleri, ifade terimleri, bunları yazdık mesela bu biraz daha güzel bir çözüm oldu. En azından ilk çalışmaya başlarken orayı okuyorum önce, gözüme çarpıyor. İşaretleme, not alma zaten hep yaptığım şeylerdi. Bunları yine yapmaya devam ettim ama bu sefer daha bilinçli bir şekilde yapmaya devam ettim. Bir de sadece mesela yapamadığım pasajı ele alarak çalışma yapmaya başladım.”* (Ö3).

Tempoyu koruma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler tempoyu sabit tutabilmek için metronom kullanma, uygun tempo belirleme ve sayarak çalışma yapma gibi yöntemler denediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden Ö7, çalışmalarında metronom kullanmış; eseri çalarken ulaşması gereken hızı dinlemiş, bu tempoyu referans alarak kendisinin problem yaşamayacağı uygun bir tempoda çalışmayı denemiştir: *“Tempoyu sabit tutma diyebilirim... Sanırım şöyle, gelişigüzel bir tempoyla başlayıp takıldığım yerde yavaşlayıp sonra çalabildiğim yerde hızlanma gibi bir eğilimim vardı. Bunun için metronomla çalışmak gibi bir yöntem denedim. En azından önce eserin temposunu dinleme mesela, onu da atlıyordum daha önce. İşte bu hangi tempoda yazılmış diye bakmadan kendi tempomuzu çalıyorduk, çoğumuz bence öyleymişizdir. Önce tempoyu dinleyip, o tempoda çalıp çalamayacağıma bakıp daha sonra kendi tempomu bulmaya çalıştım.”* (Ö7).

Piyano çalarken doğru duruş pozisyonu sağlama konusunda problem yaşadığını belirten Ö2, bu zorluğa uygulama süreci boyunca hatalı davranışı düzeltmeye yönelik pekiştirici alıştırmalar yapması, duruşun doğru olabilmesi için dikkatini yönlendirmesi ile çözüm sağladığını ifade etmiştir: *“Mesela dik oturma olsun, esere biraz kaptırdığımda ben kamburlaşıyorum piyanoya doğru eğiliyorum. Bunu da aslında düzeltilmediğim bir şey olduğu için buna da zorluk diyebilirim hocam. Şimdi beraber bir süreç geçirdik, bunları defalarca konuştuk. Planlamaya da yazdım. O yüzden şey gibi oldu biraz bende, pekiştirme gibi oldu ama asıl bunu düzeltmeye çok fazla dikkat ettiğim için artık duruşum bozulduğunda hemen farkına varabiliyorum.”* (Ö2).

Tablo 36

Makamsal Eser Çalışma Süreci Boyunca Günlük Tutmanın Sağladığı Katkılara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	Öğrenciler
Günlük Tutmanın Sağladığı Katkılar	Öz değerlendirmeye olanak sağlaması	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Motivasyonu artırması	2	Ö3, Ö4
	Kalıcı öğrenmeye olanak sağlaması	2	Ö5, Ö7
	Gelişimi izleme olanağı sunması	2	Ö1, Ö8
	Öz düzenlemeye yönlendirmesi	2	Ö6, Ö8

Tablo 36’da öğrencilerin, uygulama sürecinde piyano derslerinin ve bireysel çalışmalarının ardından tutmuş oldukları eser çalışma günlüklerinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda, günlük tutmanın sağladığı faydalara dair oluşturulan kodlar, günlüklerin öz değerlendirmeye olanak sağlaması, motivasyonu artırması, kalıcı öğrenmeye olanak sağlaması, gelişimi izleme olanağı sunması ve öz düzenlemeye yönlendirmesi konularında olanak sağlaması yönündedir.

Öğrencilerin neredeyse tamamı günlük tutmanın öz değerlendirme yapma konusunda çok faydası olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö1, hangi hafta hangi çalışmalarını yaptığını rahatlıkla gördüğünü ve çalışmaların hangilerinin faydalı olduğu konusunda düşündüğünü de belirterek öz değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca günlük tutarken ilk sayfalarda ve son sayfalarda yazdığı yazıları karşılaştırma amacıyla sıklıkla okuduğunu, okurken kendi gelişim sürecini gözlemlediğini belirtmiştir. Ö2 ise günlük tutarak doğal bir yolla öz değerlendirme yaptığını söylemiş fakat tuttuğu günlükleri sonradan okumadığı için günlük tutmanın kendisinde başka bir fayda sağlamadığını şu şekilde aktarmıştır: *“Yani hocam bir katkı sağlamadı bence bana. Bence güzel bir şey, mutlaka başkalarına katkılar sağlamıştır ama ben daha sonra dönüp okumadığım için bir katkı sağlamadı bence. Ama okuduğumda aa nasıl çalışmışız tarzı şeyleri görebilirim, yazdığım şeyleri. Ama tabii şu olabilir hocam, çalışma sonrası günlük tutunca otomatik olarak değerlendirme yapmış oluyorum. Aslında bu konuda katkı sağladı diyebilirim.”* (Ö2).

Ö3, günlük tutmanın motivasyon düzeyini artırdığını; bunun yanı sıra öz değerlendirme yapmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir: *“Beni daha çok motive etti çalışmam*

açısından. Onun dışında ne yapıp yapmadığımı gördüm. Çünkü okudum mesela bireysel çalışma günlüğü tutarken bir önceki ders günlüğünü okuyup nerelerde hata yapıp yapmadığımı, işte nelerin eksik kaldığını görmeme tekrar yardımcı oldu. Motive etmenin dışında bu katkısı oldu.” (Ö3).

Ö5, günlüklerinde derste öğrendiği yeni kavramları yazdığını, bu sayede kavramları daha kalıcı bir şekilde öğrendiğini belirtmiştir. Benzer görüşe sahip Ö7, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Günlük tutmamın şöyle bir faydası oldu, bunu çok sevdim; mesela bir teknik öğrendiğimde işte bunu böyle yapamıyordum böyle yapsam daha iyi olurmuş, bunu gördüm. Ya da öğrendiğim bilgileri yazılı hale getirmek benim için daha faydalı oldu. Ben hem görsel hem işitsel öğrenen biri olduğum için derste duyduğumu kâğıda dökmek görmemi de sağladı. Böylelikle öğrendiklerim daha kalıcı oldu.” (Ö7).

Ö8, günlük tutmanın öz düzenleme yapması açısından faydalı olduğunu belirtmiştir: “Hatalarımı yazdığımda düzeltmem için kendimce bir şeyler düşündüm. Yani mesela derste yanlış yaptığım yeri yazdım, bunu nasıl düzeltebilirim acaba diye düşündüm. Ya da demin de dediğim gibi mesela önceki derste yanlış yaptım, diğer derste düzelttik ya, o aradaki ilişkiyi de kurmuş oldum.” (Ö8).

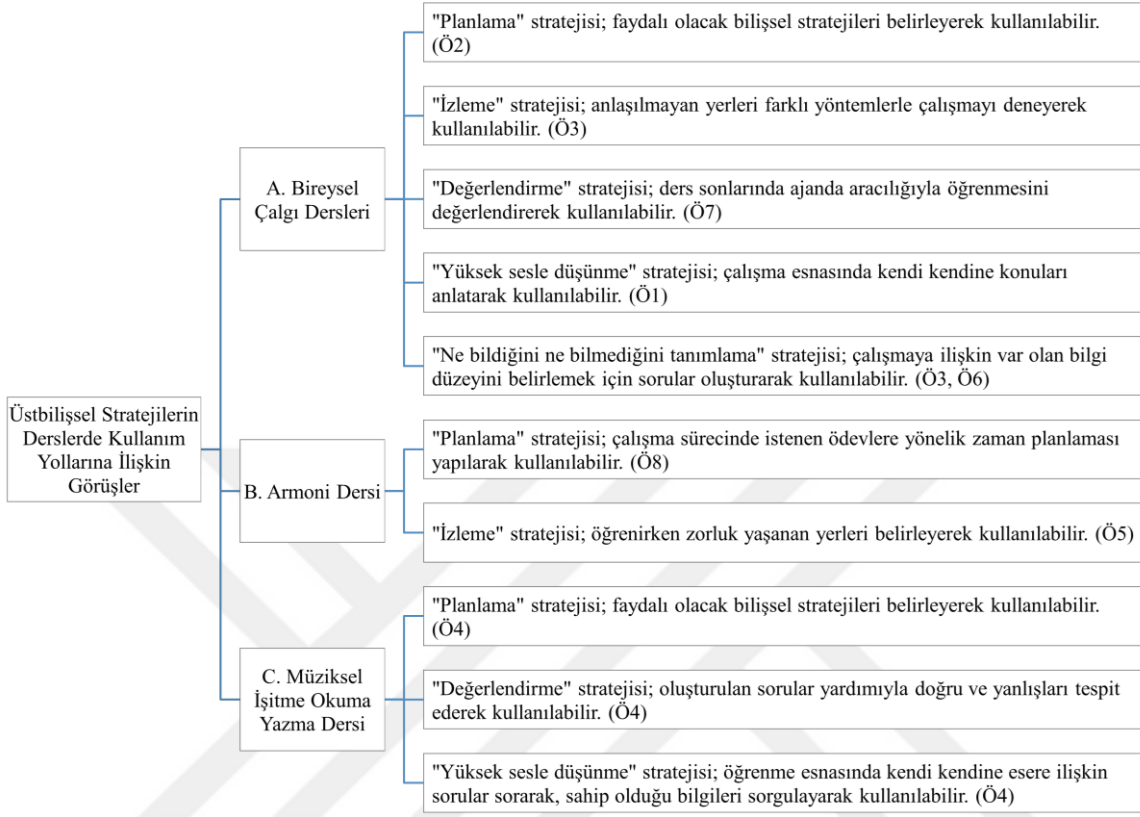
Tablo 37

Uygulamada Kullanılan Üstbilişsel Stratejilerin Başka Derslerde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	f	Öğrenciler
Üstbilişsel Stratejilerin Kullanılabileceği Dersler	A. Bireysel Çalgı Dersleri	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7
	B. Armoni Dersi	2	Ö8, Ö5
	C. Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi	1	Ö4

Tablo 37’de öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılmış olan üstbilişsel stratejileri (planlama, izleme, değerlendirme, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama, yüksek sesle düşünme ve günlük tutma stratejileri) başka hangi derslerde kullanabileceklerine ilişkin verdikleri yanıtlar sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu stratejilerin tüm derslerde kullanılabileceğini belirtmekle beraber özel olarak bireysel çalgı dersleri, Armoni Dersi ve Müziksel İşitme Okuma Yazma derslerinde kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin derslerde nasıl kullanılacağına ilişkin görüşleri Şekil 40'ta sunulmuştur.



Şekil 40. Öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin derslerde kullanım yollarına ilişkin görüşleri

Üstbilişsel stratejileri bireysel çalgı derslerinde kullanabileceğini belirten öğrenciler bu derslerde planlama, izleme, değerlendirme, yüksek sesle düşünme, ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama stratejilerini kullanmalarının mümkün olduğunu ve bu stratejileri nasıl kullanabileceklerini açıklamışlardır. Ö2 bireysel çalgı derslerinde ve derse yönelik çalışmalarda planlama stratejisini kullanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Hocam ben derslerimde bazen yapıyorum onları, yüksek sesle düşünme, sayma gibi ama not almıyorum. Bu süreçte o kesinlikle işime yarar şeylerden, öğrendim dediğim şeylerden biri yazmak, not almak. Bu benim için kemanda çok faydalı olacak bence. Çalışırken işler bazen karmaşıklaşabiliyor. Yazmak daha önce aklıma gelmemişti, yazarak çalışmıyordum, not almıyordum. Ama artık almaya başlasam daha iyi olacak gibi görünüyor. Derslerde de özellikle planlama yaparken herkes kendinde not almak gibi hangi yöntemlerin işe yaradığını sorgulayıp onu kullanabilir mesela."* (Ö2).

Ö6, bireysel çalgı derslerinde ne bildiğini ne bilmediğini tanımlama stratejisini kendine sorular sorarak kullanabileceğini belirtmiştir: “*Mesela çalgı derslerimizde kendimizde neyi bilip bilmediğimizi kendimize sorular sorarak çözebiliriz, bilmediklerimizde daha yoğunlaşabiliriz. Mesela bu derslerde ben ne kadar iyi öğrenip öğrenemediğimi düşünürüm, kendimi değerlendirip ona göre eksiklerimi kapatabilirim.*” (Ö6).

Üstbilişsel stratejilerin armoni dersinde kullanılabileceğini belirten Ö5, izleme stratejisinin kullanılmasına ilişkin görüşünü şu şekilde aktarmıştır: “*İlk önce çalışma esnasında kendimi kontrol ederken zorlandığım yönleri bulurum, mesela önümde bir konu var ve ben bu konuda neleri algılamada zorluk çekiyorum, yani bu şekilde kendimi izleyerek kendime sorarım neyi yapıyorum neyi yapamıyorum... Bu şekilde sorular sorarak bölüm bölüm, pasaj pasaj yönelerek burada uyguladıklarımı farklı alanlarda özellikle armoni dersi içinde uygulayabilirim.*” (Ö5).

Üstbilişsel stratejilerin müziksel işitme okuma yazma dersinde kullanılabileceğini belirten tek öğrenci olan Ö4, bu derste planlama, değerlendirme, yüksek sesle düşünme stratejilerini kullanabileceğini belirtmiş ve kullanım biçimlerini kendi çalışma yöntemleri ile beraber detaylı bir şekilde aktarmıştır: “*Aslında az önce bahsettiğim gibi, şu an biz mesela işitme dersinde ne yapıyoruz solfej okuyoruz işte, bona okuyoruz değil mi, aralık çalışmaları yapıyoruz. Bunun için iyi bir planlama gerekli... Sonra bu müzik eserlerini okurken işe yarayacak not alma, işaretleme, zihinsel tekrar, ezgisel birliği güçlendirecek işte aktiviteler gibi bilişsel stratejiler planlama yaparken seçilerek kullanılabilir diye düşünüyorum. Ayrıca ben kendime böyle bazı kağıtlar hazırlıyordum, çalışmadan önce birkaç gün önce, belli aralıklar yazıyordum, ben onu arkadaşşıma çaldırıyordum... Sonrasında onu tik işareti ile işaretliyordum. Böylelikle kendimi değerlendiriyorum aslında... Mesela artık beşli aralıkları duymakta zorlanıyorum gibi böyle eksik olduğum yerlerin üstüne gidiyordum. Değerlendirmeyi böyle alıştırmalar yaparak kullanabiliriz. Bir de hep kendi kendime konuşuyorum, önüme bir solfej aldığımda mesela neymiş onun tonu, şuymuş, ilgili minör, o neydi acaba, buydu. Neden ilgili minörünü bulamadım, aralık saymayı mı unuttum acaba deyip böyle kendi kendime bir şeyleri çıkarmaya çalışıyorum. Derslerde böyle yüksek sesle düşünerek alıştırmalar yapmak da oldukça işe yarayacaktır.*” (Ö4).

Tablo 38

Mesleki Müzik Eğitimi Kapsamında Üstbilişi Geliştirmeye Yönelik Yapılacak Çalışmaların Eğitim Sürecine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	Öğrenciler
Üstbilişi Geliştirmeye Yönelik Çalışmaların Eğitim Sürecine Olası Etkileri	Olumlu etkileri	Hedefe daha kolay ulaşmayı sağlar.	Ö4
		Bilinçli çalışmaya yönlendirir.	Ö3, Ö6
		Öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesini sağlar.	Ö6, Ö7
		Eksiklere yönelik çalışmalar yaparak bireyin kendisini geliştirmesine olanak sağlar.	Ö1, Ö4, Ö7
		Bireysel çalışma stratejisi geliştirilmesine olanak sağlar.	Ö2
		Bireylerin öz farkındalık kazanmasını sağlar.	Ö2
		Kendini izlemeye, kontrol etmeye olanak sağlar.	Ö2, Ö8
		Öğrencilerin düzeylerine, bireysel gereksinimlerine uygun eğitim fırsatı sağlar.	Ö5
		Öğrencilere öz farkındalık kazandırmayı sağlar.	Ö5
	Öğrencilerin motivasyonunu artırır.	Ö6	
		Öz değerlendirme yapmaya olanak sağlar.	Ö8
	Olumsuz etkileri	Zaman kaybına neden olur.	Ö7

Tablo 38’de öğrencilerin mesleki müzik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalarda üstbilişi geliştirmeye yönelik çalışmaların eğitimin niteliğini ne yönde etkileyeceğine dair görüşleri sunulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu çalışmaların eğitim sürecine olumlu, Ö7 ise olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.

Üstbilişi geliştirmeye yönelik faaliyetlerin eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin görüş bildiren Ö2, öğrencilerin eğitim sürecinde kendilerine uygun çalışma stratejileri geliştirme fırsatı bulacaklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini bilinçli bir şekilde izleme imkânı bulacaklarını, bu sayede kendilerine ilişkin farkındalık kazanacaklarını ve bu durumun da eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Ö5, üstbilişi geliştirmeye yönelik çalışmaların eğitim sürecine olan etkisini, öğrencilerin kendilerine dair farkındalık geliştirmelerine faydalı olması nedeniyle olumlu yönde değerlendirmiştir.

Bir başka öğrenci üstbilişi geliştirmeye yönelik çalışmaların öğrencilerde kendini izleme ve değerlendirme yapmalarını sağlayacağını düşündüğünü, bu nedenle bu çalışmaların eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir: *“Mesela eseri çalışırken öğrenciler ses kaydı alırsa kendini dinleyebilir böylelikle kendini izlemiş olur öğrenciler. Kontrol edebilirler böylece kendilerini, öğrenip öğrenmediklerini. Yani hata varsa insan kendini değerlendirip hatalarını da daha rahat görebilir. Böyle olunca eğitim süreci de daha sağlıklı ilerler. Olumsuz bir yönü olacağını düşünmüyorum, bence olumlu yani.”* (Ö8). Benzer görüşe sahip Ö4, üstbilişi geliştirmeye yönelik çalışmaların bilinçli öğrenmeyi, öz değerlendirme yapmayı, eksikleri fark etmeyi sağladığını; bu sayede öğrenmede daha sağlıklı bir gelişim süreci oluştuğunu belirtmiş ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“...Kendimizi daha iyi yetiştirebileceğimizi düşünüyorum çünkü açık neredeyse oranın üstüne gidiyoruz, üstüne hep katıyoruz yani bu şekilde ilerlediğimizi varsayıyorum. Böylelikle hedef neyse ona daha kolay gidilir diye düşünüyorum. Kendini geliştiren bir birey de zaten çevresini de ülkesini de eğitim kalitesini de yani bir kişi bile olsa olumlu etkiler diye düşünüyorum her şeyin temeli olduğu için.”* (Ö4).

Bu görüşlerin yanı sıra üstbilişi geliştirme çalışmalarının eğitim sürecine olan etkilerini Ö7 olumlu ve olumsuz açıdan iki farklı şekilde değerlendirmiştir: *“Olumsuz yönden toplu dersleri ele alayım, zaman kaybına sebebiyet verebilir. Belki bireysel olarak bu süreci gerçekleştirmek gerekiyor çünkü. Olumlu olarak değerlendirirsem maalesef ki bir şeyleri görüp geçiyoruz, belki anlayamadan geçiyoruz belki anlayıp sonra unutuyoruz. Hem öğrendiğimiz bilgilerin üstünde durmak için hem bunları tekrar etmek için hem de eksik kaldığımız şeyleri tamamlayıp kendimizi geliştirebilmek açısından ben faydalı olacağını düşünüyorum.”* (Ö7).

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, piyano öğretimi kapsamında makamsal eser çalışma sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanımının üstbilişsel farkındalık ve piyano performans düzeyine olan etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin makamsal eser çalışma sürecinde kullanmış oldukları üstbilişsel bilgi ve düzenleme faaliyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiş; bu sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve elde edilen bulgular ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

- Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinin üstbilişsel farkındalığa etkisine ilişkin sonuçlar:

Çalışma grubunun, BFE'ye ilişkin ön test ve son test betimsel istatistik bulgularına göre üstbilişin temel boyutları olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesine dair hem ön testte hem de son testte yüksek üstbilişsel farkındalık gösterdikleri tespit edilmiş ve tüm alt boyutlara dair son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla çalışma grubunun üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma süreci sonunda üstbilişin tüm boyutlarında gelişim gösterdiği anlaşılmıştır.

Çalışma grubunun bilişin bilgisi boyutuna ilişkin ön testte açıklayıcı bilgi, son testte ise durumsal bilgi alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha yüksek farkındalık gösterdikleri tespit edilmiştir. Bilişin düzenlenmesine ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının ise hem ön testte hem de son testte en yüksek hata ayıklama alt boyutunda olduğu, diğer alt boyutlara

ilişkin farkındalıklarının görece daha az olduğu belirlenmiştir. Vogel (2020) araştırmasında BFE'nin orijinal formu (MAI) aracılığıyla müzik öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelemiş ve öğrencilerin durumsal bilgi ve hata ayıklama alt boyutlarında diğer alt boyutlara göre daha yüksek farkındalık gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç bu çalışmada çalışma grubunun üstbilişsel boyutlara dair farkındalık düzeyleri ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma grubunun bilişin bilgisi boyutunda bilişin düzenlenmesi boyutuna göre hem ön testte hem de son testte daha yüksek düzeyde farkındalık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu; öğrenme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme, var olan hataları ayıklama, bilgiyi yönetme gibi becerilerine ilişkin farkındalıklarının ise daha az olduğunu göstermektedir.

Üstbilişin alt boyutları doğrultusunda gelişimin en fazla olduğu boyutlar prosedürel bilgi ve izleme, en az olduğu boyutlar açıklayıcı bilgi ve bilgi yönetme boyutlarıdır. Bu durum deneysel süreçte kullanılan üstbilişsel stratejilerin, öğrencilerin görevi nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin farkındalıklarına ve görev esnasında performansı ve bilişsel süreçleri aktif olarak izlemeye yönelik farkındalık durumlarına daha fazla katkı sağladığını göstermektedir.

Çalışma grubunun ön test ve son test üstbilişsel farkındalık puanları doğrultusunda son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ve farka ilişkin etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, makamsal eser çalışma sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artmasında yüksek düzeyde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Literatürde üstbilişsel strateji kullanımının üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkisinin incelendiği, farklı eğitim alanlarında üniversite öğrencilerine yönelik araştırmalar, üstbilişsel dair öğretim uygulamaları ve bu kapsamda üstbilişsel stratejilerin bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Camadan, 2020; Duman, 2013). Benzer şekilde Kaplan ve Aykut (2022) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik öğretim etkinliklerinin üstbilişsel farkındalık düzeyinde artış sağladığını gözlemlemiştir. Sakarya ve Şendurur (2020), üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan anlamayı izleme stratejileri kapsamında, planlama, izleme ve değerlendirme basamakları çerçevesinde gerçekleştirdikleri uygulamaların, keman öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine

etkisini incelemiştir. Deney grubuna yönelik gerçekleştirilen anlamayı izleme stratejilerini içeren uygulamaların, üstbilişin tüm boyutlarına ilişkin ölçüm sonuçlarında anlamlı fark oluşturduğu tespit edilirken, herhangi bir işlem yapılmayan kontrol grubunda üstbilişsel boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. T. Yokuş (2009) ise araştırmasında gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Müzik eğitimi ve diğer disiplinlerde gerçekleştirilmiş öğretim süreçlerinde üstbilişsel stratejilerin kullanımının üstbilişsel farkındalığı artırdığını gösteren araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

- Üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinin piyano performansına etkisine ilişkin sonuçlar:

Çalışma grubunun MEYPPR'nin temel boyutlarından olan bilgi boyutu ve teknik boyutta ön testte orta düzey performans, son testte yüksek düzey performans gösterdikleri belirlenmiştir. Müzikal ifade boyutunda ise hem ön testte hem de son testte orta düzey performans sergiledikleri tespit edilmiş, bununla birlikte puan ortalamalarında artış gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma süreci sonunda çalışma grubunun bilgi boyutu ve teknik boyutta gelişim gösterdikleri, müzikal ifade boyutunda ise ön test ile benzer düzeyde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubu hem ön test hem de son testte en yüksek performansı teknik boyutta göstermiş, bunu sırasıyla bilgi boyutu ve müzikal ifade boyutlarına ilişkin performansları izlemiştir. Bu durum teknik becerilerin diğer boyutlara göre daha somut bir şekilde gözlemlenebilmesi, bu becerilerin özellikle müzikal ifade becerilerine göre daha doğrudan öğretilmesi ile ilişkili olabilir. Hagel (2012) müzikte tekniğin, çalgı çalmanın tüm fiziksel yönleriyle ilişkili olduğunu belirterek teknik davranışların kolay bir şekilde açıklanabildiğini, müzikal ifadenin ise seslendirme, renk, müzikalite gibi belirsiz ve daha soyut terimleri içerdiğini ifade etmiştir (s. 2). Bu bağlamda çalışma grubunun teknik boyut puanlarının diğer boyutlardan aldıkları puanlara göre daha yüksek olması piyano eğitiminde doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışma grubunun ön test ve son test piyano performans puanları arasında son test sonuçları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farka ilişkin etki büyüklüğü değeri doğrultusunda büyük düzeyde etki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda üstbilişsel

stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecinin, çalışma grubu öğrencilerinin piyano performans düzeylerinin artmasında yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde çalgı eğitimi sürecinde üstbilişi geliştirmek üzere yapılan etkinliklerin ve kullanılan stratejilerin performans üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. T. Yokuş (2009) üstbilişi geliştirmeye yönelik uygulamaların gitar performans başarısını ve gitar dersine ilişkin bilgi düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. H. Yokuş (2009) piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin uygulanmasına yönelik öğretim programının deney grubu öğrencilerinin piyano performans başarısını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, aktarılan iki çalışmanın sonuçlarını desteklemekte ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejileri ile üstbilişsel stratejilerin kullanımının çalgıya yönelik performans gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bathgate vd. (2012) 45 müzik öğrencisi ile yapmış oldukları araştırmada üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin eğitim almayan öğrencilere göre çalgı çalmaya ilişkin daha yüksek düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bonnaire ve González-Moreno (2023) üstbilişsel öğretim yönteminin piyano öğrencilerinin müzikal anlatıma dayalı performanslarında gelişime olanak sağladığını tespit etmiştir. Power & Powell (2018) yapmış oldukları araştırmada üstbilişsel stratejilerin bilinçli ve açık bir şekilde kullanılmasının çalgı çalışma sürecini daha verimli bir hale getirdiğini belirtmişlerdir. Machfauzia vd. (2020) de benzer şekilde üstbilişsel stratejilerin öğretime dayalı uygulamaların müzik öğretmeni adaylarının performans gelişiminde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde bu araştırmada da üstbilişsel stratejilerle gerçekleştirilen öğretim süreci sonrasında üstbilişsel strateji kullanımının genel anlamda piyano performans başarısını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuş; çalışma grubunun hem üstbilişsel farkındalık hem de piyano performans seviyelerinde artış tespit edilmesi üzerine eğitim-öğretim sürecinde üstbilişsel strateji kullanımının oldukça önemli olduğu bir kez daha doğrulanmıştır.

- Makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun üstbiliş kullanımlarının eser çalışma günlüklerine yansımaya durumlarına ilişkin sonuçlar:

Araştırmada çalışma grubu öğrencileri makamsal eser çalışma süreci boyunca piyano eğitimlerine yönelik yaşamış oldukları deneyimlerini, öğrenme süreçlerini, performanslarının ilerleme durumunu ve performans süreçlerini planlama, izleme,

değerlendirmeye yönelik uygulamalarını eser çalışma günlükleri aracılığıyla aktarmışlardır. Günlüklerden elde edilen veriler bilişin bilgisi (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi) ve bilişin düzenlenmesi (planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme) boyutları doğrultusunda oluşturulan “nitel analiz çerçevesi” ile sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Günlükler incelendiğinde üstbilişin tüm alt boyutları ile ilişkili ifadeler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci ifadelerinin ağırlıklı olarak bilişin düzenlenmesi boyutunun alt boyutları olan izleme ve değerlendirme boyutları ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. İzleme boyutu ile ilişkili ifadelerin genellikle öğrencilerin performans esnasında eserlerde bulunan notaları, kırık akorları seslendirme; teknikleri, nüansları uygulama; parmak numaralarına, eserde belirtilen hız ifadelerine uygun çalma gibi konularda yapmış oldukları hatalara ilişkin farkındalıklarını yansıttığı tespit edilmiştir. Bunun haricinde performans esnasında öğrencilerin dikkatlerini amaçlı ve bilinçli bir şekilde parmak numaralarına, nüanslara ve teknik detaylara yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler çalışmalarını esnasında performanslarında zorluk yaşadıkları durumları da günlüklere sıklıkla yansıtmıştır.

Eser çalışma günlüklerinde değerlendirme boyutuna dair rastlanan ifadelerin genellikle öğrencilerin çalışma sürecinde piyano performanslarına yönelik kendilerinde gözlemledikleri gelişim durumlarını yansıttıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin eserlere çalışırken kullanmış oldukları yavaş çalışma, işaretleyerek ve not alarak çalışma, pasaj çalışması yapma, zihinsel tekrar yapma, metronom kullanma, sesli düşünme, sayarak çalışma gibi stratejilerin performansları ve çalışma süreçleri üzerindeki etkilerini değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sonraki performanslarını daha iyi bir seviyeye çıkarmaları için ne yapmaları, nasıl bir yol izlemeleri gerektiği ile ilgili düşüncelerini aktardıkları gözlemlenmiştir.

Eser çalışma günlüklerinde en nadir rastlanan üstbilişsel boyut prosedürel bilgi boyutudur. Bu boyuta ilişkin ifadeler, öğrencilerin eser çalışma sürecinde nasıl bir yol izlediklerine, eserleri nasıl çalıştıklarına, kullanıyor oldukları öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarına dair anlamlar içermektedir. Öğrencilerin günlüklerde, kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinden sıklıkla bahsettikleri gözlemlenmiştir. Fakat bu ifadelerin üstbilişsel sayılabilmesi için kullanılan stratejilerin neden, ne zaman, hangi amaçla ve nasıl kullanıldıklarına ilişkin düşüncelerin de paylaşılması gerekmektedir. Örneğin bazı öğrencilerin “*Kaç defa oldu saymadım ama ilk olarak sürekli tek el çalıştım.*” (Ö8.5b.),

“Eserdeki teknikleri ve nüansları inceledim.” (Ö2.4b.) ifadelerinde olduğu gibi, öğrenmeye yönelik tek el çalışma, inceleme yapma gibi strateji veya yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu tür strateji kullanımlarının yalnızca bilişsel veya psikomotor öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla ve alışkanlık gereği yapılmış olabileceği düşünülmüştür. İfadelerde stratejilerin neden veya nasıl kullanıldığına dair herhangi ek bir bilgi verilmemiş olmasından dolayı ifadelerin üstbilişsel bir boyutu yansıtmadığına karar verilmiş ve bu gibi ifadeler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

- Makamsal eser çalışma sürecinde çalışma grubunun üstbilgi kullanımlarının araştırmacı günlüğüne yansıma durumlarına ilişkin sonuçlar:

Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin bireysel piyano derslerinde üstbilgi ile ilişkilendirilen sözel ifadeleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmada makamsal eser çalışma sürecinin beş aşaması doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

Makamsal eser çalışma sürecinin tüm aşamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin süreç boyunca ağırlıklı olarak üstbilgi izleme ve değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilgi izleme olarak piyano çalma esnasında hatalarını fark ettikleri, anlama durumlarını izledikleri ve dikkatlerini çalışmalarını esnasında ortaya çıkan ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin performanslarına ilişkin yaptıkları üstbilgi değerlendirmeler ise genel olarak performanslarında gelişim gösterdikleri durumları belirlemeleri ve ileride gerçekleştirecekleri performans sürecini daha iyi bir düzeye çıkarmak amacıyla gerekli gördükleri çalışma konularını tespit etmeleri ile ilgilidir.

Makamsal eser çalışma sürecinin ikinci, dördüncü ve beşinci aşamaları olan “eseri inceleme ve deşifre etme”, “esere ilişkin çalışmalar” ve “eseri seslendirme/tamamlama” aşamalarında gerek bilişin bilgisi gerekse bilişin düzenlenmesi boyutlarına ilişkin üstbilgi ifade çeşitliliğinin oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamalarda incelenen ifadelerin ağırlıklı olarak izleme, değerlendirme ve açıklayıcı bilgi boyutları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutlara nazaran daha nadir rastlanan üstbilgi boyutlar prosedürel bilgi, durumsal bilgi, hata ayıklama, bilgi yönetme ve planlama boyutlarıdır.

Makamsal eser çalışma sürecinin birinci ve üçüncü aşamaları olan “eserin makamsal yapısını inceleme/makama ilişkin dizi ve kadans çalışması yapma” ve “dizi ve kadans tekrarı” aşamalarında ise öğrencilerin ağırlıklı olarak üstbilgi izleme yaptıkları tespit edilmiştir. Birinci ve üçüncü aşamada izleme dışında nadiren açıklayıcı bilgi, değerlendirme ve hata

ayıklama ile ilişkili ifadeler gözlemlenirken prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama ve bilgi yönetme kapsamında herhangi bir ifade tespit edilmemiştir.

Flavell (1979) öğrenme sürecinde üstbilişsel deneyimlerin ortaya çıkma olasılığının özellikle yüksek dikkat ve yüksek düzeyde bilinçli düşünmeyi gerektiren durumlarda daha fazla olduğunu ifade etmiştir (s. 908). Bu bağlamda öğrencilerin ikinci, dördüncü ve beşinci aşamalarda üstbilişsel ifadelerinin hem nicelik hem de nitelik olarak daha fazla bulgu ortaya koymasının, ilk defa karşılaştıkları eserler üzerinde çalışmalar gerçekleştirmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ağırlıklı olarak dizi ve kadans çalışmalarını içeren birinci ve üçüncü aşamalarda üstbilişsel ifadelerin sınırlı sayıda olması ve elde edilen kategorilerin sınırlılık göstermesi ise öğrencilerin daha önce makamsal yapıda olmasa da farklı dizi ve kadanslara ilişkin çalışmalar yapmış olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte makamsal eser çalışma sürecinin aşamalarında gözlemlenen üstbilişsel davranışlara ilişkin kategoriler farklılık gösterse de sürece bütün olarak bakıldığında gerçekleştirilen çalışmaların, öğrencilerin farklı üstbilişsel düşünme becerilerini açığa çıkarması açısından etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun hem eser çalışma günlüklerine yansıyan yazılı ifadeleri hem de araştırmacı günlüğüne yansıyan sözel ifadeleri doğrultusunda üstbilişin boyutları kapsamında gözlemlenen üstbilişsel davranış göstergeleri Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Üstbilişsel Boyutlara İlişkin Üstbilişsel Göstergeler

Üstbiliş Temel Boyutlar	Üstbiliş Alt Boyutlar	Üstbilişsel Davranış Göstergeleri	
Bilişin Bilgisi	Açıklayıcı Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme sürecinde nasıl daha iyi öğrendiğini ve öğrenirken genellikle yaşıyor olduğu sorunları açıklar. • Öğrenen olarak sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerini açıklar. 	
	Prosedürel Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Esere yönelik çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiğini, öğrenme stratejilerini nasıl kullandığını açıklar. 	
	Durumsal Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Esere çalışırken öğrenme stratejilerini kullanma nedenini ve stratejileri ne zaman kullanıyor olduğunu açıklar. 	
Bilişin Düzenlenmesi	Planlama	<ul style="list-style-type: none"> • Esere ve çalışma sürecine yönelik temel hedef ve alt hedefler belirler. • Esere yönelik hedeflerini göz önünde bulundurarak kullanacağı stratejileri seçer. • Eserin zorluğunu ve çalışma becerilerini göz önünde bulundurarak zaman planı oluşturur. 	
	İzleme	<ul style="list-style-type: none"> • Eser çalışırken anlama durumunu takip eder ve anlamada problem yaşadığında bunu ifade eder. • Eser çalışırken odaklanma durumunu kontrol eder ve odağı dağıldığında bunu ifade eder. • Eser çalışırken dikkatini yönlendirdiği bölümleri açıklar. • Performans esnasında yapmış olduğu hataları fark eder ve açıklar. • Performansında zayıf ve eksik gördüğü durumları tespit eder. • Performans esnasında yaşadığı zorlukları açıklar. • Performans esnasında kontrol sağlamak amacıyla kendini yönlendirdiğine ilişkin ifadelerde bulunur. 	
Bilişin Düzenlenmesi	Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışma sürecinde yaptığı uygulamalara ilişkin anlama durumunu değerlendirir. • Çalışma sürecini nasıl gerçekleştirdiğine, sürecin verimliliğine ilişkin değerlendirmede bulunur. • Çalışma sürecinde elde ettiği bilişsel ve davranışsal kazanımlarını değerlendirir. • Önceden belirlemiş olduğu hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirir. • Performansının yeterli ve yetersiz yönlerini değerlendirir. • Kullandığı öğrenme stratejilerinin performansına ve çalışma sürecine olan etkisine ilişkin değerlendirmede bulunur. • Performansına ilişkin başarı durumunu değerlendirir. • Performansını önceki performansları ile karşılaştırarak gelişimini değerlendirir. • Performansını daha iyi bir seviyeye çıkarmak için sonraki çalışmalarında yapması gerekenleri değerlendirir. 	
		Hata Ayıklama	<ul style="list-style-type: none"> • Performans sürecinde yaşadığı zorlukları aşmak amacıyla farklı öğrenme stratejileri kullanır. • Performansında yaptığı hataları düzeltmek amacıyla farklı öğrenme stratejileri kullanır.
		Bilgi Yönetme	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgiyi hatırlamak, unutmamak amacıyla farklı öğrenme stratejileri kullanır. • Öğrenmiş olduğu bilgileri pekiştirerek kalıcı hale getirmek amacıyla farklı öğrenme stratejileri kullanır. • Önemli bulduğu, dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü bilgiye yönelik farklı öğrenme stratejileri kullanır.

Eser çalışma günlükleri ile araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeleri incelendiğinde her iki veri setinde de üstbilişin tüm boyutlarına ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Bununla birlikte eser çalışma günlüklerinde planlama boyutu kapsamında yer alan “strateji belirleme” ve “zaman planı oluşturma” kategorilerine dair ifadeler bulunurken araştırmacı günlüğünde bu kategoriler ile ilişkili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Öğrencilerin bireysel derslerde kullanılan EÇYDKL çerçevesinde strateji belirledikleri ve zaman planı oluşturdukları gözlemlenmiş, fakat öğrencilerin formlara verdikleri cevaplar nitel verilere müdahale etmemek adına analize dahil edilmemiştir. Buradan hareketle araştırmacı günlüğünde bu kategorilerin tespit edilmemesinin nedeninin öğrencilerin EÇYDKL’ye verdikleri yanıtlar dışında strateji belirleme ve zaman planı oluşturma konusunda herhangi bir aktarım yapmamalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde eser çalışma günlüğünde bilgi yönetme boyutu kapsamında “önemli bilgiye odaklanmak amacıyla strateji kullanımı” kategorisi tespit edilirken araştırmacı günlüğüne göre öğrencilerin önemli görülen bilgiye odaklanmaya yönelik strateji kullanımına ilişkin herhangi bir aktarımda bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin hem eser çalışma günlüklerinde bulunan yazılı ifadelerinin hem de araştırmacı günlüğüne yansıyan sözel ifadelerinin çoğunlukla üstbilişsel izleme ve üstbilişsel değerlendirmeleri içermesi, eser çalışma sürecinin performans ağırlıklı doğasına uygunluk göstermektedir. Bereiter ve Scardamalia (1993), bir alanda uzmanlaşmış kişilerin ve öğrenme süreçlerini uzman gibi yönetebilen “uzman gibi öğrenenlerin” öğrenme süreçlerini bilinçli olarak izlediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubu öğrencilerinin mesleki müzik eğitimi alıyor olmalarından kaynaklı olarak piyano çalmaya yönelik uzmanlaşma sürecinde olmaları ve piyano çalışırken öğrenme durumlarını bilinçli olarak izleyip değerlendirme yapmaları birbiriyle ilişkili durumlar olarak değerlendirilebilir.

Nacaroğlu (2019) araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiş ve en sık kullanılan stratejilerden birinin üstbilişsel stratejiler olarak da ele alınan anlamayı izleme stratejileri olduğunu tespit etmiştir. Power ve Powell (2018) araştırmalarında müzisyenlerin çalışma sürecinde gelişmek istedikleri alanlara yönelik planlar oluşturduklarını, kendilerinde tespit ettikleri eksik yönlerini tamamlamaya veya belirli bir beceriyi geliştirmeye yönelik uygun stratejiler seçtiklerini, öğrenme süreçlerine dair değerlendirme yaptıklarını gözlemlenmişlerdir. Colombo ve Antonietti (2017) araştırmalarında piyano dersi içerisinde piyano öğretmenin davranışlarını gözlemlenmişler; öğretmenin ağırlıklı olarak üstbilişsel düzenleme davranışlarını kullandığını, bununla

beraber üstbilişsel bilgiyi görece daha az kullandığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenin üstbilişsel davranışları karşısında dört piyano öğrencisinin ağırlıklı olarak üstbilişsel düzenlemeye dair kontrol stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel düzenleme davranışlarının gelişiminin desteklendiği bu çalışmada öğrencilerin genellikle üstbilişsel düzenleme becerilerini ve bu kapsamda izleme stratejisini kullandıkları, buna nazaran üstbilişsel bilgilerini daha az yansıtmış oldukları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler geleneksel bir piyano dersi esnasında düşüncelerini ağırlıklı olarak içsel bir kavrayışla izlemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin piyano derslerinde çalışma anında zihinlerinden geçen düşünceleri sesli düşünme yoluyla ifade etmelerinin, kendi bilişlerine dair bilgileri üzerinde farkındalıklarının artmasına ve öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde izleme ve değerlendirme becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı söylenebilir.

- Çalışma grubunun üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma sürecine ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar:

Öğrenci görüşme formundan elde edilen bulguların, öğrencilerin çalışma sürecinde bilinçli bir şekilde çalışmış olduklarını, kendi öğrenme süreçlerini tanımış olduklarını ve makamsal eserlere ilişkin farklı bilgi ve deneyimler kazanmış olduklarını yansıtmaması nedeniyle deneysel sürecin öğrenciler üzerinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejilerin öğrencilere, kendini izleme, eksiklerini tespit etme ve eksikleri tamamlamaya yönelik çalışma yapma konusunda yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin dizi ve eserlerin yapısından, yeterli ve çalışma planına uygun çalışmamak gibi bireysel nedenlerden ve piyanoya erişim konusunda yaşanan problem gibi çevresel nedenlerden dolayı deneysel süreçte birtakım zorluklar yaşadıkları görülmüştür.

Uygulama süreci öncesinde öğrencilerin piyano performanslarına ilişkin genellikle teknikleri doğru uygulama, ritim kalıplarını doğru çalma, sabit bir tempoda çalma, doğru duruş pozisyonu sağlama gibi konularda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Üstbilişsel stratejilerle desteklenen makamsal eser çalışma sürecinde öğrencilerin çoğu bu zorlukları aşmaya yönelik pasaj çalışması yapma, görsel imaj oluşturma, sayarak ve tekrarlayarak çalışma gibi farklı öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doğru davranış geliştirme amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmalarının yanı sıra öğrenme

stratejilerini bilinçli kullanarak ve doğru davranış için dikkatlerini yönlendirerek üstbilişsel çözüm yolları geliştirdikleri de anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşleri, deneysel süreçte hem veri toplama aracı hem de üstbilişsel strateji olarak kullanılan günlük tutmanın özellikle özdeğerlendirme konusunda faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun haricinde günlük tutmak öğrencilere, motivasyon düzeyini artırma, edinilen bilgileri kalıcı hale getirme, bireysel gelişimi takip etme ve öz düzenleme gibi konularda katkı sağlamıştır. Literatürde günlük yazma uygulamalarının ele alındığı birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda da günlük yazmanın öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine, öğrenilenlerin daha kalıcı hale gelmesine (Akcanca & Özsevgeç, 2019); öz değerlendirme yaparak gelişimlerini izlemelerine (Akkoyunlu, Telli, Çetin, & Dağhan, 2016) olanak sağladığı tespit edilmiştir.

Üstbilişsel stratejilerin bireysel çalgı derslerinde, armoni ve müziksel işitme-okuma-yazma dersinde kullanılabilmesi yönünde görüşler tespit edilmiştir. Öğrenciler üstbilişsel stratejilerin bu derslerde kullanımlarına ilişkin, faydalı öğrenme stratejileri belirlemek, anlamayı izleyerek zorluk yaşanan yerlere yönelik farklı yaklaşımlar denemek, öğrenilenleri yüksek sesle ifade etmek, sahip olunan bilgi düzeyini sorgulamak için sorular oluşturmak, yazarak öğrenilenleri değerlendirmek gibi farklı kullanım yolları belirtmişlerdir. Müzik eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilecek üstbilişsel geliştirmeye yönelik uygulamaların, öğrenciye uygun bireysel çalışma yöntemleri ve öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi yoluyla öğrenme sürecini daha verimli ve etkili bir hale getireceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda üstbilişsel strateji kullanımının eğitimin niteliğine önemli katkılar sağlayacağına yönelik görüşler elde edilmiştir.

- Karma yöntem çerçevesinde nicel ve nitel bulgulara ilişkin ortak sonuçlar:

BFE bulgularına göre bilişin bilgisine ilişkin farkındalığın bilişin düzenlenmesine ilişkin farkındalığa göre hem ön testte hem de son testte daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemek amacıyla kullanıyor oldukları becerilerden ziyade bilişsel süreçlerine dair bilgileri üzerinde daha fazla farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuca karşın hem eser çalışma günlüklerinde hem de araştırmacı günlüğünde öğrencilerin yazılı ve sözel ifadelerinde bilişin düzenlenmesi boyutuna ilişkin çok fazla ifade ve çok çeşitli kategori tespit edilirken bilişin bilgisi boyutuna ilişkin tespit edilen ifade ve kategorisi sayısı oldukça azdır. Öğrenciler makamsal eser çalışma sürecinde ağırlıklı olarak kendi düşüncelerini, öğrenme süreçlerini, performanslarını

izlemeye ve değerlendirmeye yönelmişlerdir. Farklı veri türleri aracılığıyla ulaşılan sonuçlar arasında gözlemlenen bu farklılık öğrencilerin bilişsel süreçlerini tanımalarına dair yüksek farkındalığa sahip olduklarını; fakat sahip oldukları bu farkındalığı deneysel süreçte izleme ve değerlendirme yoluyla yansıtıklarını göstermektedir.

Piyano eğitimi sürecinde dersler her ne kadar ğretmen rehberliğinde ilerlese de öğrencilerin bireysel bir öğrenme gerçekleştirdiği, kendi öğrenmesini ve performans ilerleyişini kontrol etmesinin, gerekli durumlarda öğrenme sürecine yönelik değerlendirmede bulunmasının ve süreci düzenlemesinin gerekli olduğu tartışmasız bir gerçektir. Çalışma grubu ğrencilerinin genellikle bilişin düzenlenmesi boyutuna ilişkin ifadelerinin olması piyano eğitimi sürecinin ilerleyişi ile oldukça uyumlu olarak değerlendirilmektedir. Brundage (2019) araştırmasında yüksek stbilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin piyano performans ölçümlerinde, düşük stbilişsel farkındalığa sahip öğrencilere göre daha yüksek puan aldıklarını gözlemlemiştir. Bu sonuç farklı araştırmacılar tarafından da sıklıkla vurgulanmaktadır (Benton, 2014; Hallam, 2001). Bu araştırmada da deneysel süreç içerisinde öğrencilerin stbilişsel farkındalık ve piyano performans düzeylerinin benzer bir oranla gelişmiş olması stbilişsel farkındalık ile performans arasındaki bağlantıyı güçlendirmektedir.

Öğrenci görüşme formu doğrultusunda öğrencilerin makamsal eser çalışma sürecinde stbilişsel stratejilerin kullanılması ile çalışmalarını bilinçli bir şekilde gerçekleştirdikleri, bu çalışmaların kendi öğrenme süreçlerini tanımalarına olanak sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri son testte daha yüksek stbilişsel farkındalık göstermiş olma durumunu desteklemektedir. Öğrencilerin, makamsal eser çalışma süreci boyunca uygulama öncesinde piyano çalışmalarında yaşadıkları zorlukların üstesinden, stbilişsel bir yaklaşımla kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak geldiklerine ilişkin yanıtları piyano performans düzeylerinin son testte n teste göre daha yüksek olmasını desteklemektedir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda piyano ğretiminde makamsal eser çalışma sürecinde stbilişsel stratejilerin kullanımının, öğrencilerin, çalışma süreçlerini daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirmelerine imkan tanıdığı; stbilişsel farkındalıkları ile piyano performans düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı; piyanoya ilişkin çalışmalar esnasında ortaya çıkan stbilişsel bilgi ve stbilişsel düzenleme faaliyetlerinin anlaşılmasına olanak sağladığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda literatüre katkı sağlamak amacıyla eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bu çalışmada bireysel piyano derslerinde öğrencilerin üstbilişsel bilgileri içeren kendi güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalıklarını, uygulamış oldukları bilişsel stratejileri seçme ve kullanma nedenleri hakkında sözlü ve yazılı olarak çok nadir aktardıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin üstbilişsel bilgilerini daha fazla açığa çıkarmalarını sağlamak amacıyla yeni bir esere başlarken, eseri çözümleyen veya esere yönelik çalışmaların tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirme sürecinde öğrencilerin yüksek sesle düşünmeye yönlendirilmeleri önerilmektedir.
- Çalışma grubunun piyano performanslarında diğer boyutlarla birlikte müzikal ifade boyutunda gelişim göstermiş olmalarına rağmen bu boyutun hem ön testte hem de son testte en düşük puana sahip boyut olduğu tespit edilmiştir. Piyano öğrencilerinin direkt olarak müzikal ifade becerilerinin geliştirilmesine yönelik üstbilişsel stratejiler aracılığıyla çalışmalar ve araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre piyano öğretimi çerçevesinde üstbilişsel stratejilerin kullanımının, çalışmanın kısıtlı bir sürede gerçekleşmiş olmasına rağmen, üstbilişsel farkındalık ve piyano performans düzeylerine olumlu yönde etkilemiştir. Bu nedenle üstbilişsel stratejileri içeren çalışmaların piyano öğretiminde ders sürecinde öğretmenler tarafından teşvik edilmesi, öğrencilere üstbilişsel düşünmeye dair ödevler ve görevler verilmesi, stratejilerin derslerde planlı bir şekilde, ihmal edilmeden kullanılması önerilmektedir.
- Deneysel alışma sürecinde öğrenciler tutmuş oldukları eser çalışma günlüklerine öğrenme durumlarına ve çalışma süreçlerine ilişkin düşüncelerini yansıttıkları, bu düşüncelerin ağırlıklı olarak üstbilişsel izleme ve üstbilişsel değerlendirme ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda var olan üstbilişsel düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerden bireysel piyano derslerinin veya bireysel çalışma süreçlerinin ardından öğrenme durumlarını yansıtacakları şekilde günlük tutmaları istenebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin bilişsel stratejileri kullandığı fakat bu stratejileri üstbilişsel düzeyde nasıl, neden ve ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda daha az bilgi sahibi

oldukları veya bunları yansıtmaya ihtiyacı duymadıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin öğrencilerin piyano çalmada bilişsel ve psikomotor öğrenmeye yönelik bilişsel strateji kullanımına dair eğitimler ile bu stratejileri hangi durumlarda kullanmaları gerektiğine dair üstbilişsel bilgiye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrencilere kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı tanınmış olacak ve ders dışı bireysel çalışmaların doğru ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlanacaktır.

- Piyano eğitiminde ilk derslerden itibaren Çağdaş Türk piyano müziği repertuarı üzerinde ve çokseslendirilmiş geleneksel Türk müziği eserlerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin karşılaştıkları farklı müzikal yapılara kolaylıkla uyum sağlamalarına imkân tanınmış olacaktır.
- Bireysel olarak gerçekleştirilen piyano derslerinin yanı sıra grup piyano çalışmalarında, öğrencilerin performans öncesinde, esnasında ve sonrasında planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini yüksek sesle düşünme stratejisi aracılığıyla kullanmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler kendi üstbilişsel düşünme süreçlerini akran öğrenmesi yoluyla birbirlerine aktarabileceklerdir. Bu bağlamda araştırmacıların, bireysel piyano dersi alan öğrenciler ile grup piyano dersi alan öğrencilerin üstbilişsel kullanımlarında değişim olup olmadığını incelemeleri önerilebilir.
- Piyano eğitimi diğer çalgı eğitimi süreçlerinde olduğu gibi usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Bu derslerde öğrenciler öğretmenlerinin müzikal yorumlarından kullandıkları öğretim yöntemlerine kadar birçok davranışını farkında olarak veya olmayarak örnek alır. Bu nedenle öğretmenlerin kendi üstbilişsel strateji kullanımlarını modelleme yoluyla öğrencilerine aktarmaları önerilmektedir. Özellikle müzik öğretmenliği programlarında işlenen piyano derslerinde öğretmenlerin üstbilişsel düşünmeyi teşvik etmesi, şüphesiz ki geleceğin müzik öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında, derslerinde, üstbilişsel strateji kullanımı ve üstbilişin geliştirilmesi konularına önem vermelerine olanak tanıyacaktır.
- Üstbiliş kullanımının daha detaylı bir şekilde incelenmesi amacıyla teknik ve müzikal ifadenin geliştirilmesine yönelik uzun süreli ve derinlemesine çalışma gerektiren etüt veya eserlere yönelik çalışma süreci oluşturulabilir. Bunun yanı sıra polifonik ve homofonik gibi birbirinden farklı dokulara sahip eserler veya makamsal ve tonal gibi farklı tınılara ve armonik yapılara sahip eserlere yönelik yapılacak çalışmalarda üstbilişsel düzenleme becerilerine ilişkin incelemeler yapılabilir.

- Öğrencilerin piyano çalışma sürecinde ifade ettikleri üstbilişsel düşünceler düşük, orta, yüksek veya yeterli, yetersiz gibi farklı şekillerde kategorize edilebilir. Böylece öğrencilerin üstbilişsel öğrenme alışkanlıkları ile piyanistik becerileri arasındaki ilişki sistematik bir şekilde analiz edilebilir.
- Daha geniş örneklem grupları ile çalışmak, piyano eğitiminde üstbiliş kullanımına ilişkin farklı davranış örüntülerine rastlamak açısından imkân sağlayacaktır. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin veya piyano eğitimi kapsamında mesleki müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi alan benzer performans başarısına sahip farklı öğrencilerin piyano çalışmaları esnasında kullandıkları üstbilişsel becerilerin incelenmesi önerilebilir.
- Piyano çalmaya yönelik tutum, motivasyon, öğrenme stilleri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi, üstbilişsel bilgi ve düzenleme boyutlarına yönelik kuramsal açıdan yeni yaklaşımlar oluşturulmasına, farklı bakış açıları geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akcanca, N., & Özsevgeç, L. C. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 214-233. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.13>
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680. <https://toad.halileksi.net/olcek/bilisotesi-farkindalik-envanteri/sayfasından erişilmiştir>.
- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N. M., & Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 312-330. <https://doi.org/10.17569/tojqi.60515>
- Akyol, H., Tertemiz, N., Pilten, G., & Pilten, P. (2016). *İlkokulda üst biliş stratejileri öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Albuz, A. (2001). *Viyola öğretiminde geleneksel Türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albuz, A. (2011). Türk müziğinde çokseslilik yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 51-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92410> sayfasından erişilmiştir.
- Albuz, A. (2020). Türk müziğinde çokseslilik yaklaşımlarına genel bir bakış. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı), 374-398. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amader/issue/56876/769714> sayfasından erişilmiştir.

- Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Yürütücü biliş becerileri ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 15-26. <https://toad.halileksi.net/olcek/yurutucu-bilis-becerileri-olcegi-2/> sayfasından erişilmiştir.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research*. London: Routledge.
- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175. <http://www.jstor.org/stable/3233531> sayfasından erişilmiştir.
- Askeri, D. (2021). *Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aurah, C. M. (2013). The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance: A mixed method study. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334-343. <http://doi.org/10.12691/education-1-8-11>
- Aydemir, H., & Kubanç, Y. (2014). Problem çözme sürecinde üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 203-219. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6555>
- Aydinoğlu, O. (2014). *Çağdaş Türk bestecilerinin piyano eserlerinin akademik piyano eğitimi açısından incelenerek eğitim seviyelerine göre sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi* (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bathgate, M., Sims-Knight, J., & Schunn, C. (2012). Thoughts on thinking: Engaging novice music students in metacognition. *Applied Cognitive Psychology*, 26(3), 403-409. <https://doi.org/10.1002/acp.1842>
- Benton, C. W. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music Educators Journal*, 100(2), 52-59. <https://doi.org/10.1177/0027432113500077>
- Benton, C. W. (2014). *Thinking about thinking: Metacognition for music learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- Bereiter, C., & M. Scardamalia (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition* (ERIC Digest No. ED327218). <https://eric.ed.gov/?id=ED327218> sayfasından erişilmiştir.
- Boğar, Y. (2018). Literature review on metacognition and metacognitive awareness. *Anatolian Journal of Teacher*, 2(2), 136-168. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/613670> sayfasından erişilmiştir.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59. <https://www.jstor.org/stable/30188971> sayfasından erişilmiştir.
- Bonnaire, S., & González-Moreno, P. (2023). Developing metacognition as an instructional approach for enhancing young pianists' musical expressivity. *International Journal of Music Education*, 41(2), 199-210. <https://doi.org/10.1177/02557614221115805>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brundage, S. (2019). Metacognition and music: An investigative study among collegiate piano majors. *Piano Pedagogy Forum*, 20(2), 2-16. https://pianoinspires.com/wp-content/uploads/2022/08/Piano_Pedagogy_Forum_-_Volume_20_-_No._2_-_November_2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, F. (2008). *Piyano eğitiminde geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir "çoklu analiz modeli" ve bu modelin öğrenci başarısı üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, F. (2014). *Makamsal dikte ve solfej*. Ankara: Arkadaş.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. Ö., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239. https://www.researchgate.net/publication/279175043_Gudulenme_ve_Ogrenme_Stratejileri_Olceginin_Turkce_Formunun_Gecerlik_ve_Guvenirlik_Calismasi sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem.
- Calderhead, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, April 1987. <https://eric.ed.gov/?id=ED282844> sayfasından erişilmiştir.
- Camadan, D. (2020). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. Baskı). Ankara: Pegem.
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000267>
- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology*, 10, 1583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198411_costa.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntemler. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (G. Hacıömeroğlu, Çev.) içinde (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). Karma yöntem desen seçimi. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (A. Delice, Çev.) içinde (pp. 61-117). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırma tasarım adımları. M. Sözbilir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (S. Çelik, Çev.) içinde (s. 11-22). Ankara: Pegem.
- Çetinkaya, Y. (2016). *Makamsal özellikteki piyano eserlerinin bilişsel çözümlemeli öğretimine yönelik öğrenci tutumları*. Sanatta Yeterlik Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çevik, D. B., & Güven, E. (2011). İlköğretim müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına piyanoda eşlik yapabilme konusuna ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (25), 86-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50199/646430> sayfasından erişilmiştir.
- Çokamay, B. (2020). *Türk müziğinin çokseslendirilmesinde tonal armoni*. Konya: Eğitim.
- Delclos, V. R., & Harrington, C. (1991). Effects of strategy monitoring and proactive instruction on children's problem-solving performance. *Journal of educational psychology*, 83(1), 35-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.35>
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 22(2), 717-739. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16690/173468> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (3), 6-20. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79204/makaleler/3/1/arastrmx_79204_3_pp_6-20.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Durak, Y. (2014). *Piyano için dağarcık*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Ercan, N. (2008). *Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler*. Ankara: Sözkese.
- Ergin, E. (2015). *Bilişüstü öz düzenleme basamaklarına göre yapılan gitar eğitiminin deşifre performansı farkındalık ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eroy, O., Zahal, O., & Gürpınar, E. (2016). Hüseyini makamı içerikli ezgilerin modal caz armonisi ve doryen dizi kapsamında çokseslendirilmesinin piyano eğitiminde başarıya etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5471-5491. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4096>
- Eroy, O. (2020). *Piyano için 10 Türk ezgisi*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26 . <https://doi.org/10.7816/sed-02-02-01>
- Fırat Durdukoca, Ş., & Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "üstbilişsel farkındalık ölçeği"nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557. <https://doi.org/10.17755/esosder.474601>
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0300443981410101>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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. (1981) Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 63-76). New York: Academic Press.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176. <https://doi.org/10.2307/748391>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). Deneysel ve yarı deneysel desenler. S. Turan (Ed.), *Uygulamada araştırma yöntemleri* (V. Bayar & S. A. Bayar, Çev.) içinde (s. 55-72). Ankara: Nobel.
- Grançer Okay, N. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, E., & Göktaş, U. (2020). Arel-Ezgi-Uzdilek ses sistemine göre Türk müziği basit makam dizilerinin bağlamının mevcut perde sistemiyle karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 72-85. <https://doi.org/10.22252/ijca.836102>
- Gün, E., & Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Fine Arts*, 8(1), 103-114. https://www.researchgate.net/publication/336879459_Piyano_Egitiminde_Basariyi_Etkileyen_Faktorler sayfasından erişilmiştir.

- Güven, E., & Çevik Kılıç, D. B. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 480-509. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.934739>
- Hagel, L. (2012). *Expression in technical exercises for the cello: An artistic approach to teaching and learning the caprices of Piatti and etudes of Popper*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky, Lexington.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hardalaç, N. (2012). *Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R., & Hong, N. S. (2000). *Metacognitive self-regulation and problem-solving: Expanding the theory base through factor analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 2000. <https://eric.ed.gov/?id=ED470973> sayfasından erişilmiştir.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. New York: Pearson.
- Huckin, T. (2004). Content analysis: What texts talk about. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (s. 13-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- İlerici, K. (1970). *Bestecilik bakımından Türk müziği ve armonisi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- 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>

- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Eds.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford: Oxford University Press.
- Kallio, H., Virta, K., & Kallio, M. (2018). Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 94-122. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
- Kaplan, A., & Duran, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine çalışma sürecinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 417-445. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/17275/180476> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, G., & Aykut, Ç. (2022). Üstbilişi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 23-51. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.715775>
- Karaarslan, G. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin karmaşık sayılar konulu etkinlikler ile üstbilişsel bilgi ve becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: Üst biliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/110137> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, P. (2020). Temel kavramlar. F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik excel ve SPSS uygulamaları içinde* (s. 27-51). Ankara: Anı.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. <https://toad.halileksi.net/olcek/okuma-stratejileri-bilissel-farkindalik-olcegi/> sayfasından erişilmiştir.

- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, T. (2011). *Piyano eğitimi yarıyıl sonu sınavlarında öğrenci performansının rubrik ile ölçülmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Kincannon, J., Gleber, C., & Kim, J. (1999). *The effects of metacognitive training on performance and use of metacognitive skills in self-directed learning situations* (ERIC Document Reproduction Service No. ED436146). <https://eric.ed.gov/?id=ED436146> sayfasından erişilmiştir.
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5(4), 331-346. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050404>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik* (25 baskı). Ankara: Pegem.
- Kuhn, D., & Pease, M. (2006). Do children and adults learn differently? *Journal of Cognition and Development*, 7(3), 279-293. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0703_1
- Küçük, A. (1999). *Küçük albüm piyano için çocuk parçaları*. Ankara: Sözkese.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Levent, N. (t.y.). *Piyano için on parça*. İzmir: Levent Müzikevi.
- Levent, N. (1995). *Çağdaş Türk müziğinde dörtlü armoni*. İzmir: Piyasa.

- Levent, N. (1998). *Ezgilerde çokseslilik yöntemi*. İzmir: Piyasa.
- Li, W., Manoharan, P., Cui, X., & Liu, F. (2023). The development and validation of a metacognitive questionnaire for music learning. *TEM Journal*, 12(2), 1090-1099. <https://doi.org/10.18421/TEM122-55>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview (ERIC Document Reproduction Service No. ED474273). <https://eric.ed.gov/?id=ED474273> sayfasından erişilmiştir.
- Machfauzia, A. N., Djohan, D., & Sittiprapaporn, P. (2020). Intellectual character of metacognition in thinking strategies. *Asian Journal of Medical Sciences*, 11(1), 51-56. <https://doi.org/10.3126/ajms.v11i1.26519>
- Mahdavi, M. (2014). An overview: metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2, 529-535. <https://ijmcr.com/an-overview-metacognition-in-education/> sayfasından erişilmiştir.
- Manav, F. (2011). Metabiliş kavramı. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 1(2), 103-116. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=776967> sayfasından erişilmiştir.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2012). Metacognition, learning, and instruction. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (Vol. 7, pp. 69-97). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207004>
- Michels, U., & Vogel, G. (2015). *Müzik atlası* (S. Uçar, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (4. Baskı). (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Ed.). Ankara: Pegem.
- Minez, T. (2012). *Piyano eğitiminde rubrik ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Keshri, A., & Sabaretnam, M. (2019). Selection of appropriate statistical methods for data analysis. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(3), 297-301. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_248_18
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136. <https://toad.halileksi.net/olcek/bilisotesi-ogrenme-stratejileri-olcegi/> sayfasından erişilmiştir.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (2021). Üstbiliş, öz düzenleyici öğrenme ve çalışma stratejileri. M. Baloğlu (Ed.), *Öğrenme psikolojisi* (B. Mete Otlu, Çev.) içinde (s. 352-388). Ankara: Nobel.
- Özcan, Z. Ç., & Oktay, A. (2020). *Biliş üstü beceriler* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özçelik, S., & Yürek, E. (2023). Makamsal solfejlerin farklı çokseslilik yaklaşımlarına göre piyano ile eşliklenmesine yönelik uzman görüşleri (Hüseyini makamı örneği). *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(69), 3609-3618. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70775>
- Özdemir, G. (2017). *İlerici armonisine giriş*. Ankara: Anı.
- Özkan, İ. H. (2017). *Türk musikisi nazariyatı ve usulleri-kudüm velveleleri* (8. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). 6-8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 446-469. <https://doi.org/10.12984/egeefd.316662>
- Öztürk, N. (2017). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 134-148. <https://doi.org/10.21449/ijate.298299>
- Papaleontiou-louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pintrich, P. R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Power, A. M., & Powell, S. J. (2018). Engaging young string players in metacognition. *International Journal of Music Education*, 36(4), 659-670. <https://doi.org/10.1177/0255761418771989>
- Rey, C. R. (2011). *Piyano için on halk türküsü*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Sağır, T., & Eroy, O. (2014a). Türk müziği makam dizilerinin modern armoniyle çok seslendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 81-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iujad/issue/8728/108996> sayfasından erişilmiştir.

- Sağır, T., & Eroy, O. (2014b). Türk müziği makam dizilerinin modern armoniyle çok seslendirilerek piyano eğitiminde kullanılması. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 409-420. https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=32982 sayfasından erişilmiştir.
- Sakarya, G. (2020). *Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sakarya, G., & Şendurur, Y. (2020). Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 435-457. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.632135>
- Samuelson, J. A. (1982). Metacognition: Thinking about thinking. *The Review of Education*, 8(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/0098559820080205>
- Saraç, S., & Karakelle, S. (2012). On-line and off-line assessment of metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 301-315. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/201> sayfasından erişilmiştir.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- 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(1), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G. (2000). Assessing metacognition: Implications of the Buros Symposium. In G. Schraw, & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 297-323). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Seaman, C. B. (2008). Qualitative methods. In F. Shull, J. Singer, & D. I. K. Sjøberg (Eds.), *Guide to advanced empirical software engineering* (pp. 35-62). London: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84800-044-5_2

- Senemoğlu, N. (1999) *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 2, öğrenme ürünleri ve öğretimi*. Burdur: MEB.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (27. Baskı). Ankara: Anı.
- Serin Özparlak, Ç. (2021). *Piyano için makamsal minyatürler*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Serin Özparlak, Ç., & Aydoğan, S. (2022). Piyano eğitiminde makamsal eserlerin seslendirilmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (Hüseyini ve Karcıgar makamları örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2793-2827. <https://doi.org/10.17152/gefad.946358>
- Sever, G. (2017). Müzik performansının alt beceri alanlarına ilişkin müzisyenlerin algıları. *Journal of Turkish Studies*, 12(17), 371-396. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11847>
- Sevgi, S., & Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesir problemleri çözme sürecinde kullandıkları üstbilis becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 662-687. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019053981>
- Sökmen, K. T. (2022). Geleneksel Türk müziğinde piyano kullanımı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 271-287. <https://doi.org/10.36442/AMADER.2022.66>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı.
- Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *Life Sciences Education*, 20(2), 1-7. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Sun, M. (2007). *Türk müziği makam dizileri*. Ankara: Sun.
- Sun, M. (2009a). *Yurt renkleri 1. defter*. Ankara: Sun.
- Sun, M. (2009b). *Yurt renkleri 3. defter*. Ankara: Sun.

Sun, M. (2009c). *Yurt renkleri 4. defter*. Ankara: Sun.

Sungurtekin, K. M. (2002). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerindeki piyano eğitiminde çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 59-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6764/90997#article_cite sayfasından erişilmiştir.

Şengül, S., & Yıldız, F. (2013). Öğrencilerin işbirlikli öğrenme grupları ile problem çözme sürecinde sergiledikleri üstbilişsel davranışlar ve matematik öz-yetkinlikleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1295-1324. https://doi.org/10.9761/JASSS_400

Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11(2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>

Tarkum, E. (2018). Türk müziği ve batı müziğinin yapısal özellikleri ve çokseslilik açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-43. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.437587>

Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 3-7. <https://doi.org/10.1177/234567890629304>

Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring* (Research Report No. 2002-3). New York: College Entrance Examination Board. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562778.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Toptaş, B. (2016). *Türk müziği etütleri-piyano için 24 etüt*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Toptaş, B. (2022). Halk türkülerinin sistematik olarak piyano eğitiminde kullanılması. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8(1), 85-100. <https://doi.org/10.22252/ijca.1097065>

Tufan, E. (2003). *Günlerde makamlar piyano için makamsal etütler*. Ankara: Rekmay Ltd.

- Tufan, E. (2004). Geleneksel makamlar kullanılarak yazılan etütlerin piyano eğitimi açısından önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 65-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6759/90916> sayfasından erişilmiştir.
- Tuğcular, E. (2003). *Türkünün rengi piyano için 23 parça*. İstanbul: Özkan.
- Tuğcular, E. (2017). *Piyano albümü Anadolu ezgileri*. Ankara: Arkadaş.
- Tunç, T. (2016). Polifonik nihavent bir piyano eserinin seslendirilmesine yönelik öğrenci performanslarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 361-379. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.turgay_tunc.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, T., & Albuz, A. (2017). Piyano öğretiminde Türk müziği kaynaklı kontrpuantal eserlerin seslendirilmesine yönelik bir çalışma modeli* (Nikriz makamı örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 177-202. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31708/347490> sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, Ş., & Dalkıran, E. (2021). Piyano eğitimi dersi performans ölçümüne yönelik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11(2), 438-449. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.1048952>
- Türkmen, U. (2007). Türk müziğinde çokseslilik tartışmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 177-194. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3680> sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, A. (2015). *Türk müzik kültürü*. Ankara: Evrensel Müzik.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Arkadaş.
- Umuzdaş, M. S. (2013a). *Özgün makamsal parçalar*. Ankara: Pegem.
- Umuzdaş, M. S. (2013b). *Özgün makamsal etütler*. Ankara: Pegem.

- Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. M. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. Belmont, CA: Schirmer Books.
- Veenman, M. V. J., Bavelaar, L., De Wolf, L., & Van Haaren, M. G. P. (2014). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized learning environment. *Learning and Individual Differences, 29*, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.003>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vogel, J. (2020). *Music theory metacognition: How thinking about thinking improves music learning*. Master's Thesis, University of Tennessee, Knoxville.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in higher education*. Doctoral Dissertation, University of Twente, Enschede.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wesolowski, B. C. (2012). Understanding and developing rubrics for music performance assessment. *Music Educators Journal, 98*(3), 36-42. <https://doi.org/10.1177/0027432111432524>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning, 4*(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wilson, J. (1999). *Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum*. Paper presented at the AARE Conference, Melbourne, 1999. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1999/wil99527.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Wilson, J., & Clarke, D. (2004). Towards the modelling of mathematical metacognition. *Mathematics Education Research Journal*, 16, 25-48. <https://doi.org/10.1007/BF03217394>
- Wolters, M. A. (1990). Metacognition: Learning to learn and learning to think. In J. M. Pieters, K. Breuer, & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning environments* (pp. 221-234). Germany: Springer.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. S. (2024). *Türk müziğinde kullanılan çokseslilik yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilis farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/ustbilis-farkindalik-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yüctoker, İ. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik çoksesli Türk müziği öğretim model önerisi ve uygulamadaki görünümü: Makedonya örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (69), 23-36. <https://doi.org/10.9761/JASSS7569>
- Yüksel, G. (2014). Bilişsel öğrenme kuramları. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 45-73). Ankara: Pegem.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

EKLER



Ek 1. Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu formda sizlerle ilgili kişisel sorulara yer verilmiştir. Size göre en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Anketten elde edilen veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Araştırma süresince vermiş olduğunuz kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederim.

Ece TUNCER TÜFEKÇİ
Araştırmacı

Katılımcı No:

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız:

3. Öğrenim Düzeyiniz: Lisans 1 Lisans 2 Lisans 3
 Lisans 4 Yüksek Lisans

4. Hangi lise türünden mezun oldunuz?

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Anadolu Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi
 Anadolu İmam-Hatip Lisesi Açık Öğretim Lisesi Çok Programlı Liseler
 Diğer / Belirtiniz:

5. Bireysel (ders dışı) piyano çalışma süreniz haftada ortalama kaç saattir?

0-1 saat 2-3 saat 3 saatten fazla

6. Şu ana kadar piyano için makamsal yapıya sahip bir eser çaldınız mı?

Evet Hayır

Ek 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Değerli öğrenciler,

Sizlerden aşağıdaki ankette yer alan ifadeleri okumanız ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanız istenmektedir. [1]=Hiçbir zaman, [2]=Nadiren, [3]=Sık sık, [4]= Genellikle ve [5]=Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

Bu anketten elde edilen veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz kişisel bilgiler gizli tutulacak olup herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Verilen sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Ece TUNCER TÜFEKÇİ

Bilişötesi Farkındalık Envanteri

		1	2	3	4	5
1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.					
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.					
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.					
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.					
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.					
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.					
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.					
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.					
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.					
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.					
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.					
14	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.					
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.					
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.					
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.					
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.					
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.					
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.					
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.					
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.					
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.					
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.					
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.					
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.					
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.					
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.					
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.					
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.					
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.					
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.					
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.					
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.					
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.					
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.					
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığimi kendime sorarım.					
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.					
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.					
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.					
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.					
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.					
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.					
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.					
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.					
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.					
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.					
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.					
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.					
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.					
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.					

Ek 3. Makamsal Eserlere Yönelik Piyano Performans Rubriği

MAKAMSAL ESERLERE YÖNELİK PİYANO PERFORMANS RUBRİĞİ (MEYPPR)

Öğrenci No.:		Ön Test ()					
Eser Adı:		Son Test ()					
Temel Boyutlar	Bileşenler	Performans Düzeyleri					PUAN
		5	4	3	2	1	
BİLGİ BOYUTU	1.Makam dizisini açıklama	Eserin makam dizisini eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserin makam dizisini büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserin makam dizisini kısmen doğru açıklamıştır.	Eserin makam dizisini büyük ölçüde eksik veya yanlış açıklamıştır.	Eserin makam dizisini açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
	2.Ölçü rakamını açıklama	Eserin ölçü rakamının kaç vuruş içerdiğini ve ölçü türünü eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserin ölçü rakamının kaç vuruş içerdiğini ve ölçü türünü büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserin ölçü rakamının kaç vuruş içerdiğini ve ölçü türünü kısmen doğru açıklamıştır.	Eserin ölçü rakamının kaç vuruş içerdiğini ve ölçü türünü büyük ölçüde yanlış açıklamıştır.	Eserin ölçü rakamının kaç vuruş içerdiğini ve ölçü türünü açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
	3.Hız terimlerini açıklama	Eserde yer alan hız terimlerini eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan hız terimlerini büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan hız terimlerini kısmen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan hız terimlerini büyük ölçüde eksik veya yanlış açıklamıştır.	Eserde yer alan hız terimlerini açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
	4.Nüans işaretlerini açıklama	Eserde yer alan nüans işaretlerini eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan nüans işaretlerini büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan nüans işaretlerini kısmen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan nüans işaretlerini büyük ölçüde eksik veya yanlış açıklamıştır.	Eserde yer alan nüans işaretlerini açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
	5.Form yapısını açıklama	Eserin form yapısını eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserin form yapısını büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserin form yapısını kısmen doğru açıklamıştır.	Eserin form yapısını büyük ölçüde eksik veya yanlış açıklamıştır.	Eserin form yapısını açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
	6.Temel teknikleri açıklama	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, vurgu gibi teknikleri eksiksiz ve tamamen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, vurgu gibi teknikleri büyük ölçüde doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, vurgu gibi teknikleri kısmen doğru açıklamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, vurgu gibi teknikleri büyük ölçüde eksik veya yanlış açıklamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, vurgu gibi teknikleri açıklamamış veya tamamen yanlış açıklamıştır.	
TEKNİK BOYUT	7.Klavye-tabure mesafesi	Klavye ile tabure arasındaki mesafeyi tamamen doğru ayarlamıştır.	Klavye ile tabure arasındaki mesafeyi büyük ölçüde doğru ayarlamıştır.	Klavye ile tabure arasındaki mesafeyi kısmen doğru ayarlamıştır.	Klavye ile tabure arasındaki mesafeyi büyük ölçüde yanlış ayarlamıştır.	Klavye ile tabure arasındaki mesafeyi ayarlamamış veya tamamen yanlış ayarlamıştır.	
	8.Beden duruşu	Beden duruşu tamamen doğrudur.	Beden duruşu büyük ölçüde doğrudur.	Beden duruşu kısmen doğrudur.	Beden duruşu büyük ölçüde yanlıştır.	Beden duruşu tamamen yanlıştır.	
	9. El pozisyonu	Parmaklar, eller ve bileklerin pozisyonu tamamen doğrudur.	Parmaklar, eller ve bileklerin pozisyonu büyük ölçüde doğrudur.	Parmaklar, eller ve bileklerin pozisyonu kısmen doğrudur.	Parmaklar, eller ve bileklerin pozisyonu büyük ölçüde yanlıştır.	Parmaklar, eller ve bileklerin pozisyonu tamamen yanlıştır.	

Temel Boyutlar	Bileşenler	Performans Düzeyleri					PUAN
		5	4	3	2	1	
TEKNİK BOYUT	10.Parmak bağımsızlığı	Parmak bağımsızlığını ve kontrolünü tamamen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Parmak bağımsızlığını ve kontrolünü büyük ölçüde yeterli düzeyde sağlamıştır.	Parmak bağımsızlığını ve kontrolünü kısmen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Parmak bağımsızlığını ve kontrolünü sağlamakta büyük ölçüde yetersizdir.	Parmak bağımsızlığını ve kontrolünü sağlamakta tamamen yetersizdir.	
	11.Parmak geçişleri	Parmak geçiş tekniğini tamamen doğru uygulamıştır.	Parmak geçiş tekniğini büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Parmak geçiş tekniğini kısmen doğru uygulamıştır.	Parmak geçiş tekniğini büyük ölçüde yanlış uygulamıştır.	Parmak geçiş tekniğini tamamen yanlış uygulamıştır.	
	12.Parmak numaraları	Belirtilen parmak numaralarına uyumu tamamen yeterlidir.	Belirtilen parmak numaralarına uyumu büyük ölçüde yeterlidir.	Belirtilen parmak numaralarına uyumu kısmen yeterlidir.	Belirtilen parmak numaralarına uyumu büyük ölçüde yetersizdir.	Belirtilen parmak numaralarına uyumu tamamen yetersizdir.	
	13.Artikülasyon teknikleri	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, tenuto gibi artikülasyon tekniklerini eksiksiz ve tamamen doğru uygulamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, tenuto gibi artikülasyon tekniklerini büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, tenuto gibi artikülasyon tekniklerini kısmen doğru uygulamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, tenuto gibi artikülasyon tekniklerini büyük ölçüde eksik veya yanlış uygulamıştır.	Eserde yer alan legato, staccato, non-legato, portato, tenuto gibi artikülasyon tekniklerini uygulamamış veya tamamen yanlış uygulamıştır.	
	14.Oktav tekniği	Oktav tekniğini tamamen doğru uygulamıştır.	Oktav tekniğini büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Oktav tekniğini kısmen doğru uygulamıştır.	Oktav tekniğini büyük ölçüde yanlış uygulamıştır.	Oktav tekniğini tamamen yanlış uygulamıştır.	
	15.Aynı anda tınlaması gereken sesler	Çift ses ve akorlarda seslerin aynı anda/eş zamanlı olarak duyurulmasını tamamen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Çift ses ve akorlarda seslerin aynı anda/eş zamanlı olarak duyurulmasını büyük ölçüde yeterli düzeyde sağlamıştır.	Çift ses ve akorlarda seslerin aynı anda/eş zamanlı olarak duyurulmasını kısmen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Çift ses ve akorlarda seslerin aynı anda/eş zamanlı olarak duyurulmasında büyük ölçüde yetersizdir.	Çift ses ve akorlarda seslerin aynı anda/eş zamanlı olarak duyurulmasında tamamen yetersizdir.	
	16.Sağ ve sol el arası koordinasyon	İki el arasında tamamen yeterli düzeyde koordinasyon sağlamıştır.	İki el arasında büyük ölçüde yeterli düzeyde koordinasyon sağlamıştır.	İki el arasında kısmen yeterli düzeyde koordinasyon sağlamıştır.	İki el arasındaki koordinasyon büyük ölçüde yetersizdir.	İki el arasındaki koordinasyon tamamen yetersizdir.	
	17.Tartım kalıpları	Tartım kalıplarını tamamen doğru çalmıştır.	Tartım kalıplarını büyük ölçüde doğru çalmıştır.	Tartım kalıplarını kısmen doğru çalmıştır.	Tartım kalıplarını büyük ölçüde yanlış çalmıştır.	Tartım kalıplarını tamamen yanlış çalmıştır.	
	18.Tempo	Belirtilen tempoya tamamen uygun çalmıştır.	Belirtilen tempoya büyük ölçüde yakın bir tempoda çalmıştır.	Kısmen kabul edilebilir bir tempoda çalmıştır.	Belirtilen tempoya göre oldukça yavaş veya oldukça hızlı bir tempoda çalmıştır.	Kabul edilemez bir tempoda çalmıştır.	
	19.Notaların doğruluğu	Notaları tamamen doğru çalmıştır.	Notaları büyük ölçüde doğru çalmıştır.	Notaları kısmen doğru çalmıştır.	Notaları büyük ölçüde yanlış çalmıştır.	Notaları tamamen yanlış çalmıştır.	
20.Sürelerin doğruluğu	Nota ve sus değerlerini tamamen doğru uygulamıştır.	Nota ve sus değerlerini büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Nota ve sus değerlerini kısmen doğru uygulamıştır.	Nota ve sus değerlerini büyük ölçüde yanlış uygulamıştır.	Nota ve sus değerlerini tamamen yanlış uygulamıştır.		

Temel Boyutlar	Bileşenler	Performans Düzeyleri					PUAN
		5	4	3	2	1	
MÜZİKAL İFADE BOYUTU	21.Nüans	Belirtilen nüansları eksiksiz ve tamamen doğru uygulamıştır.	Belirtilen nüansları büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Belirtilen nüansları kısmen doğru uygulamıştır.	Belirtilen nüansları büyük ölçüde eksik veya yanlış uygulamıştır.	Belirtilen nüansları uygulamamış veya tamamen yanlış uygulamıştır.	
	22.Ton üretimi	Klavyeden sağladığı ton tamamen yeterli düzeydedir.	Klavyeden sağladığı ton büyük ölçüde yeterli düzeydedir.	Klavyeden sağladığı ton kısmen yeterli düzeydedir.	Klavyeden sağladığı ton büyük ölçüde yetersizdir.	Klavyeden sağladığı ton tamamen yetersizdir.	
	23. Cümle başlangıç ve bitişlerinin seslendirilmesi	Cümle başlangıçlarını belirgin, cümle bitişlerini daha hafif seslendirmeyi tamamen doğru uygulamıştır.	Cümle başlangıçlarını belirgin, cümle bitişlerini daha hafif seslendirmeyi büyük ölçüde doğru uygulamıştır.	Cümle başlangıçlarını belirgin, cümle bitişlerini daha hafif seslendirmeyi kısmen doğru uygulamıştır.	Cümle başlangıçlarını belirgin, cümle bitişlerini daha hafif seslendirmeyi büyük ölçüde yanlış uygulamıştır.	Cümle başlangıçlarını belirgin, cümle bitişlerini daha hafif seslendirmeyi tamamen yanlış uygulamıştır.	
	24.Ezgi ve eşlik partilerinin dengesi	Ezgiyi ön planda/belirgin, eşliği arka planda/daha hafif duyurmayı tamamen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Ezgiyi ön planda/belirgin, eşliği arka planda/daha hafif duyurmayı büyük ölçüde yeterli düzeyde sağlamıştır.	Ezgiyi ön planda/belirgin, eşliği arka planda/daha hafif duyurmayı kısmen yeterli düzeyde sağlamıştır.	Ezgiyi ön planda/belirgin, eşliği arka planda/daha hafif duyurma konusunda büyük ölçüde yetersizdir.	Ezgiyi ön planda/belirgin, eşliği arka planda/daha hafif duyurma konusunda tamamen yetersizdir.	
	25. Müzikal bütünlük	Eseri bütünlük ve doğal bir akış içerisinde seslendirmiştir.	Eserin bütünlüğünü büyük ölçüde korumuştur.	Eserin bütünlüğünü kısmen korumuştur.	Eserin bütünlüğünü sağlama konusunda büyük ölçüde eksiklikler vardır.	Eserin bütünlüğünü sağlama konusunda tamamen yetersizdir.	
TOPLAM PUAN:							

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrenciler,

Piyano öğretiminde üstbilişsel stratejilere dayalı makamsal eser çalışma uygulamasını tamamlamış bulunmaktasınız. Aşağıda bu uygulama ile ilgili görüşlerinizi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu görüşmeden elde edilen kişisel verileriniz gizli tutulacak olup herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi ümit eder, tüm katkılarınız için teşekkür ederim.

Ece TUNCER TÜFEKÇİ
Araştırmacı

SORULAR

1. Üstbilişsel stratejilerle desteklenen makamsal eser çalışma sürecinin size sağladığı en belirgin faydayı açıklar mısınız?
2. Makamsal eser çalışma sürecine yönelik en faydalı bulduğunuz üstbilişsel strateji hangisidir? Nedenini açıklar mısınız?
3. Üstbilişsel stratejilerle desteklenen makamsal eser çalışma sürecinin sizi en fazla zorlayan yönü ne oldu?
4. Uygulama öncesinde piyano çalışmalarınız esnasında herhangi bir konuda (örneğin tartım kalıplarını çalma, legato, staccato gibi teknikleri uygulama, tempoyu sabit tutma vb. konularda) zorluk yaşıyor muydunuz?
 - a. Yaşadığınız bu zorluklara ilişkin uygulama sürecinde ne gibi çözümler geliştirdiniz?
5. Eser çalışma süreciniz boyunca günlük tutmanız size ne gibi katkılar sağladı?
6. Uygulamada kullanmış olduğunuz üstbilişsel stratejileri başka hangi derslerde kullanabilirsiniz?
 - a. Uygulamada kullanmış olduğunuz üstbilişsel stratejileri belirttiğiniz derslerde nasıl kullanabileceğiniz hakkında bilgi verir misiniz?
7. Sizce mesleki müzik eğitimi kapsamında sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin üstbilişlerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların eğitim sürecine etkisi nasıl olur?

Ek 6. Eser Çalışma Günlüklerinden Örnekler

1. BİREYSEL ÇALIŞMA SONRASI İÇİN ÇALIŞMA GÜNLÜĞÜ

Çalışılan Eser: DÜŞ

Tarih: 03. / 03. / 2023

Çalışmamı esere tekrar göz incelemeni yaparak başladım. Öğrenmiş olduğum teknikleri hatırladım. Daha sonra sağ el ile bittirilen eseri çaldım. Sağ el çalarken problem hissetmedim. Fakat fa anahtarım zayıf olduğundan dolayı sol eli çalarken duraktım. Biraz aceleci davranarak ilk patreye pedal ettim. Çıntılı beni testik ettiğini düşünüyorum. +lenili2 hafızama oturmadiğı için arızaları unutuyorum. planlı bir çalışma ile kısa sürede halledebileceğimi düşünüyorum. kırık atarda deneyimsiz olduğum için biraz zorlandım. Yarın hocama dinleteceğim.

4. HAFTA ÇALIŞMA GÜNLÜĞÜ

Çalışılan Eser: Oyun

Tarih: 15/03/2023

Derse başladığımızda ilk olarak çalıştığımız eserin makamı olan hicaz makamının dizisi ve kadensini çalışmaya başladım. Sağ el sol el tek tek çalışmada problem yaşamadım ama iki el beraberken geri dönüşlerde problem yaşadım. Ama haramın söylediği 3. parmağın dönüşlerde hangi notaya denk geldiğini belirleyip dönüş yapmak makamı en aza indirmeye yardımcı oldu. Eseri geçtiğimizde ben kendi çalıştığım gibi yavaş tempoda çalışmaya başladım. Bazen parmak numarasında fark edip düzelttim ama bazen hiç farkında olmadım diyebilirim. Bunun sebebinde nota okumaya odaklandığım için diğer duvarları bazen gözden kaçırebiliyorum. Eserde genel olarak nüanslara dikkat etmeme gibi bir problemim var. Bunun sebebinin simdiye kadar çalıştığım eser ve etütlerde numarası en son eklemiş olmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Ovan dışında eserin bazı bölümlerinde duraksadığım çok oldu. Bunda bireysel çalışmada fazla zaman geçirmiş olmamdan dolayı. Eseri en başta tekrar çalışmaya başlamadan önce arada daldırduğum izleme sorularında dikkat etmediğim konulara dikkat etmeye çalıştım. En başta oturduğum ve durduğum. Eser içerisinde parmak numaralarında daha dikkatli olmaya çalıştım. Eseri ikinci çalışmada da yine ilkinde zorlandığım yerlerde zorlandım yine. Ve yine nüanslara da dikkat etmediğimi eser bittiğinde fark ettim. Ovan dışında güzel, verimli ve eğlenceli bir ders.

6. HAFTA ÇALIŞMA GÜNLÜĞÜ

Çalışılan Eser: Hazan

Tarih: 30/03/2023

Bugün "Hazan" adlı eserin 2. haftası. İlk defa parmak numaralarına çok dikkat ederek çalıştım. Ama bildiğim halde ritim kalıplarında bazen yanlış geldiğim yerler oldu. Sanırım parmak numaralarına aşırı dikkat etmediğim için. Çünkü genellikle tek bir şeye odaklanırsam :) Bir de notalara hiç dikkat etmedim. İlk çalışımı tamamladıktan sonra 2. kez çalışmada bu sefer notalarda birlikte çalıştık. Hem notaları yapmak, hem de parmak numaralarına dikkat ederek çalışmayı başarabildiğimi düşünüyorum. Eserde zaman planına uyarak çalıştım fakat zaman planının üzerine biraz sıkıldım akıcılık açısından daha iyi oldu. Bir de değerlendirme sorularında bu haftadan itibaren çok "Evet" çıktı. Farkında olarak çalışıp geldiğim için sanırım (Tabii ki notalara dikkat etmek dışında!) Ama tabii ki önceki haftalara göre biraz daha iyiydi. Özellikle parmak numaralarına dikkat ederek çalışıp, yanlış yaptığım yerlerde kendim düzeltmem benim için çok büyük bir adım gibi geliyor bana :)

8. BİREYSEL ÇALIŞMA SONRASI İÇİN ÇALIŞMA GÜNLÜĞÜ

Çalışılan Eser: Yolculuk

Tarih: 25/06/2023

Yeni esere çalışırken, parçaları neredeyse derinliğe kapata
iletilmesi beni en zorlayan kısım oldu. Seslerin kaput duyulmasını
işin notaları zihnimde birbirine bağlı objeler gibi düşündüm.
Yine de halen istediğim bağlılığı elde edemediğimden bu durum işerin
de daha fazla pratik yapmanın gerekliliğini düşünüyorum.

Eserde diyaloga göre daha az sayıda parmak numarası bulun-
duğundan, ihtiyacım olan kısımları kendim tamamlamaya çalıştım. Bunun
yaparken nota kâğıdı üzerine işaretlemeler yapıp, yardım numaraları ölesteri
sürekli perden ve ilerisinden tekrarlayarak piyanda çaldım. Bu süreçte
sesli düşünmenin faydasını gördüm. Ancak daha sonra parmak numaralarının
değişmesi, çalışmamı ten olarak düşünse de başa sardı diyaloguna.

Eseri bastırma itibarıyla niyetlerime uyarak çalışmaya fırsat ettim. Bunun,
eserin anlatılmak istediği duygunun bana daha iyi geçmesini sağladığını ve
çalışmanın sonunda alışık olmadığım niyetleri eklemekten çok daha kolay
olduğunu düşünüyorum.

Eseri temposuna uyarak çalışmam gerekliliğini, doğru paraktilerinden daha
hızlı çalıştığımı fark ettim. Bence bunun sebebi, parmakların biraz kurtulması
ve eseri yetiştirmeye çalışmamdı. Ancak tabii ki eseri tam olarak düşünmeden
hızlı bir tempoda yürütmeye çalışmak biraz daha hatayı beraberinde getirdi.
Bu nota, niyet ve parmak numaraları gibi hatırlanacak üzere paraktilerle ilgili
bir süre sonra metinlerle çalışmaya başladım.

Çalışma süresince zihinsel teler yapım, işinden ve dışından seçer
yapım, form analizi gibi stratejilerden faydalandım.

Ek 7. Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesi Formları

PLANLAMA SORULARI (Eseri çalışmaya başlamadan hemen önce)
Eserde yer alan özelliklere (teknikler, müzikal ifadeler, terimler, vb.) dair bilmem gereken bilgiler neler?
Bu çalışmaya yönelik oluşturduğum hedefler neler?
Eseri çalışmaya yönelik kullanabileceğim öğrenme stratejileri neler?
Eseri çalışmak ve tamamlamak için zaman planım nasıl olmalı?

İZLEME SORULARI		
(Eseri çalışma esnasında)		
	EVET	HAYIR
Eseri çalışırken oturma pozisyonumu ve duruşumu kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken el-bilek pozisyonumu kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken hangi kaslarımı kullandığımı/çalıştırdığımı fark ettim mi?		
Eseri çalışırken teknikleri (staccato, legato, non-legato, vurgu vb.) doğru uygulayıp uygulamadığımı kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken parmak numaralarına uyup uymadığımı kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken nüanslara uyup uymadığımı kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken başladığım tempoda devam edip etmediğimi kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken dikkatim dağıldığında dikkatimi toplamak için çaba sarf ettim mi?		
Eseri çalışırken hata yapıp yapmadığımı kontrol ettim mi?		
Eseri çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerinde değişiklik yapmam gerektiğini düşündüm mü?		

DEĞERLENDİRME SORULARI

(Eseri çalışmayı tamamladıktan sonra)

Çalışmama yönelik genel performansım nasıldı?

Çok kötü Kötü Biraz kötü

Biraz iyi İyi Çok iyi

Çalışmamda öğrendiğim bilgi ve beceriler neler?

Çalışmamda başarılı olduğum konular neler? Bu konularda neden başarılı oldum?

Çalışmamda başarısız olduğum konular neler? Bu konularda neden başarısız oldum?

Kullandığım öğrenme stratejilerinden hangisi/hangileri çalışma sürecime fayda sağladı?

Başlangıçta oluşturduğum zaman planıma uydum mu?

Bundan sonraki çalışmalarımın daha verimli geçmesi için çalışma sürecime dair yapmam gereken değişiklikler neler?

Ek 8. Eser Çalışmaya Yönelik Düzenleyici Kontrol Listesinden Örnekler

DÜZENLEYİCİ KONTROL LİSTESİ

PLANLAMA SORULARI (Eseri çalışmaya başlamadan hemen önce)	
Eserde yer alan özelliklere (teknikler, müzikal ifadeler, terimler, vb.) dair bilmem gereken bilgiler neler?	Cl, ottova kullarım, bazı uygulayabildiğim fakat adlandırılmıy, bilmediğim ifadeleri tanıma.
Bu çalışmaya yönelik oluşturduğum hedefler neler?	Özellikle müzikal teknik ya da ifadeleri araştırma. Hörsner makamında eserler dinleyeceğim. Derfine yaptıkları sonra come come eseri çalışmaya başlıyorum. Hataş bir şekilde geldikten sonra nünüsleri eklemeye en son pedal çalışırım.
Eseri çalışmaya yönelik kullanabileceğim öğrenme stratejileri neler?	Come come çalışması Araştırma yapmak çalışmaya başlamadan İşaretleme not alma Tekrarlama stratejileri Benzetme stratejisi
Eseri çalışmak ve tamamlamak için zaman planım nasıl olmalı?	Günde 15 dakika yeterli

DÜZENLEYİCİ KONTROL LİSTESİ

İZLEME SORULARI		
(Eseri çalışma esnasında)		
	EVET	HAYIR
Eseri çalışırken oturma pozisyonumu ve duruşumu kontrol ettim mi?	✓	
Eseri çalışırken el-bilek pozisyonumu kontrol ettim mi?		X
Eseri çalışırken hangi kaslarımı kullandığımı/çalıştırdığımı fark ettim mi?		X
Eseri çalışırken teknikleri (staccato, legato, non-legato, vurgu vb.) doğru uygulayıp uygulamadığımı kontrol ettim mi?		X
Eseri çalışırken parmak numaralarına uyup uymadığımı kontrol ettim mi?	✓	
Eseri çalışırken nüanslara uyup uymadığımı kontrol ettim mi?		X
Eseri çalışırken başladığım tempoda devam edip etmediğimi kontrol ettim mi?		X
Eseri çalışırken dikkatim dağıldığında dikkatimi toplamak için çaba sarf ettim mi?	✓	
Eseri çalışırken hata yapıp yapmadığımı kontrol ettim mi?		X
Eseri çalışırken kullandığım öğrenme stratejilerinde değişiklik yapmam gerektiğini düşündüm mü?		X

DÜZENLEYİCİ KONTROL LİSTESİ

DEĞERLENDİRME SORULARI (Eseri çalışmayı tamamladıktan sonra)	
Çalışmamaya yönelik genel performansım nasıldı?	() Çok kötü () Kötü () Biraz kötü () Biraz iyi (X) İyi () Çok iyi
Çalışmamda öğrendiğim bilgi ve beceriler neler?	Yeni teknikler (CH) ayrıca el teknikleri, oktavların dinleştiren altında olursa bir oktav altında olduğunu öğrendim. Kırık akorun sadece uygulamanın gerekleri kısmını biliyordum. Adını öğrenirdim. Daha bütün bütüne gereklerini öğrendim. metronomla çalışma alışkanlığı edinmeye başladım.
Çalışmamda başarılı olduğum konular neler? Bu konularda neden başarılı oldum?	hatalarımı biliyorum nasıl düzeltmem gerektiğini öğrendim çalışıyorum.
Çalışmamda başarısız olduğum konular neler? Bu konularda neden başarısız oldum?	pedallarda hata var çünkü pedal çok fazla çalışmadım. Nasıl uygulamanın gerektiğini çok iyi bilmiyorum. Esere başlamadan önce hangi teknik var ya da eser içinde neler yapmam gerekiyor göz geçirmem lazım.
Kullandığım öğrenme stratejilerinden hangisi/hangileri çalışma sürecime fayda sağladı?	Parçadan bütün geçme, tekrarlama, zihinde canlandırma (fantezi seçmem için yararlı), not alma, işaretleme.
Başlangıçta oluşturduğum zaman planıma uydum mu?	uydum
Bundan sonraki çalışmalarımın daha verimli geçmesi için çalışma sürecime dair yapmam gereken değişiklikler neler?	metronom alışkanlığını pekiştirmem lazım. Bütüne bakmam lazım.

Ek 9. Piyano Eğitime Yönelik Strateji Değerlendirme Matrisi


		STRATEJİLERE İLİŞKİN SORULAR		
		Nasıl kullanılır?	Ne zaman kullanılır?	Neden kullanılır?
STRATEJİLER	İşaretleme ve Not Alma	Eserin içerdiği özellikleri (içerdiği değiştirici işaretler, tonalitesi/makamı veya bağlı olduğu ses sistemi, ölçü rakamı, form yapısı, armonik yapısı, barındırdığı teknikler, hız, gürlük ve anlatım terimleri) gözden geçirilir. Bu özelliklere ilişkin simge veya kavramlar işaretlenir. İşaretleme renkli kalemle yapılabilir. Önemli görünen yerler yuvarlak veya kutu içine alınarak belirtilebilir. Sayfa kenarına özellikler ile ilgili notlar alınabilir.	Yeni bir esere çalışmaya başlarken kullanılabilir. Çalışma esnasında karşılaşılan yeni veya önemli bilgilere, hata yapılan pasajlara yönelik kullanılabilir.	İşaretler ve alınan notlar, kişinin dikkatini öğrenilmesi gereken yerlere çeker. Eserdeki temel özellikleri ve eserin yapısının anlaşılmasını, eseri çalışmaya hazırlanmasını kolaylaştırır.
	Zihinsel Tekrar	Eserin herhangi bir pasajın ya da tamamının notası zihinde görsel olarak canlandırılabilir. Ayrıca eseri çalarken uygulanan teknikler, davranışa yönelik beceriler, eserin içinde barındırdığı özelliklerin tümü ve eserin ezgisi zihinde tekrar edilebilir.	Çalışma sürecinin her aşamasında kullanılabilir. Özellikle piyanoya erişimin olmadığı durumlarda pratik yapılabilmesi amacıyla kullanılabilir.	Eserin zihinde tekrar etmek eser hakkındaki bilgileri ve eseri çalmak için gereken davranışları pekiştirmeyi sağlar. Kısa süreli bellekte bulunan bilgileri, daha uzun süre bu bellekte tutulmasına ve daha sonra bu bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasına olanak tanır.
	Gruplama	Eserin içinde yer alan birbirine benzer ritmik ve ezgisel yapılar işaretlenerek gruplandırılabilir.	Eserde aynı şekilde hareket ederek ilerleyen ritmik kalıplar veya farklı ritmik kalıplar ile yazılmış aynı ezgi yapısının olması durumunda kullanılabilir.	Eserin sistematik bir şekilde algılanarak çalışılmasını, eserin ritmik ve ezgisel yapılarının daha kolay bir şekilde kavranmasını sağlar.
	Benzetimler Kurma	Sahip olunan bilgiler ile öğrenilmesi gereken yeni bilgiler arasında bağlantı kurulabilir. Eski ve yeni bilgilerin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar düşünülebilir. Ayrıca eserde yer alan tüm özellikler benzetmeler yaparak soyuttan somuta dönüştürülebilir. Yapılan benzetmeler yazılı veya sözlü olarak ifade edilebilir.	Çalışma sürecinin her aşamasında kullanılabilir. Müzikal ifadeyi güçlendirme çalışmalarında, farklı teknikleri uygulama aşamasında kullanılabilir.	Var olan bilgiler ile yeni bilgileri birbiri ile ilişkilendirmek, yeni bilgileri daha kolay bir şekilde kavramaya olanak tanır. Ayrıca soyut özellikleri benzetimler kurarak somutlaştırmak, bu özelliklerin daha kolay bir şekilde davranışa aktarılmasını sağlar.
	Özetleme	Eserdeki fikirler, eserin yapısı, eseri oluşturan öğeler sözlü olarak veya şemalar, tablolar, işaretler, simgeler aracılığıyla yazılı olarak özetlenebilir. Ayrıca eserdeki ölçülerin ve pasajların ana hatları belirlenebilir ve notalar sadeleştirilerek armonik yapı en sade biçimde ön plana çıkarılarak çalışmalar yapılabilir.	Esere yönelik yapılan tüm çalışmalarda kullanılabilir. Karmaşık bir nota yazısı olan pasajlara çalışırken kullanılabilir.	Esere ilişkin bilgilerin pekiştirilmesine ve eserle ilgili özelliklerin uzun süreli belleğe aktarılması için kodlanmasına yardımcı olur. Eserin ana hatlarının belirlenmesi ile karmaşık görünen yapılar daha yalın bir şekilde görülür. Bu durum bilginin daha kolay kavranmasını ve hatırlanmasını sağlar.

Ek 10. Makamlara İlişkin Bilgi Kartı Örneği

HÜSEYİNİ MAKAMI


Hüseyni Makamı Dizisi

Uşak Dörtlüsü



Hüseyni Beşlisi

Hüseyni Makamı Dizisinin Tampere Sistemde Görünümü



Ek 11. Deneysel Süreçte Kullanılan Makamsal Dizi ve Kadanslar

HÜSEYİNİ MAKAMI Dizi ve Kadans*

Musical score for Hüseyinî Makamı, Dizi ve Kadans*. The score is written for piano in 2/4 time. It features a treble and bass clef. The melody is marked 'legato' and includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5) and accents. The bass line also includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a cadence marked with a double bar line.

HİCAZ MAKAMI Dizi ve Kadans*

Musical score for Hicaz Makamı, Dizi ve Kadans*. The score is written for piano in 2/4 time. It features a treble and bass clef. The melody is marked 'legato' and includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5) and accents. The bass line also includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a cadence marked with a double bar line.

SEGÂH MAKAMI Dizi ve Kadans*

Musical score for Segâh Makamı, Dizi ve Kadans*. The score is written for piano in 2/4 time. It features a treble and bass clef. The melody is marked 'legato' and includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5) and accents. The bass line also includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a cadence marked with a double bar line.

KÜRDİ MAKAMI Dizi ve Kadans*

Musical score for Kürdî Makamı, Dizi ve Kadans*. The score is written for piano in 2/4 time. It features a treble and bass clef. The melody is marked 'legato' and includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5) and accents. The bass line also includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The piece concludes with a cadence marked with a double bar line.

* Makamsal diziler Sun (2007)'un "Türk Müziği Makam Dizileri" kitabından, makamsal kadanslar Bulut (2014)'un "Makamsal Dikte ve Solfej" kitabından alınmıştır.

Ek 12. Bilişötesi Farkındalık Envanteri Kullanım İzni

← Bilişötesi Farkındalık Envanteri'ni kullanma izni hk. 1

ECE TUNCER
4.12.2021 Cmt 14:23

Kime: [Redacted]

Sayın Hocam merhaba,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Prof. Dr. Aytakin ALBUZ danışmanlığında "Piyano Öğretiminde Eser Çalışma Sürecine İlişkin Üstbilişsel Stratejilerin Sınanması ve Değerlendirilmesi" konulu doktora tezim üzerinde çalışmaktayım. İziniz olursa Sayın Ramazan Abacı ve Sayın Bayram Çetin ile birlikte Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz "Bilişötesi Farkındalık Envanteri"ni tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Eğer uygun görürseniz çok mutlu olurum. Teşekkür ederim, sağlıklı günler dilerim.

Ece TUNCER


AHMET AKIN
5.12.2021 Paz 18:10

Kime: ECE TUNCER

4. BFE araştırmacılar için...
107 KB

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof. Dr. Ahmet Akın
[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]



Ek 13. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.02.2023-E.583973



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-583973
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

09.02.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ece TUNCER TÜFEKÇİ'nin, Prof.Dr.Aytekin ALBUZ'un** danışmanlığında yürüttüğü "*Piyano Öğretiminde Eser Çalışma Sürecine İlişkin Üstbilişsel Stratejilerin Sınanması ve Değerlendirilmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.02.2023** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 106

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Aytekin ALBUZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 14. Uygulama İzni (Kastamonu Üniversitesi)

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2023-E.598710

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2023-E.598605



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-16694033-044-2300023461
Konu : Uygulama İzni (Ece TUNCER
TÜFEKÇİ)

24.02.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20.02.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01.08.01-E.592083 sayılı yazımız.

İlgi'de kayıtlı yazınızla gönderilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Ece TUNCER TÜFEKÇİ'nin, Prof.Dr.Aytekin ALBUZ'un danışmanlığında yürüttüğü "Piyano Öğretiminde Eser Çalışma Sürecine İlişkin Üstbilişsel Stratejilerin Sınanması ve Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet ATALAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..