

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÇALGI EĞİTİMİ
BOYUTUNDA BİREYSEL ÇALIŞMA SÜRECİNE ETKİSİ(GAZİ
ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Naciye HARDALAÇ**

Ankara-2012

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÇALGI EĞİTİMİ
BOYUTUNDA BİREYSEL ÇALIŞMA SÜRECİNE ETKİSİ(GAZİ
ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Naciye HARDALAÇ**

**Tez Danışmanı
Prof. Sadık ÖZÇELİK**

Ankara-2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Naciye HARDALAÇ' ın “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Yönteminin, Çalgı Eğitimi Boyutunda Bireysel Çalışma Sürecine Etkisi(Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Örneği)” başlıklı tezi 15 Haziran 2012 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye(Tez Danışmanı): Prof. Sadık ÖZÇELİK.....

Üye: Prof. Dr. Cihat CAN.....

Üye: Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT.....

Üye: Prof. Dr. Aytekin ALBUZ.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ferit BULUT.....

ÖNSÖZ

Öğrenme, nasıl öğreneceğini bilme işi olmazsa tam bir öğrenme olamamaktadır. Kendi öğrenmelerini düzenleme olarak bilinen öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak bireysel çalışma süreçlerimizi değerlendirirsek daha başarılı olacağımız düşüncesini benimseyen bir bakış açısıyla, sınıf öğretmeni adaylarının çalgı eğitimleri boyutunda bu sürecin verimliliğini test etmek gerektiğini düşündüm. Daha ne yaparsak öğrenme sürecinin verimliliğini artırırız düşüncesinin tüm eğitimcilerin en önemli konularından biri olması temennilerimle.

Bu araştırmada değerli katkılarını benden esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Sadık Özçelik'e, araştırmam sırasında değerli önerileriyle bana yol gösteren tez izleme jürisi üyeleri Sayın Prof. Dr. Cihat Can ve Sayın Prof. Dr. Ayşe Demirbolat'a, çalışmalarım sırasında değerli fikir ve önerileriyle katkılarda bulunan çok kıymetli büyüğüm Sayın Prof. Dr. Mustafa Ergün Hocama, istatistikler aşamasında gösterdiği değerli katkılarından dolayı Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Bülent Altunparmak'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın video gözlem sonuçlarını değerlendiren uzmanlar Sayın Öğretim Görevlisi Dr. Birsan Jelen ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Burçin Uçaner'e, çalışmamın uzman görüşleri aşamasında çok değerli katkılar sağlayan Sayın Doç. Dr. İsmet Doğan ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Barış Karaelma' ya, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde araştırmama katkıda bulunan değerli öğrencilere ve sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Çok severek çalıştığım tezimin, gelecek çalışmalarda araştırmacılara yol göstermesi dileklerimle. Saygılarımı sunarım.

ÖZET

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Yönteminin Çalgı Eğitimi Boyutunda Bireysel Çalışma Sürecine Etkisi(Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Örneği)

HARDALAÇ, Naciye

Doktora, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Sadık ÖZÇELİK

Haziran-2012, 123 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanmalarının çalgı eğitimi boyutunda, bireysel çalışma süreçlerine olan etkililik düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmada ön-test(Bilgilendirme) son-test modelinde deneysel yöntem uygulanmıştır. Çalışma grubu, 10 deney 10 kontrol olmak üzere 2. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmada veriler, öğrencilerin görüşme sorularını cevaplaması ve yine öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinin video çekimi ile kaydedilmesi yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçları, Rubrik puanlama sistemi ile hazırlanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi, normallik sınaması sonucunda normal dağılıma uyan değişkenler için grup karşılaştırmalarında t-testi, t testinde varyansların eşitliği varsayımını incelemek için Levene testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise gruplar arası farklılıkları tespit etmek için Mann-Whitney U testi ile Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları incelendiğinde deney grubuna ait puanın kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test **fark** puanları incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin genel görüşme ve video gözlem sonuçlarında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin, son testlerde, hedef belirleme, kendine rehberlik etme, strateji kullanma

ve algılarını etkili kullanma gibi davranışlarda kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları elde edilen sonuçlarda görölmektedir.

Sonuç olarak bireysel çalgı çalışma süreçlerinde öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanan deney grubu ğrencilerinin, kontrol grubuna göre bu süreci daha etkili ve verimli geçirdikleri, görüşmeler ve video gözlemleri sonucu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-Düzenlemeli ğrenme, algı Eğitimi, Müzik Eğitimi, Bireysel alışma Süreci, ğrenme, Sınıf ğretmenliği.

ABSTRACT

The Effect of Self Regulated Learning Method on Individual Study Process of
Dimension of Instrument Training (Example Of Gazi University Teacher Education
Department)

HARDALAÇ, Naciye

Doctorate, Department of Music Education

Thesis Advisor: Prof. Sadık ÖZÇELİK

June - 2012, 123 pages

The purpose of this study was to determine the level of efficiency of using the self-regulation learning method of Gazi University Teacher Education Department students on their individual work processes in terms of musical instrument education. At research, experimental method was applied on pre-test (illumination) and post-test model. The working group consist of sobhorome including 10 experimental and 10 control group students. The research data was collected through the video recording of students replying to questions during an interview and of the process of them playing the instrument. Data collection instruments were prepared with Rubrics scoring system. Kolomogov-Smirnov normality test was used for analysing the data. After the analysis, for the variables which have a normal distribution, t-test was used for the comparision of the groups. In the t-test, Levene test was used to test the hypotesis of the equality of variances. For the cases of the normality hypotesis wasn't provided, to determine the differences between groups, Mann-Whitney U test and Wilcoxon test was used.

When the difference in pre-test and post-test scores were examined that is related to students' video observation results, it can be said that experimental group's point is quite higher than the control group's point. When the difference in pre-test and

post-test scores were examined that is related to students' interviews (general) results, it can be said that experimental group's point is higher than the control group's point. In consequence, it can be said that the process applied to the experimental group students is an important contribution to the overall interview and video observation results. Experimental group students more successful at goal setting, self-guiding, strategy using, playing an instrument and like behaviours than the control group students which is seen at results obtained at last tests.

As a result, in individual instrument training process, the results of interviews and video observations display that students in the experimental group used the self regulated learning method, spent their time more efficiently and effectively than control group students.

Key Words: Self-Regulated Learning, Instrument Training, Music Education, Individual Study Process, Learning, Primary Teacher Education.

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 1. Öz-düzenlemenin Evreleri Sırasında Kullanılan Anahtar İşlemler	34
Tablo 2. Araştırmanın Deseni	53
Tablo 3. Video gözlem sonuçları için tanımlayıcı istatistikler	59
Tablo 4. Görüşme puanlarının önceden düşünme safhası için tanımlayıcı istatistikler..	60
Tablo 5. Görüşme puanlarının performans kontrol safhası için tanımlayıcı istatistikler	61
Tablo 6. Görüşme puanlarının kendine yansıtma safhası için tanımlayıcı istatistikler ..	61
Tablo 7. Görüşme puanları (genel) için tanımlayıcı istatistikler	62
Tablo 8. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	63
Tablo 9. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	63
Tablo 10. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	64
Tablo 11. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	65
Tablo 12. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	66
Tablo 13. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	67
Tablo 14. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	68

Tablo 15. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	68
Tablo 16. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	69
Tablo 17. Öğrencilerin kendini yansıtmı safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	70
Tablo 18. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	71
Tablo 19. Öğrencilerin kendini yansıtmı safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	71
Tablo 20. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması	73
Tablo 21. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	73
Tablo 22. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No:

Şekil 1. Gruplarının ön test ve son test video gözlem puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği.....	65
Şekil 2. Gruplarının ön test ve son test önceden düşünme safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği	67
Şekil 3. Gruplarının ön test ve son test performans kontrol safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği	70
Şekil 4. Gruplarının ön test ve son test kendini yansıtırma safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği	72
Şekil 5. Gruplarının ön test ve son test görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin karşılaştırma grafiği.....	74

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
I. BÖLÜM.....	6
GİRİŞ	6
1.1 Eğitim, Müzik Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi	6
1.1. Öz-düzenlemeli Öğrenme	8
1.2. Çalgı Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci ve Öz Düzenlemeli Öğrenme	11
1.3. Problem Durumu	20
1.3.1. Amaç	21
1.3.2. Alt Amaçlar	21
1.4. Önem	22
1.5. Varsayımlar	22
1.6. Sınırlılıklar	23
1.7. Tanımlar	23
II. BÖLÜM	24
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	24
2.1. Öğrenme	24
2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	27
2.2.1. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar	27

2.2.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler	28
2.2.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	29
2.2.4. Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler	30
2.2.5. Öz Yeterlik.....	31
2.2.6. Öz-Düzenleme	31
2.3. Öz-Düzenlemeli Öğrenme	32
2.3.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri	33
2.3.1.1. Önceden Düşünme Evresi.....	34
2.3.1.1.1. Hedef Belirleme:	34
2.3.1.1.2. Sosyal Modelleme:.....	34
2.3.1.2. Performans Kontrolü Evresi	35
2.3.1.2.1. Sosyal Kıyaslama:	36
2.3.1.2.2. Yükleme Geri Besleme:.....	36
2.3.1.2.3. Stratejilerin Kendi Kendine Sözel Anlatılması:	38
2.3.1.3. Kendine Yansıtma Evresi(Self Reflection).....	39
2.3.1.3.1.Geri Beslemenin Gelişimi ve Öz-değerlendirme:	39
2.3.1.3.2. Kendini İzleme:	40
2.3.1.3.3. Şarta Bağlı Ödül:.....	41
2.3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenmede Öğrenen Özellikleri	41
2.3.3. Öz-Düzenlemenin Öğretimi.....	43
2.4. Çalgı Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci.....	45
III. BÖLÜM	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	51
3.3. Araştırmanın Deseni.....	52
3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi	54
3.4.1.Video kaydı için, öğrenci davranış gözlem formlarının oluşturulabilmesi amacıyla, uzman görüşlerinin alındığı, yapılandırılmış görüşme formu.	55
3.4.2. Ön-test ve Son-testler için, deney ve kontrol grup öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu.	56

3.4.3. Ön-test ve Son-testler için, deney ve kontrol grup öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan video gözlem formu.	56
3.4.4. Deneysel Uygulamada Kullanılan Eserlerin Seçimi.....	57
3.5. Verilerin Toplanması	57
3.6. Verilerin Çözümlemesi	58
IV. BÖLÜM.....	59
BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler	59
4.2. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.2.1. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	63
4.2.2. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	63
4.2.3.Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	64
4.2.4. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	65
4.2.5.Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	66
4.2.6. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	67
4.2.7. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	68
4.2.8. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	68
4.2.9. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	69
4.2.10. Öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	70
4.2.11. Öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	71

4.2.12. Öğrencilerin kendini yansıtırma safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	71
4.2.13. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	73
4.2.14. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	73
4.2.15. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	74
V. BÖLÜM	76
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	76
5.1. Sonuçlar	76
5.1.1. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	76
5.1.2. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	77
5.1.3. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	77
5.1.4. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	78
5.1.5. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	78
5.1.6. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	79
5.1.7. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	79
5.1.8. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	80
5.1.9. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	80
5.1.10. Öğrencilerin görüşmenin kendine yansıtırma safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	81

5.1.11. Öğrencilerin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	81
5.1.12. Öğrencilerin görüşmenin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	82
5.1.13. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	82
5.1.14. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	82
5.1.15. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?	84
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR	86
E K L E R.....	95
Ek:1	96
Ek:2	100
Ek:3	102
Ek:4	108
Ek:5	112

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde eğitim, müzik eğitimi, sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi, öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı eğitimindeki bireysel çalışma süreci kavramları üzerinde durulmakta, araştırmanın problem, alt problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve varsayımlarına yer verilmektedir.

1.1 Eğitim, Müzik Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi

Eğitim, bireyleri ve toplumları geliştirmede en önemli süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte bireyin toplumsal, kültürel, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarını dengeli bir şekilde geliştirmek eğitimin temel amacıdır (Uçan, 1997: 28).

Eğitimin temel amacı doğrultusunda, müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 1997:30). Bu süreçte eğitimin amacı bireye bilgi yüklemek değil bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır. Öğretimin içerik ve yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Önemli olan öğrencilere tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmektir (Özden, 1997:20).

Eğitimin en önemli basamağı olan ilköğretim kurumlarında müzik eğitimi, kuramsal bilgiler öğretimi, çalgı öğretimi, şarkı öğretimi olarak üç temel uygulama üzerine kurulmaktadır. İlköğretim kurumlarında müzik dersine girecek olan sınıf öğretmeni, müzik ile ilgili gerekli kuramsal bilgilere sahip olmalı, çalgı çalmayı, çalgı

öğretimini, sesini kullanmayı, ses eğitimi, toplu şarkı öğretim yöntemlerini, bunları kullanabilmeyi de bilmelidir.

Sınıf öğretmenin görevi, ilkokul öğrencilerinde okulun ve derslerin hedefleri doğrultusunda kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirmek, konu alanı bilgisine, öğretmenlik meslek bilgisine ve kültüre üst düzeyde sahip olmakla birlikte, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bütünsel gelişiminden sorumlu olmaktır. Sınıf öğretmeni bu nedenle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin genel müzik eğitimi gerçekleştirecek nitelikte müzik alanı bilgisine, çalma ve söyleme becerisine müzik öğretimi yöntem ve tekniklerine ilişkin etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirilmelidir(Kocabaş,1998).

Müzik eğitiminin en temel öğelerinden biri olan çalgı eğitimi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bir bütün halinde geliştirir. Çocuğun doğuştan getirdiği müziksel duygular etkili ve bilinçli bir eğitimle doğru temellere oturtulabilir. Ülkemizde müzik eğitime ilköğretim kurumlarında başlayan çocuklar için çalgı eğitimi, okul müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Çalgı eğitimi yoluyla çocuk, sesleri ve tartımları doğru olarak duyar, çocukta müziğe karşı ilgi doğar, çocuk çalgı çalma becerisi kazanır, çocuk öğrendiği çalgının teknik özelliklerini öğrenirken dikkati gelişir. Çalgı çalmak çocuğa küçük kaslarını, nefes alışverişini ve düşüncesini kontrol altına almayı öğretir, kendi kendine bir iş yapmanın tadına varır ve bunun sonucunda da kendine güvenen bir birey olur. Çalgı topluluklarında görev alır ve sosyalleşir (Akgül Barış 2007:4-5).

Türkiye’de genel müzik eğitimi veren kurumlarımız olan ilköğretim okullarında genellikle çocuklar müzik derslerinde bir çalgı ile ilk kez tanışırlar. Okul çalgı eğitiminde, hangi çalgı ya da çalgıların kullanılabileceği önemli bir konudur. Özellikle kullanılacak çalgıların kolay ulaşılabilir olması, taşınabilir olması, insan sesine yakın aralıklar içermesi, akort sorununun olmaması, sınıf içerisinde birlikte müzik yapmaya elverişli olması ile ilgili özellikler dikkate alınmalıdır. Bu nedenledir ki, ilköğretim döneminde çalgı öğretimi yapılırken hangi çalgı ya da çalgıların seçileceği, bu çalgıların hangi yöntemlerle öğretilbileceği konusu önem taşımaktadır (Akgül Barış 2007:5). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitiminin nitelikli ve verimli olabilmesinin en temel basamağı olan çalgı eğitimi, tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak iyi planlanmalı ve konu ile ilgili öğrenme ve öğretme yöntemleri üzerinde durulmalıdır.

Öğrencilere kendilerini nasıl geliştireceklerini öğretirken, kendi kendine öğrenme becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi konusunda yol gösterici olunmalıdır.

1.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Ülkemizde eğitim sisteminde birçok reform çalışmaları yapılmaktadır. Küreselleşmeyle beraber bilgi temelli toplum oluşmakta, etkili, kalıcı öğrenme, çağdaş öğrenme-öğretme kavramları öne çıkmakta, ezbercilikten uzak, düşünen, araştıran, üreten, sorgulayan, kendi kendine karar veren, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ele alınan kavramlardan önemli biri de öz-düzenleme becerisidir. Öz-düzenleme ile ilgili araştırmalarda öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bundan dolayı kalıcı öğrenmenin sağlanıp, strateji geliştirme becerilerinin kazanılması için öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi önemli yer tutmaktadır. Öz-düzenleme becerileri geliştirilebilir ve öğrenilebilir becerilerdendir. Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hayat boyu devam etmektedir (Polat, Bulut, 2009).

Öğrenme sürecinde öğrenen, bu sürecin en etkin ögesidir ve kendi öğrenmelerini düzenlemede gösterdiği beceri durumuna göre başarı kazanmaktadır. Kişilerin öğrenmelerini düzenlemeleri, kendi kendine öğrenme kavramını gündeme getirmektedir. Bu kavram öz-düzenleme olarak adlandırılır ve öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve fiillerini denetlemeleri olarak tanımlanır (Zimmerman ve Schunk, 2001:7). Ayrıca öğrencilerin çalışma süreçlerini gözlemlemeleri ve her adımı denetlemeleri olarak da tanımlanabilmektedir. Pintrich (2000, Aktaran: Üredi, Erden 2009) tanım olarak öz-düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak açıklamıştır.

1970’li yıllarda öne çıkmaya başlayan bilişsel psikoloji ve bilişsel öğrenme kuramlarının öğrenciyi merkeze alan yaklaşımı öğrenmede yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklerin başında gelen biliş bilgisi (metacognition) bireyin bir şeyi nasıl

öğrendiğinin farkında olmasıdır. Öğrenmeyi öğrenme aynı zamanda bir şeyi nasıl öğrendiğinin de farkında olma ve nasıl öğrendiğini bilme olarak açıklanabilir. Motivasyon ve biliş bilgisi üzerine yapılan araştırmalar, öğrenenlerin kendilerini ve öğrenmelerini düzenlemeleri ile ilgili “öz-düzenleyerek öğrenme” kavramı ile odaklı olarak son yirmi yıldır önemli bir yol almıştır. Yapılan çok çeşitli çalışmalarda öz-düzenlemenin iç dinamiklerine ışık tutacak sonuçlar elde edilmiştir. Öz-düzenlemenin en önemli dinamiklerinden biri olan strateji kullanımının önemi çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır.

Öğrenmeye ilişkin strateji kullanımının öz-düzenlemede önemli bir yeri vardır. Gürşimşek (2002) “Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar ve Strateji Kullanımı” isimli çalışmasında, öğrencilerin akademik başarı açısından öğrenmeyi planlama, düzenleme ve bilgiye anlam kazandırmada kullandıkları bilişsel stratejiler ile zaman ve çabalarını kontrol etmedeki yeterliliğinin öneminin çeşitli çalışmalarda vurgulandığını ifade etmiştir. Ancak bu bilgilerin, bireyin strateji kullanımının yararına inanmaması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmemesi durumunda yetersiz kalacağını da eklemiştir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendi öğrenmeleri ile ilgili yeterliliklerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan bir ölçek yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde, farklı bölümlerde ve sınıf düzeylerinde okumakta olan öğretmen adaylarının öğrenmelerini düzenleme ve denetlemede uyguladıkları stratejiler ile öğrenmeye ilişkin motivasyon yaklaşımlarını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkinin niteliği analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitiminde, öğretme becerilerinde yeterlilik kazandırılması kadar, öğrenmeye ilişkin beceri ve istekliliğin geliştirilmesinin de gerekli olduğunun önemi vurgulanmıştır. Bu sözü geçen becerilerin geliştirilebilmesi için öğrenme ortamının düzenlenmiş olmasının rolü çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır.

Üredi ve Üredi (2007) “Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması” isimli çalışmalarında, bilginin hızlı bir şekilde artmasına ve buna bağlı olarak yaşanan toplumsal değişimlerin, bireylerin yeni bilgi ve becerilere sahip olması ihtiyacını gündeme getirdiğini ifade etmiştir. Bireylerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilmesinin ve yeni bilgileri hayatlarına uyarlayabilmesinin öğrenmenin okul sürecinden sonra tamamlanan değil hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Öz-

düzenleme becerilerinin, sınıf içerisinde akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmakla birlikte bireylerin hayat boyu öğrenmeleri üzerinde de etkisi olan önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmanın amacının, bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından son derece önemli olan öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik kuramsal bir bakış açısı sunmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakış açısı içerisinde öz-düzenleme ve öz-düzenleme stratejileri tanımlanmış, öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulmasında temel alınması gereken ilkelerden bahsedilmiş, böyle bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenci, öğretmen ve değerlendirme sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar üzerinde durularak, gerçekleştirilebilecek uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Akademik başarının önemli bir belirleyicisi olarak görülen öz-düzenleme hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bütünleşmiş ve çalışmalarda yerini almıştır. Bu yaklaşımla Turan ve Demirel (2010) “Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği” isimli çalışmalarının amacı olarak; tıp fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca başarı düzeyine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencilerinin (810 öğrenci) katıldığı belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada 9 öğrenci ile birebir görüşme yapıldığı da belirtilmiştir. Çalışmada öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanıldığı belirtilmiştir. Akademik başarı düzeyi için ders kurulu sınavı puanlarının ortalamasının kullanıldığı ifade edilmiştir. Akademik başarı düzeyleri ile öz-düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlendiği ifade edilmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıklarının gözlemlendiği belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenmenin birbiri ardına gelen beş aşamada açıklandığı belirtilerek bunların; öğrenme için harekete geçme, mevcut durumun değerlendirilmesi, gereksinimlerin belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, öğrenmeyi

planlama, uygulama, ürünün ve kullanılan yolun değerlendirilmesi olduğu ifade edilmiştir.

Çalgı eğitiminde bireysel çalışmaların planlanması sistemli olarak sürdürülmesi ve yaratıcı çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasının önemini vurgulayan Çimen (1994:137) aslında kendi kendine çalışma konusuna da değinmektedir. Çalgı eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşılabilmeyi, verimli geçirilen bireysel çalışma sürecine bağlamak mümkün olabilir. Verimli, etkili bir çalışma süreci için başarının anahtarı olarak, kişinin bireysel çalışmalarında kendisine rehberlik eden iyi birer öz düzenleyici olmaları gösterilebilir. Çalgı eğitiminde bireysel çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğrenciler tarafından bilinip uygulanması bu açılarından önem arz etmektedir.

1.2. Çalgı Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Çalgı eğitiminde notayı öğrenen öğrenci küçük parçaları çalmakta etüt ve parmak alıştırmaları yapmaktadır. Derslerde öğrendiklerini evde çalışmaktadır. Evde çalışılan, öğretmen olmadan kendi başına yapılan bu çalışma bireysel çalışma olarak adlandırılabilir. Bu süreçte öğrencinin ne kadar çalıştığından çok nasıl çalıştığı önemlidir. Burada amaç öğrenciye nasıl çalışması gerektiği konusunda da yardımcı olmaktır ki bireysel çalışma süreçleri daha verimli geçebilsin (Pamir,1923:55).

Guerrero (2008), “Self-regulation strategies used by student musicians during music practice” isimli çalışmasında bireysel müzik öğreniminin bir öğrencinin müzisyen olarak gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın amacının, genç müzik-çalarların müzik çalışmaları sırasında kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini keşfetmek olduğunu ifade etmiştir. On altı tane müzik-çalar ortaokul öğrencisinin yeni bir müzik parçasını çalmaları sırasında videoya kaydedildiğini açıklamıştır. Çalışma seansının bitiminden hemen sonra, öğrenci ve araştırmacının seans sırasındaki video kaydını izlemiş olduğunu ve öğrencinin çalışma sırasında kullandığı stratejilerini anlattığını ifade etmiştir. İlgili fiili raporun incelenmesi sonucu ve müzik çalışma verileri ışığında, tekrardan yararlanıldığını ve tekrarın, diğer stratejilerden daha sık kullanıldığının belirtildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın müzik

öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme yeteneklerinin anlaşılmasına yardımcı olabilmek amacıyla oluşturulduğunun unutulmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Günümüzde öz-düzenlemeli çalışmanın performans becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Mcpherson ve Renwick(2001) “A Longitudinal Study of Self-regulation in Children’s Musical Practice” isimli çalışmalarında öz-düzenlemenin altı boyutuna bağlı olarak çocukların çalışmalarındaki bireysel farklılıkları ve yaygın eğilimlerini araştırmaktadır. Çalışmalarının başlangıcında yaşları 7 ve 9 arasında değişen yedi çocuğun çalışmaları düzenli olarak 3 yıl boyunca videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin çalışma sürecindeki davranışsal kodlamaya bağlı olarak, çalışmanın içeriği, hataların yapısı, görev-dışı davranışlar ve aile üyeleriyle etkileşimle alakalı olarak veriler elde edilmiştir. Çocukların kendi öğrenmelerini kontrol etme ve gözlemlene yeteneği üzerindeki etkisi kanıtlanmış olan öz-düzenleme davranışının düşük seviyeleri, çocukların çalışmaları sırasında görülmüştür. Öğrenme stratejileri, parçaları bir ya da iki kez çalmalarına bağlı olarak sınırlandırılmıştır. Birçok hatanın ya göz ardı edildiği, ya da bir ya da iki kez parçaların tekrar edilerek düzeltiliği görülmüştür. Sonuçlar şunu göstermektedir ki; öz-düzenleme işlemleri, öğrenciler müziksel gelişimin çok erken evrelerinde bulunsalar dahi, öğrenciler arasında yaygın olarak değişmektedir ve bu durum, bazı öğrenenler büyük zorluklar çekerken, bazı öğrenenlerin performans becerilerini hızlı bir şekilde geliştirmelerinin nedenini açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Performans becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu bilinen öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesi için bu konuya önem vermek gerekmektedir. Weidenbach (1998) “Self-regulated Learning and Its Influence on Instrumental Performance Practice” isimli çalışmasında bir müzik enstrümanını çalmayı öğrenmenin birçok bireyin başladığı bir aktivite olmasına rağmen, çok az miktarda kişinin başarı elde ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin yaptıkları etkin öğretim yollarını bulmaya yönelik kapsamlı araştırmalara, velilerin büyük miktarda finansal kaynak sağlamasına ve çalgı öğrencilerinin sarf ettiği eforlara rağmen, birçok öğrenci ustalık düzeyine gelmeden çalışmasını bırakmaktadır.

Çalgı performansındaki başarının temel olarak müziksel yetenekle ilgili olduğu görüşü, önceki zamanlarda kabul edilmiş bir bakış açıydı. Ancak, günümüzde daha çok çalışma ve hem kalıtsal hem de çevresel diğer değişkenlerin başarı üzerindeki etkisine odaklanılmakta ve bu bakış açısına büyük oranda bir yönelim görülmektedir.

Genel olarak, başarılı bir performans elde edebilmek için çalışmanın önemli olduğu görüşü kabul edilmektedir. Özellikle, çalışmanın miktarı önem taşımaktadır. Fakat, çalgı çalarların özellikle de başlangıç seviyesinde olan müzisyenlerin kullandıkları stratejilerin çeşitliliği ve enstrüman çalmaya yönelik gelişime olan etkisi fazla bilinmemektedir.

Bir grup amatör piyano-çaların çalışma stratejilerinin incelenmesi ve performans başarıları üzerinde önemli olan etkinin tespitine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki; çalışmalarında üst bilişsel yöntemler kullanan, öz-düzenlemeli öğrenciler olarak da nitelendirilebilen öğrenciler, performanslarındaki başarılarında çok büyük bir ilerleme kaydetmişlerdir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerinin nasıl çalıştıklarını bilmeleri gerektiği ve başlangıç düzeyindeki öğrencilerin özellikle kendi öğrenmelerinde daha fazla üst bilişsel yöntemlere yönelmelerinde yardımcı olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada da strateji kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Ertem, Ş, (2003) “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütlenme Stratejisi’nin Etkililik Düzeyi” isimli çalışmada, piyano eğitiminin temel aşamasında öğrenciler tarafından kullanılabilecek 23 strateji belirlemiş ve bunları, tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve dikkat etme stratejileri şeklinde gruplayarak anket yöntemi ile bu stratejilerin Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi piyano dersi öğrencileri tarafından kullanılma durumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Ertem, temel piyano çalışmalarında öğrenme stratejilerinin daha bilinçli ve daha etkili kullanılmasına daha çok yer ve önem verilmesini önermiştir.

Bireysel süreçte çalgı çalışmalarında öğrenme stratejilerini daha etkili kullanmak için kişilerin bilişsel sorumluluğunun önemini vurgulayan çalışmalar konunun önemini vurgulamaktadır. Mc Pherson, Gary E; McCormick (1999) “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice” isimli araştırmaları ile, öğrenmenin öz denetimli (bilişsel strateji kullanımı, öz düzenleme) ve motivasyonel (içsel değer, kaygı/güven) bileşenleri ile bir müzisyenin enstrüman çalışması arasındaki miktar/içerik etkileşiminin keşfedilmesini amaçladıklarını belirtmektedir. Bu örneğin, 190 tane piyanistten oluştuğunu ifade etmişlerdir. Çalışma sırasındaki bilişsel sorumluluğun seviyesinin, egzersiz yapma ve yeteneklerin geliştirilmesi için gereken anahtarları sağladığının görülmekte olduğunu açıklamışlardır.

Bilişsel sorumluluğun gelişmesinin başarıyı artırdığı, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini öğretmelerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin varlığı günden güne önem kazanmaktadır. Chung, Ji Won (2006) “Self- Regulated Learning In Piano Practice Of Middle-School Piano Majors In Korea” isimli doktora tezindeki uygulamada, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılmasını araştırmış ve performanslarının başarı düzeyleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Kore’de bir sanat ortaokuluna giden 25 öğrenci (12 tanesi yüksek başarı düzeyine sahip ve 13’ü daha düşük başarı düzeyine sahip olmak üzere) ile görüşme yapılmış ve araştırmada anket formu doldurulmuştur.

Öz-düzenlemeli öğrenme teorisi temel alınarak, öğrencilerin görüşmeye yanıtları, ilk olarak öz-düzenlemeli öğrenmenin yedi alt kategorisine (kişisel motivasyon, görev analizi, strateji kontrolü, performans izleme, irade kontrolü, öz-değerlendirme ve öz-tepki) göre ayrılmış daha sonra öğrencilerin, uygulanan stratejilerin çeşitliliğine göre her bir stratejiyi uygulamadaki kararlılıkları ve sorulara yanıtları analiz edilmiştir. Bulgulara göre, genç piyano öğrencileri çalışmalarını gerçekleştirmek için üst bilişsel becerilerle birlikte farklı stratejiler kullanmışlardır. Sonuç olarak anlamlı grup farkları (%92 fark) bulunmuştur. Örneğin, başarısı yüksek öğrenciler daha fazla stratejiden ve bunları daha kararlı bir şekilde uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

Daha sonra, görüşme sonuçlarına bağlı olarak 40 parçalık bir anket formunun öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Tahmini olarak yüz altmış iki piyano öğrencisi bunu yanıtlamıştır. Faktör analizi, öz-düzenlemeli öğrenme özelliklerini ölçen yedi alt kategori faktörünü doğrulamıştır. Yedi öz-düzenlemeli öğrenme faktörü arasında anlamlı bağıntılar bulunmuştur.

Yapısal denklem modelleme tatmin edici bir şekilde yedi öz-düzenlemeli öğrenme faktörünün, “önceden düşünme”, “performans kontrolü” ve “öz-yansıma” dan oluşan üç evreli öz-düzenlemeli öğrenme yapısal modeline uygunluğunu doğrulamıştır. Öğrencilerin jüri sonuçları performans başarı düzeylerinin bir kanıtı olarak düşünüldüğünde öğrencilerin performans kontrol ve öz yansıma özellikleri ile açıklanabilmektedir. “Önceden düşünme” nin direkt olarak bir etkisinin bulunmamasına rağmen, öz-düzenlemeli öğrenme modelinin üç evresi birbirine döngüsel bir yapı ile bağlıdır.

Bu çalışma ile başarılı bir şekilde öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme özellikleri ve başarıyla olan ilişkileri incelenmiş ve ileride olabilecek çalışmalarla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle, ek bir çalışma önceki çalışmaya göre daha çeşitli katılımcıları içermelidir. İkinci olarak, anket formu soruları enstrüman öğreniminde öz-düzenlemeli öğrenme fonksiyonlarının daha iyi anlaşılabilmesi için daha belirgin hale getirilmelidir. Son olarak, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmesinde öğretmenlerin rolünün olduğu gibi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğretme işleminin daha anlamlı yapılması olarak düşünülmelidir.

Hallam, (2001) “The Development of Expertise In Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition And Individual Diversity” isimli çalışmasında öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate alarak, çalışma sürecinde kullandıkları yöntemler ile çalgıdaki uzmanlıklarının gelişimini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 6 ile 18 arasında değişen ve her biri çalgılarında farklı seviyelerde olan 55 yaylı çalgı öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilere seviyelerine uygun küçük bir parça verilmiş ve 10 dakika boyunca bu parçayı çalışmaları, daha sonra bütün olarak çalmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalışma ve çalma süreçleri videoya kaydedilmiştir. Bununla birlikte aynı öğrencilerle, parçayı nasıl çalıştıkları ile ilgili görüşmeler yapılmış, sorular sorulmuştur. Video kayıtları birbirinden bağımsız iki jüri tarafından izlenmiş, değerlendirilmiş ve puanlama çalgı çalmanın değişik boyutları göz önüne alınarak yapılmıştır. Araştırmanın bulguları etkili çalışmanın öğrencilerin kendilerini dinleme ve yanlışlarını düzeltme becerilerine göre değiştiğini göstermiştir. Bulgulara göre etkili çalışmanın gelişimi, kişinin çalgıdaki seviyesine göre de yükselebilmektedir.

Bir başka çalışmada Renwick (2008) “Because I love playing my instrument: Young Musician’s internalised motivation and self-regulated practising behaviour” isimli doktora tezinde öz-düzenlemeli öğrenme teorisinin, başarıyı, sadece müzisyenlerin pratik yapmaya ayırdıkları zamanın miktarının değil, aynı zamanda uygulanan stratejilerin yapısının da etkilediğini açıklamaktadır. Çünkü çalışmanın bireysel yönelimli olduğunu, verimliliğe olan güdüsel etkilerin özellikle dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.

Renwick, bu karma yöntemlerin, güdüsel inançlar ve öz-düzenlemeli öğrenme davranışları arasındaki araştırılmış ilişkileri, iki evreli tasarım üzerinde açıklamakta olduğunu belirtmiştir. Birinci evrede, müzik sınavına girecek olan yaşları 8 ila 19

arasında değişen 677 adayın bir anket formu doldurduğunu ifade etmiştir. Bu anket formunun, çalışma davranışları ve algılanan mzikselle alakalı olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak, öz-düzenleme anketinin (Self-Regulation Questionnaire (SRQ); Ryan ve Connell, 1989) bir müzik aletinin öğrenimine yönelik olan içsel ve dışsal güdülerin keşfedilmesine de uyarlandığını belirtmiştir. SRQ'nun faktör analizine göre, önceki araştırmayla ilgisi bulunan beş boyutun ortaya çıktığı ifade edilmiştir: içsel, dışsal, sosyal, utanmayla alakalı ve sınavla alakalı güdüler. z-düzenlemeli öğrenme teorisi ile bağlantılı olan tane çalışma davranışı faktörünün ortaya çıktığını belirtmiştir: efor yönetimi, gözlem ve strateji kullanımı. Yapısal denklem modellemenin sonuçlarına göre; içsel güdünün, rekabet inançlarının ve sınavla alakalı motivasyonun küçük etkileri de eklendiğinde, çalışma davranışının  çeşidine göre daha iyi sonuç verdiğini göstermekte olduğunu belirtmiştir.

İkinci evrenin, yıllık sınavlarına hazırlanan anket formu katılımcılarının dördünün gözlemsel örnek olay incelemesini içermekte olduğunu belirtmiştir. Genç, orta seviyede çalgı alabilen müzisyenlerin ev ortamlarında çalışırken videoya kaydedildiği açıklanmıştır. Hemen ardından, video kaydını izlemiş olduklarını ve yeniden oluşturdukları düşüncelerini dile getirdiklerini ifade etmiştir. Bu prosedürün yarı-yapılandırılmış bir röportaj ve bilgi almayla sona ermekte olduğunu belirtmiştir. Video kayıtlarının gözlemci Video-Pro ile analiz edildiğini ve sözlü verilerle birleştirilip; ortaya çıkan konuların bu görüşmelerden kaynaklanan konularla kıyaslandığını da ifade etmiştir.

rnek olay incelemelerinin gözlemsel yönünün, birinci evreyle ortaya çıkan üç döngüsel öz-düzenleme işleminin önemini büyük oranda doğruladığını ortaya koymuştur: (a) efor yönetimi ve güdüsel öz-düzenleme, (b) doğru çalma oranını belirlemede kendini izlemenin rolü, ve (c) yapılandırılmış tekrar, görev sınıflandırması, ve seslendirme gibi düzeltici stratejilerin kullanımı. Nicel ve nitel yöntemlerin karması olan bir yöntemin bu çalışmada kullanılmış olduğunu, bu çalışmayla bir müzik enstrümanı alan genç insanların karmaşık olan güdüsel ve davranışsal yapılarının netleştirilmeye başlandığını ve bu konuda büyük düzeyde bilgi ortaya çıkarıldığını ifade etmiştir.

z-düzenlemenin güdüsel ve davranışsal yapılarından olan öz-yeterlilik önemli bir olgu olarak çalışmalarda yerini almaktadır. Ritchie ve Williamon (2007) "Measuring

Self-efficiency in Music” isimli araştırmaları ile bir müzisyen için, kendi yeteneğine olan güvenin performanstaki başarı için en büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Müziksel öz-yeterliliğin ölçülmesinin tam kapsamlı bir yolu olduğunu, fakat geliştirilmesi ve doğrulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın, müziksel öz-yeterlilik inançlarının ölçülmesi için üç tane yeni enstrümanın bir kontrol grubunu anlatmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Elli üç tane üçüncü sınıf müzik öğrencisinin üç tane anket formu doldurduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilkinin genel müziksel öz-yeterlilikle ilgili olduğunu, ikincisinin müziksel öğrenme ve üçüncüsünün de performansla özel olarak alakalı olan öz-yeterlilik inançları olduğunu ifade etmişlerdir. Her bir anketten içsel kararlılıkla alakalı yüksek skorlar elde edilmekte olduğunu ve anketin sağlıklı olduğunu görüldüğünü ifade etmişlerdir. Toplam skorların her bir anket için oluşturulduğunu ve öz-yeterlilik skorları ve yeni bir öz-düzenlemeli öğrenme anket formu kullanılarak ölçülen öz-düzenlemeli öğrenme davranışı “arkadaşlardan, öğretmenlerden ve diğerklerinden tavsiye alma” arasındaki ilişkilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulamadan çok performansta büyük oranda etkililik gösterdiklerini, ve genel ölçüye göre hala daha düşük skor elde etmekte olduklarını açıklamışlardır. Bu ölçümlerin her birinin öğrencilerin bir dizi müziksel yeteneği üzerindeki öz-değerlendirme yetenekleri ve müzikaliteyi de içeren özellikleri, azim derecesi ve sahne heyecanı ile başa çıkma yeteneği ile bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Renwich ve McPherson (2002) tarafından yapılan “Interest And Choice: Student Selected Repertoire And Its Effect on Practising Behaviour” isimli araştırma, çalgı eğitiminde öğrencilerin çaldıkları eserler ve onlara karşı olan ilgi ve tutumlarının çalışma davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ilgili alan-yazın incelenmiş ve güdü ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin bir etkinlik ile ilgilendikleri ve bunu yapıp yapmama konusunda kendilerini özgür hissettikleri zaman esere daha kolay adapte oldukları, bilişsel süreçleri rahatlıkla kullandıkları, daha iyi konsantre oldukları ve çalışmalarından zevk aldıkları vurgulanmıştır. Bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Bundan dolayı klarnet çalmaya henüz başlangıç aşamasında olan Clarissa isimli bir öğrenci ile çalışma yoluna gidilmiştir. Clarissa ile görüşmeler yapılmış ve çalgısını çalışma zamanları videoya kaydedilmiştir. Clarissa’nın öğretmeninin verdiği eserleri çalışması ile kendi seçtiği eserleri çalışması arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından Clarissa’nın kendi seçtiği eseri çalışırken çalışma taktiklerini

(parmak numaralandırma, içinden düşünme ve şarkılama gibi) daha fazla kullandığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya daha fazla zaman ayırdığı ve zor pasajlarla başa çıkma konusunda daha kararlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları çalgı pedagojisi açısından tartışılmıştır.

Görüldüğü gibi öz-düzenlemeli çalışma davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar daha başarılı bir çalgı çalışma sürecine ışık tutmak adına devam etmektedir. Yapılan bir araştırmada, Bartolome (2009) “Yüksek başarı seviyesine sahip başlangıç düzeyindeki blokfulüt öğrencileri arasındaki doğuştan ortaya çıkan öz-düzenlemeli çalışma davranışları” isimli çalışmasının amacının, genç enstrüman çalan öğrencilerin genel müzik blokfulüt sınıfındaki öz-düzenlemeli çalışma davranışları üzerindeki öğrenimini arttırmak olduğunu belirtmiştir. Bu nitelikli çalışma sonucunda başlangıç seviyesindeki başarılı blokfulüt öğrencilerinin öz-düzenlemeli çalışma modeli ile bağlantılı olarak başarı göstermekte olduklarının keşfedildiğini açıklamıştır. Görüşmelerin üç tane yüksek verimle çalışan üçüncü sınıf blokfulüt öğrencileri ile yapıldığı ve öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili konuların yanıtlarının kodlandığı belirtilmiştir. Sonuçların, öz-düzenlemeli öğrenmenin, etkili çalışmanın ve müzik öğretiminde bulunanların keşfettiği çıkarımların önemli bir bileşeni olduğunu desteklediğini belirtmiştir. Bu çalışmanın başlangıç seviyesindeki blokfulüt çalışan öğrencilerin çalışma davranışlarının benzeri görülmemiş bir incelemesini sunmakta olduğu, ve müzik öğretimi yapanlara başlangıç seviyesindeki blokfulüt eğitim grubunun geliştirilmesi için pratik, araştırma tabanlı stratejiler sunmakta olduğunu ifade etmiştir.

Çalgı çalışma sürecinde kullanılan strateji ve yöntemler kısa zamanda daha etkili ve verimli sonuçların alınması için gerekli görülen unsurlardır. Yurt içinde yapılan konuyla ilgili çalışmalar da bunun önemi üzerinde durmaktadır. Örneğin Özmenteş (2008), Çalgı Eğitiminde Öz düzenlemeli Öğrenme Taktikleri isimli çalışmasında çalgı eğitiminde çalgıyı çalışma sürecinin, çalgı becerisinin gelişimi açısından en temel eylemlerden biri olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin çalgısını nasıl çalıştığının, kullandığı çalışma taktiklerinin ve bilinçli çalışma alışkanlıklarının onun performansını önemli derecede etkileyen etkenler olarak karşımıza çıktığı ifade edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanımlarının bağımsız ve etkili öğrenenler olmaları için üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmada

Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencileri ile Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını çalışma sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerini nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile ortaya çıkarılmasının amaçlandığı belirtilmiştir.

Özmenteş (2007) “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri” isimli doktora tezinin amacı olarak, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki öz düzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamak olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilimsel ve üst bilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve öz-yeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği görülmüştür. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Bilen (2007) “Öz düzenleyerek Piyano Çalmanın Sınav Performansına Etkisi” isimli doktora tezinde Öz-düzenleyerek Öğrenme stratejilerinin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Piyano Dersi öğrencileri tarafından ne derecede kullanıldığını, başarılarına göre öğrencilerin öz-düzenleyerek öğrenme strateji kullanımları arasında farklılık olup olmadığının anlaşılmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin piyano çalışmaları sırasında ortaya koydukları kesitsel çalışma düzenlerinin, öğrencilerin başarıları ve piyanoya başlama yaşları açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalgı eğitiminin ders aşamasında öğretmenin en büyük problemi, bilinçsiz olarak geçirilen bireysel çalışma süreci sonunda, öğrencilerin hatalarla dolu olarak getirmiş oldukları ödevlerle karşılaşmaktır. Derste yanlışların düzeltilmesinin büyük zaman kaybı olduğu düşünülürse öğrencinin daha nasıl etkili ve verimli bir bireysel

çalışma süreci geçirebileceği konusu ve sorusu, bu alanı ilgilendiren bir problemin varlığını ortaya koymaya yetecektir.

1.3. Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin çalgı çalışmaları sırasındaki bireysel çalışma süreçlerinin verimli geçirilip geçirilememesi, bu alanla ilgisi olan öğrenci ve öğretmenler için bir problem durumu oluşturmaktadır.

Bireysel çalışma sürecinde öğrenci kendi kendine nasıl çalışması gerektiğini bilmiyorsa eğitimde bir yere varılması çok zor olmaktadır. Verilen ödevlerin bilinçsiz olarak hazırlanması müzik dersi süresinin önemli bir kısmının pekişmiş yanlışların öğretmen tarafından düzeltilmesi şeklinde geçirilmesine sebep olmaktadır. Öğrencinin çalışma yöntemlerini bilmemesi çalgıdan soğumasına sebep olabilmektedir (Çimen, 1994:138).

Çalgı çalışmada, bireysel çalışma süreci çalışma performansını etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Yetenekleri ve günlük çalışma süreleri birbirine eşit olan ancak etkisiz veya etkili çalışma alışkanlıklarından dolayı aynı performans düzeyini yakalayamayan birçok öğrenci vardır (Özmenteş, 2007). Bu sebeple etkili çalışma yöntemlerinin kullanılması önemlidir.

Öğrencilere, öğrenme yöntem ve stratejilerini kullanmaları aşamasında destek verilmelidir. Kazandıkları bilgileri daha düzenli bir şekilde belleklerine yerleştiren ve bu bilgileri geri getirmeleri daha kolay olan yeni bilgileri daha çabuk öğrenen kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmek, onların başarıya daha çabuk ulaşmalarını sağlayabilmektedirler (Akın, 2007:5).

Öğrenciler öğretmenleri tarafından önerilen çalışma yöntemlerini aynen uygulamaya özen göstermeli, bireysel çalışma sürecinde hedefler saptamalı ve çalışmalarını ona göre planlamalıdır (Şendurur, 2001:167).

Bu bilgilerin ışığında çalgı eğitiminde bireysel çalışma sürecinin verimli geçirilememesinin bir sebebi de öğrencilerin kendi kendilerine çalışma yöntemlerini

bilmemeleri olarak görülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme(kendi kendine öğrenme) becerileri gelişen, bu becerileri kullanma konusunda bilgilendirilen öğrencilerin bu süreci daha verimli geçirecekleri ve bu çalışmanın böyle bir probleme ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı “Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı ikinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanmalarının çalgı eğitimindeki bireysel çalışma süreçlerine olan etkililik düzeyi nedir?” sorusunun cevabını aramaktır.

1.3.2. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin

a)Ön test puanları

b)Son test puanları

c) Ön test son test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin

a)Ön test puanları

b)Son test puanları

c) Ön test son test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin

a)Ön test puanları

b)Son test puanları

c) Ön test son test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrencilerin görüşmenin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin

a)Ön test puanları

b) Son test puanları

c) Ön test son test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin genel görüşmenin sonuçlarına ilişkin

a) Ön test puanları

b) Son test puanları

c) Ön test son test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Önem

Bu araştırma; Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında müzik eğitimi alan ikinci sınıf öğrencilerinin, çalgı çalışmaları sırasında kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin, bireysel çalışma süreçlerindeki etkililik düzeyinin belirlenmesi, yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması ve bu alanda bu konuyu kapsayan doktora düzeyinde yapılan ilk deneysel araştırma niteliği taşımasından dolayı önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmanın yöntem ve teknikleri problemin çözümüne uygundur.
2. Veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği bu araştırma için yeterlidir.
3. Çalışma grubu, akademik düzeyde müzik eğitimi almaları bakımından sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmalıdır.
4. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin görüşmede verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
5. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler deneysel işlem için belirlenen blokfülüt eserlerini çalışmak için gerekli altyapıya sahiptirler.
6. Araştırmanın verileri problemin çözümü için yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları sırasıyla şunlardır:

1. Deneysel işlemde bireysel çalışma süreci, sadece yeni bir blokfülüt eserinin çalışılması ile sınırlıdır.
2. Video gözleminden elde edilecek veriler, öğrencinin bireysel çalışma sürecinde yapacağı; yeni bir blokfülüt eserinin çalışılması sırasında öz düzenlemeli yöntem destekli olarak doğru duruş-tutuş, doğru nota ile çalma, doğru tartım ile çalma ve yavaş çalarak çalışması etkinliklerini uygulaması ile sınırlıdır.
3. Deneysel işlem sırasında çalışmaya katılacak olan Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencileri, okula alışma dönemleri geride kaldığı, çalgı eğitimi aldıkları için sadece 2. sınıflarla sınırlı tutulmuştur.
4. Deneysel işlemde çalgı eğitimi, yaygın olarak kullanıldığı, kolay taşınır olduğu, akort sorunu olmadığı, ilköğretim seviyesinde kullanılabilirliği kolay olduğu için blokfülüt ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Öz-düzenlemeli Öğrenme: Bireylerin güdüsel, üstbilişsel ve davranışsal bakımlardan öğrenme süreçlerine etkili bir şekilde katılabilme becerisidir (Zimmerman,1989).

Çalgıda Bireysel Çalışma Süreci: Öğrencilerin tek başlarına çalgı çalıştıkları sürece bireysel çalışma süreci denmektedir.

Yüklemesal Geri Besleme: Bireylere bir işte başarılı olabilmeleri için onları yüreklendiren ifadelerde bulunmak.

Öz Yeterlik: Bireyin bir işi başarmadaki kendine olan inancı.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve kapsamında, öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öz-düzenlemeli öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin evreleri ve çalgı eğitiminde bireysel çalışma süreci başlıkları açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1. Öğrenme

Doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar, insanlar açısından yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle, insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Yetişkin davranışlarının hemen hemen tümü öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Öğrenme bir uyum sürecidir. İnsan davranışlarının ana teması olan uyum çabasının, belli bir hedefi vardır. Bu hedef dinamik bir varlık olan insanın, çevresiyle etkileşimlerinin sonucu olan bir takım değişiklikler geçirerek kendini biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak gerçekleştirmesi doğrultusundadır (Selçuk, 2001:142).

Öğrenme, bireyin, olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle olan etkileşimi ile beraber, yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Binbaşıoğlu, 1978:3).

Öğrenme; tekrar veya yaşantı sonucu davranışta gözlenen, kalıcı değişiklikleri kapsar. Bu tanımda üç önemli öge vardır:

1. Öğrenme sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir.

2. Öğrenme yaşantı ürünüdür. Yaşantı "bireyin çevresiyle belli düzeydeki etkileşimleri sonucunda bireyde kalan iz" olarak tanımlanabilir.
3. Öğrenme kalıcı izlidir. Öğrenmeyi gerçekleştirmiş sayabilmek için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin kalıcı izli olması gerekir.

Öğrenme sonucunda oluşan davranış değişikliği oldukça kalıcı değişikliktir (Santrock, 1981). Öğrenmede esas olan, oldukça kalıcı bir nitelik taşıyan davranıştır. Yetişkin davranışlarının hemen hemen tümü öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Öğrenme bir süreçtir. Tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen ve kalıcı olan değişikliklerdir. Davranışta kalıcı izli değişimlerin oluşması benzer uyaranların belli sayıda tekrar edilmesi ve organizma tarafından bu uyaranlara verilen tepkilerin pekiştirilmesine bağlıdır. Davranışta kalıcı değişimlerin oluşması için kişinin öğrenme durumlarını kendi kendilerine düzenlemeleri gerekmektedir, bu ihtiyaç öz-düzenleme becerilerini akla getirmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme yaşam boyu sürecek olan öğrenme sürecinde kaçınılmaz bir gereklilik halini alacaktır.

Yaşam boyu sürecek olan bu öğrenme sürecinde, öğrenene ait olan, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bilinmesi, önem arz etmektedir. Bozdoğan (2003) bir öğrenme durumunda, öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri olan öğrenenin yani öğrencinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Türe Özgü Hazır Oluş: Davranışların öğrenilmesi için gerekli olan biyolojik donanımına sahip olmak ve bu davranışları öğrenebilmek için olması gereken zihinsel ve fiziksel gelişime ulaşmış olmak en önemli unsurdur. Mesela iki yaşında okuma yazma öğrenilmesi mümkün değildir. Olgunlaşma sürecinde en önemli özellik öğrenmeden bağımsız olmasıdır. Öğrenme ancak organizma o davranış için gerekli olan olgunluğa eriştiği zaman mümkündür

Genel Uyarılmışlık Düzeyi: Uyarılmışlık düzeyinde önemli olan bireyin öğrenmesini olumsuz etkilemeyecek olan normal bir uyarılmışlık düzeyi ve orta derecede bir kaygı durumunun var olmasıdır. Öğrenme ortamının sağlıklı olması şiddetten uzak olması uyarılmışlık düzeyini olumlu etkilemektedir. Sağlıksız şartlar ve şiddet içeren öğrenme ortamlarının öğrencide kalıcı bir davranış değişikliği meydana getirmesi beklenemez.

Geçmiş Yaşantılar ve Edinilmiş Bilgiler: Öğrenme için bir takım ön bilgilerin bulunması gerekmektedir. Mesela denklemleri öğrenecek olan bir kişinin dört işlemi öğrenmiş olması; dört işlemi öğrenecek bir kişinin de rakamları öğrenmiş olması gerekmektedir.

Motivasyon: Motivasyon öğrenmeyi istemek ve ihtiyaç duymakla alakalı olmaktadır.

Öğrenme isteğinin olması için o bilgi ve davranışa ihtiyaç duymak gerekmektedir.

Öğrenmeyi etkileyen diğer faktörler de sırasıyla şöyle açıklanmıştır:

Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler: Tekrar etme, planlı çalışma, özet çıkarma, not tutma gibi etkili ders çalışma yöntemlerinin kullanımı öğrenmeyi etkiler. Öğrenme yönteminin etkililiği öğrenciden öğrenciye değişmektedir. Önemli olan öğrencinin kendini tanıması ve kendisine en uygun olan yöntemi kullanarak bireysel çalışma süresini geçirmesidir.

Öğrenme Ortamı ile İlgili Faktörler: Öğrenme ortamındaki ses, ışık, ısı, fiziksel donanım gibi özellikler öğrenmeyi etkilemektedir.

Öğrenilen ile İlgili Faktörler: Öğrenilecek konunun karmaşıklık düzeyi, kolay sınıflandırılabilir olup olmaması, şemalar halinde ifade edilip edilememesi gibi yapısal özellikleri öğrenmeyi etkilemektedir.

Öğreten ile İlgili Faktörler: Öğretenin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaması, öğretilecek konuya uygun olan öğretim yöntemini kullanıp kullanmaması da öğrenmeyi etkiler.

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden en önemlisi gibi görünen öğrenen ile ilgili olanı çeşitli öğrenme yöntemlerini akla getirmektedir. Bunlardan biri de Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi olmaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi öğrenme kuramları içerisinde yer alan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının önemli ve vazgeçilmez ilkelerindendir. Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini daha iyi kavramak için bu kurama değinmek gerekmektedir (Bacanlı, 2011).

2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal çevrenin öğrenmede önemi hakkında bilim adamları çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bandura, model almanın ve sosyal çevrenin, öğrenme üzerindeki etkilerini, süreçlerini ve ilkelerini açıklayacak olan Sosyal Bilişsel Kuramı ortaya çıkarmıştır. Bandura bireylerin öğrenirken başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek bu süreci geçirdiklerini, her zaman doğrudan öğrenmenin zorunlu olmadığını savunmaktadır.

Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme teorisini Senemoğlu (1998) başka bireylerin işlevsel davranışlarını basit bir şekilde sadece taklit etmek değil çevredeki olayların bilişsel olarak işlenmesiyle meydana gelen bilgiler olarak ifadelendirmektedir. Senemoğlu (1998) bireylerin doğrudan taklit ederek değil başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilenmesi şeklinde öğrendiklerini ve bunları davranışa dönüştürdüklerini ifade etmektedir. Buna da dolaylı yaşantılar denmektedir.

2.2.1. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Senemoğlu (1998) öğrenmeyi etkileyen modelden edinilen dolaylı yaşantıları Bandura'ya göre şöyle açıklamaktadır.

Dolaylı Pekiştirme: Bireyler modelden izledikleri davranışı pekiştirirler ve modelin davranışını sık sık ve kısa sürede taklit ederler.

Dolaylı Ceza: Modelde bulunan olumsuz davranışların cezalandırılması, gözleyen bireylerin benzer şekildeki davranışlarda bulunmalarını engeller. Toplumdaki bireylerin kurallara uymalarında önemli bir role sahiptir.

Dolaylı Güdülenme: Bireyin gözlediği davranış değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa kişide o davranışı yapmak için istek uyandırır. Başka bireylerin başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemek davranış sürecinde bireyin kendi yeteneğini değerlendirmesini sağlar.

Dolaylı duygu: Bireylerin gözlediği modeller, sesler, bağırımlar, ağlamalar ve söyledikleri sözler yoluyla karşılarındaki kişilere birçok mesaj verir ve modeli gözleyen kişi dolaylı yaşantılar sonucunda aynı korkulara sahip olabilirler.

Model Özellikleri: Modelin özellikleri model almayı etkilemektedir. Gözlemci modelin özelliklerini kendisine benzetirse modelin davranışına o kadar benzer davranış sergilemektedir.

2.2.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı Temel İlkeler

Senemoğlu (1998) Sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel olan altı ilkedden bahsetmektedir.

1.Karşılıklı Belirleyicilik: Birey özellikleri, çevre ve bireyin davranışı karşılıklı olarak birbirini etkiler, bu etkileşim bireyin sonraki davranışını belirler. İnsanlar çevrelerini etkiler, değiştirir, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkiler.

2.Sembolleştirme Kapasitesi: Geçmiş olaylar ve gelecek zihinde canlandırılır ve bunların sembolleri ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler sonraki davranışlarını etkiler.

3.Öngörü Kapasitesi: Gelecek olaylarla ilgili plan yapabilme kapasitesidir. İnsanlar gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilir, hedef belirleyebilir ve bir şekilde geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısacası insanlar ileriye düşünebilmelidirler.

4.Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Başka bireylerin deneyimlerini gözleyerek öğrenme demektir. Dolaylı öğrenmeler insanı kendi deneyimleriyle sınırlı kalmamasına vesile olurlar.

5.Öz-Düzenleme Kapasitesi: Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden olan öz düzenleme kapasitesi insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır.

6.Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanların kendileriyle ilgili düşünebilmeleri ve yargıda bulunma kapasitesine sahip olmalarıdır. Bireyin kendi ile ilgili yargısına öz yeterlik denir. Öz yeterlik, bireyin seçtiği etkinliği, etkinlikte harcayacağı zaman ve çabayı, duyduğu kaygı ya da güven düzeyini etkiler.

Temel ilkeleri doğrultusunda gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımını benimseyen sosyal bilişsel kuram iç dinamikleri bakımından çeşitli süreçlerden oluşmaktadır.

2.2.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenmede 4 temel süreç vardır. Bunlar; dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleridir(Senemoğlu,1998).

1. Dikkat Etme Süreci: Sürecin birinci basamağı gözlenilecek olan modele dikkat etmektir. Birey bu aşamada model alacağı etkinliğe çok dikkat etmelidir. Gözlemcinin dikkatini birden fazla unsur çekebilir. Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörler şunlardır;

-Gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği önemlidir.

-Gözlemcinin dikkatini çekebilmek için etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması gerekmektedir.

-Gözlemcinin önceki edindiği bilgilerini ilk defa karşılaştığı etkinliklerde de aramaya çalışması gerekmektedir.

-Model alınan etkinlikler açık ve anlaşılır olmalıdır. Gizlenmiş, karmaşık etkinlikler daha az dikkat çekmektedir.

2. Hatırd Tutma Süreci: Gözlem yoluyla edindiğimiz bilgileri kullanabilmemiz için bu bilgilerimizi hatırd tutmamız gerekir. Gözlenen bilgi kodlanıp hafızada tutulabilir. Bilgi 2 yolla sembolleştirilir. Birincisi bilginin zihinsel sembollere dönüştürülmesi, ikincisi ise bilginin sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır.

3. Davranışı Meydana Getirme Süreci: Bu aşamada öğrenilen bilgiler performansa dönüştürülür. Bunun için bireyin fiziksel ve psiko-motor özelliklerinin de uygun olması gerekir. Davranışı meydana getirme aşamasında yapılan zihinsel tekrarlar davranışın daha doğru ve ustaca yapılmasını sağlamaktadır.

4. Güdülenme süreci: İnsanlar yeni davranışları gözlem yoluyla kazanabilirler ancak güdülenme ve ihtiyaç olmayınca bunu davranışa dönüştürmezler. Bandura, öğrenilenlerin kullanılması için güdüleyici olarak pekiştiricileri göstermiştir. Bandura diğer pekiştirme kuramcılarından farklı düşünür. Ona göre öğrenmenin oluşması için pekiştirmeye ihtiyaç yoktur. Birey başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenir. Bandura içsel pekiştirmeye de değinmiştir ve içsel pekiştirmeyi dışsal pekiştirmeden daha önemli görmüştür. Çünkü birey kendisine değer vermekte ve yaptıkları etkinliklerden daha fazla zevk almaktadır. Model alma yoluyla öğrenmenin temel anlayışı budur ve bunun sonucu çeşitli ürünler ortaya çıkmaktadır.

2.2.4. Model Alma Yoluyla Kazanılan Ürünler

Bandura'ya göre gözlemci modelden beş şey öğrenmektedir (Senemoğlu,1998).

1. Birey yeni bilişsel ve psikomotor becerilerini başkalarını gözlemleyerek öğrenebilir.
2. Birey modeli gözlemleyerek önceki öğrenmiş olduğu bilgilerini daha da kuvvetlendirebilir ya da aksi yönde bilgisi zayıflayabilir.
3. Gözlemciye göre modelin harekete geçirici rolü vardır. Gözlemci yeni değerler, inançlar kazanabilir.
4. Gözlemci modeli izleyerek çevrenin ve eşyaların nasıl kullanılacağını öğrenir. Çocuklar ilk defa karşılaştıkları durumlarda bu yöntemi çok kullanırlar.
5. Gözlemci, modelin duygularını nasıl açıkladığını, kendisini nasıl ifade ettiğini gözlemleyerek benzer şekilde duygularını ifade edebilir.

Sosyal bilişsel kuramın önemli iç dinamiklerinden biri de öz yeterlidir.

2.2.5. Öz Yeterlik

Bireylerin ileride karşılaşabileceği durumların üstesinden gelmede kendisi hakkındaki yargısı ve inancıdır. Öz yeterlik bireyin becerilerinin fonksiyonu değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Öz yeterlilik yargıları çeşitli kaynaklardan etkilenmektedir. Bunlar; Bireyin kendi yaptığı etkinlikler sonucu elde ettiği bilgilerdir. Dolaylı yaşantılar kişinin yargıya varmasını sağlayabilir, sözel ikna, bireye yapılan teşvik ve öneriler, bireyin psikolojik durumu ve kendi ile ilgili beklentileri öz yeterlilik algısını etkiler.

Öz yeterliliği yüksek kişiler çevreyi daha fazla kontrol edebilirler, yeni atılımlar yaparlar ve bunları denemekten korkmazlar. Öğretmenler öğrencilerinde bu algıyı güçlendirmek için öğrenciye yönelik, bireysel farklılıkları dikkate alarak, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmalıdır (Senemoğlu,1998).

Sosyal bilişsel kuramın en önemli ilkelerinden biri olan öz-düzenleme becerileri öz yeterliği geliştirmektedir.

2.2.6. Öz-Düzenleme

Bireyin kendisini gözlemleyip, belirlediği ölçütlerle karşılaştırarak yargıda bulunmasıdır. Bireyin kendi davranışlarını yönlendirip kontrol etmesidir. İnsanlar davranışlarını çoğunlukla kendileri düzenler ve bunlara kendileri karar verirler. Birey performans standartlarını geliştirir ve bunun için öncelikle kendisinin ve çevresindekilerin davranışını gözleyerek performans niteliklerini belirler. Birey kendisine göre performans standartları oluşturmuş olur. Böylece birey kendisini gözleyerek ulaşmak istediği standartlara ulaşp ulaşamadığını görme imkânı edinir. Bireyin davranışları kendi standartlarına uygun değilse davranışı düzeltmeyi deneyebilir ya da kendisini cezalandırabilir. Öz düzenlemede algılanan öz yeterlik önemli bir faktördür. Bireyin algıladığı öz yeterlik kavramı kendi öz yeterliğine uygun ise en üst düzeyde tutarlı bir öğrenme gerçekleşir. Aksi durumda ise sonuç kızgınlık, başarısızlık ve hayal kırıklığına neden olabilir (Senemoğlu,1998).

Öz-düzenleme kavramı eğitim açısından düşünüldüğünde öz-düzenlemeli öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Öz-düzenlemeli Öğrenme

Öğreneni merkeze alan eğitim anlayışı bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılmasına sebep olmuştur. Böylece öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar ön plana çıkmış, öğrenmeyi kolaylaştıran ve rehberlik eden öğretmenler, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenen öğrenciler, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yerlerini almışlardır. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime doğru bir anlayışın hâkim olmasıyla, bağımsız hareket eden, eleştirel düşünen, öz değerlendirme yapan, kendi öğrenme sürecinde aktif rol alan bireylerin yetiştirilmesi konusu önem kazanmıştır. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkili olması öz-düzenleme kavramını gündeme getirmiştir. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye ve öğretmeye yönelik çalışmalar günümüzde önem kazanmaya başlamıştır.(Üredi, Üredi 2007:18).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle insanların gündelik hayatında pek çok değişiklik meydana gelmektedir. İletişim araçlarının gelişmesiyle, insanların bilgiye rahatlıkla ulaşabilmesi kolaylaşmıştır. İnsanların öğrenmelerinin, ömür boyu süren bir aktivite olma zihniyetine doğru yol alması, araştırmacılar için, öğrenmenin nasıl bir süreç olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve insanın öğrendiği bilgileri nasıl daha etkili şekilde saklayıp gerektiğinde kullanabileceği sorularını giderek daha popüler hale getirmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar bireyin, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesinin, bu süreçlere aktif olarak katılmasının ve kendisini denetleyebilmenin, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilmesinin dolayısıyla kendi öğrenme sürecini düzenleyip öz-düzenleme yapabilmesinin önemini ortaya koymaya başlamıştır (Topoğlu, 2011:27).

Öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrenme-öğretme ortamında her şeyin öğretene tarafından belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olamamaları gibi durumlar sonucu 1970'lerden sonra bilişçiliğe geçişin hızlandığı bir dönemde, eğitim anlayışında meydana gelen değişiklikler sonucu, öz-düzenleme, bağımsız öğrenen,

yapılandırmacılık ve aktif öğrenme gibi kavramlar öne çıkmış ve çağdaş eğitim anlayışı içinde yerini almıştır (Açıkgöz, 2008).

Öz-düzenleme, öğrenme süreçlerinin her aşamasını kontrol eden ve bu süreçte davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynayan bireylerin eylemlerini denetlemeleri olarak tanımlanabilir (Zimmerman, Schunk, 2001:5).

2.3.1. Öz-düzenlemeli Öğrenmenin Evreleri

Öz-düzenleme sırasındaki, kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimi döngüsel bir işlemdir, çünkü bu faktörler genellikle öğrenme sırasında değişmektedir ve öğrenme sırasında izlenmelidir (Bandura, 1986; 1997; Zimmerman, 1994). Böyle bir izleme bireyin stratejileri, bilişleri, etkileri ve davranışlarında değişikliklere yol açmaktadır.

Döngüsel nitelik Zimmerman'ın (1998) üç evreli öz-düzenleme modelinde yer almaktadır. Önceden düşünme evresi mevcut performanstan önce gelmektedir ve eylem için gerekli evreyi oluşturmadaki işlemlere yöneliktir. Performans (irade ile ilgili) kontrol evresi, öğrenme sırasında meydana gelen işlemleri içerir ve dikkati ve eylemi etkiler. Performanstan sonra oluşan öz yansıtma evresi sırasında insanlar çalışmalarına yanıt oluşturur.

Birçok öz-düzenleme işlemi Tablo 1.'de görüldüğü gibi farklı fazlarda oluşmaktadır. Sosyal biliş teorikilerinin varsayımına göre, öğrenciler çalışmaya hedefleri ile başlamaktadır ve çalışmaları sırasında değişen öz-yeterlilik seviyeleri göstermektedir. Performans kontrolü sırasında, motivasyonu ve öğrenmeyi etkileyen öğrenme stratejileri uygulamaktadırlar. Öz-yansıtmanın periyodları sırasında, öğrenenler öz-değerlendirmenin önemli işlemleri ile meşgul olmaktadır.

Bunlarla ilgili anahtar işlemler Tablo 1. de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Öz-düzenlemenin Evreleri Sırasında Kullanılan Anahtar İşlemler(Zimmerman, Schunk 2001).

Önceden Düşünme	Performans Kontrolü	Öz-yansıtma
Hedef belirleme	Sosyal kıyaslamalar	Gelişim geri yansıması & öz-değerlendirme
Sosyal modelleme	Niteliksel geri besleme	Kendi kendini izleme
	Strateji açıklamaları & kendi kendine sözle ifade	Şartlı ödüllendirme

2.3.1.1. Önceden Düşünme Evresi

Öz-düzenlemenin ilk ve en önemli evresi olan önceden düşünme evresi aslında diğer evrelerle de döngüsel bir şekilde birbirini etkilemektedir ve kendi içerisinde davranışsal bölümlere ayrılmaktadır.

2.3.1.1.1. Hedef Belirleme:

Hedef belirleme, öz-düzenlemenin önceden düşünme evresinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin öğrenme hedefleri belirlemelerine izin vermek, devamlılıktaki sorumluluklarını arttırabilmekte ve bu performansı etkileyecek hedefler için önem arz etmektedir. (Locke Latham, 1990).

2.3.1.1.2. Sosyal Modelleme:

Modelleme çalışmaları, bilginin öğrenciler tarafından sosyal olarak nasıl taşındığı ve daha iyi bir öğrenme oluşturmak için öz-düzenlemeli olarak nasıl kullanıldığına kanıt sağlamaktadır. Öğrenme üzerindeki faydalarının yanında, modeller gözlemcilerin de aynı adımları takip ettikleri takdirde başarılı olacaklarını ifade

etmişlerdir. Bir beceriyi ya da stratejiyi nasıl uygulayacağını bildiğine inanan öğrenciler, kendilerini başarmaya yönelik daha yeterli ve motive olmuş hissetmektedirler (Schunk, 1987).

Öz-değerlendirme standartlarını elde etmenin önemli bir yolu da modellerin gözlemlenmesinden geçmektedir. Araştırma, çocukların modellenmiş standartları gözlemledikleri zaman, bunları benimsemeye daha yatkın olduklarını ve bu model benzerliğinin, standartların kabul edilmesini daha mümkün kılabilmekte olduğunu göstermektedir (Davidson & Smith, 1982).

Önceki bir çalışmada, Zimmerman ve Ringle (1981) modellerin çocukların öz-yeterlilik ve başarı davranışlarını etkileyebildiklerini göstermiştir. Çocuklar zor bir bulmacayı başarısız bir şekilde çözmeye çalışan yetişkin modellerini kısa ya da uzun bir süre boyunca gözlemlemiştir. Uzun bir süre problemi ısrarcı bir şekilde çözmeye çalışan olumsuz bir modeli gözlemleyen çocukların, başarılı olmaya yönelik öz-yeterlilik yargıları azalmıştır.

Schunk ve Hanson (1989) bireyin kendi performansını gözlemlemesiyle oluşan öz-modelleme, ya da bilişsel ve davranışsal değişimi araştırmışlardır (Dowrick, 1983). Çocuklar matematiksel kelime problemlerini çözme sırasında videoya kaydedilmiştir ve öz-düzenlemeli çalışmayla uğraştıktan sonra kendi kayıtlarını izlemişlerdir. Kendilerini izleyen çocuklar, kaydedilen fakat kendini izlemeyen çocuklara ya da kaydedilmemiş olan çocuklara oranla, daha yüksek öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenlemeli strateji kullanımı gibi öz-modellemenin birçok faydasını görmüşlerdir.

2.3.1.2. Performans Kontrolü Evresi

Belirlenen hedeflerin uygulandığı döngüsel olarak diğer evrelere bağlı olan ikinci evredir.

2.3.1.2.1. Sosyal Kıyaslama:

Sosyal kıyaslama, birinin yeteneklerine ulaşmaya yönelik örnek oluşturan bilgiyi taşımaktadır. Schunk (1983b) uzun süreli eğitim dönemleri süresince sosyal kıyaslayıcı bilginin etkilerini, hedef belirleyicilerininkilerle kıyaslamıştır. Çocukların yarısına her dönem performans hedefleri verilmiştir. Diğer yarısına üretken olarak çalışmaları öğütlenmiştir. Her bir hedef koşulunda, çocukların yarısına, diğer benzer çocukların tamamladıkları problemlerin sayısı dönem hedefiyle çakışacak biçimde hedeflerin ulaşılabilir olduğunu belirtmek amacıyla söylenmiştir. Çocukların diğer yarısına kıyaslayıcı bilgi söylenmemiştir. Hedefler öz-yeterliliği arttırmıştır. Kıyaslayıcı bilgi, dönemler boyunca öz-düzenlemeli problem çözmei arttırmıştır. Kendilerine hedef ve kıyaslayıcı bilgi verilen öğrenciler en yüksek matematiksel başarıyı göstermişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilere konu üzerinde çalışırken hedefi ve kıyaslayıcı bilgiyi akıllarında tutmalarını önermiştir. Bu standartlara karşı gelişimin algılanması kendi kendine öğrenme ve yetenek kazanma için motivasyonu arttırmaktadır.

2.3.1.2.2. Yükleme Geri besleme:

Öz-düzenlemenin gelişimi, öğrenenlere yükleme geri besleme sağlanarak kolaylaştırılmaktadır. Daha fazla çalışma ile daha iyi bir başarı elde edebileceğinin söylenmesi birini bu şekilde davranmaya motive edebilir ve o kişiye gerekli yeteneğe sahip olduğu işaret edilir (Dweck, 1975). Öncelikli başarı için, çalışma miktarına yönelik geri besleme yapıldığı takdirde, öğrencilerin gelişime yönelik algıları desteklenmiş olur, motivasyonları güçlenir ve öğrenmeye yönelik öz-yeterlilikleri artar. Yetenekle, önceki başarılar arasındaki bağlantıya yönelik geri besleme yapılması (örneğin; “Bu doğru. Sen bu konuda gerçekten iyisin.”) öğrenme yeterliliğini arttıracak şekilde olmalıdır. Öğrenciler yeteneksizlerse ve başarmak için büyük efor sarf etmeleri gerekiyorsa, önceki başarılarla ilgili çalışmaya yönelik geri besleme yapılması daha inandırıcı olur. Onlar yeteneklerini geliştirdikçe, yeteneğe yönelik geri besleme yapılması öz-yeterliliği ve öz-düzenlemeyi artırır.

Schunk (1982a) çocukların önceki başarılarını çalışmalarıyla ilişkilendirmenin (örneğin; “Çok fazla çalışıyordun.”), geleceğe yönelik başarılarını çalışmalarıyla ilişkilendirmeye kıyasla (örneğin; “Çok fazla çalışman gerekiyor.”) daha fazla kendi kendine öğrenmeye, öz-yeterliliğe ve başarıya yol açtığını bulmuştur. Schunk (1983a) önceki başarıların yetenekle alakalı geri besleme yapılmasının (örneğin; “Bu konuda iyisin.”), çalışmaya yönelik geri besleme yapılmasından ya da hem yetenek hem de çalışmaya yönelik geri besleme yapılmasından daha çok öz-yeterlilik ve başarıyı arttırdığını göstermiştir. İkinci gruptaki çocuklar, sadece yeteneğe yönelik geri besleme yapılan öğrencilere oranla, kendi kendilerine öğrenmeleri sırasında çalışmalarını daha iyi yargılamışlardır. Hem yeteneklerine hem de çalışmalarına yönelik geri besleme yapılan çocuklar, çalışmalarına yönelik bilgileri, yeteneklerine yönelik olanlara oranla daha çok önemsemişlerdir.

Schunk (1984b) periyodik bir şekilde, bir grup çocuğu yeteneklerine yönelik geri beslemeye tabi tutarken, bir grup çocuğu da çalışmalarına yönelik geri beslemeye tabi tutmuş ve üçüncü bir grup çocuğu da eğitim programının ilk yarısı süresince yeteneklerine yönelik geri beslemeye tabi tutmuş ve ikinci yarısı süresince de çalışmaya yönelik geri beslemeye tabi tutmuştur. Dördüncü bir koşul olarak da çocuklar, eğitim programının ilk süresince çalışmaya yönelik geri beslemeye tabi tutulmuş ve ikinci yarıda da yeteneklerine yönelik geri beslemeye tabi tutulmuştur. Önceki başarılarıyla alakalı yeteneklerine yönelik geri besleme, önceki başarılarıyla alakalı çalışmalarına yönelik geri beslemeye oranla, yeteneklerini yüceltmede, öz-yeterlilik ve başarılarını arttırmada daha çok katkıda bulunmuştur.

Schunk ve Cox (1986) çıkarma işleminde ve kendi kendine çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik çalışma yapmıştır. Öğrencilerin bir kısmı, eğitim programının ilk ya da ikinci yarısı süresince çalışmalarına yönelik geri besleme almışlardır, bir kısmı ise geri besleme almamıştır. Geri beslemenin her çeşidi, geri besleme olmadan yapılan çalışmalara göre, öz-yeterliliği, başarıyı ve çalışmayı yüceltmeyi daha çok arttırmıştır. Programın ilk yarısı süresince çalışmalarına yönelik geri besleme alan öğrenciler, ikinci yarıda çalışmaya yönelik geri besleme alan öğrencilere oranla, çalışmayı başarının daha önemli bir nedeni olarak görmüşlerdir. Öğrenme zorluğu olan öğrenciler için, önceki ve sonraki başarılar için çalışmalara yönelik geri besleme daha gerçekçi gözükmemektedir, çünkü gerçekçi bir şekilde, onlar

başarmak için çok çalışmak zorundadırlar. Uzun bir dönemden sonra, aynı konu üzerindeki başarı için çalışmaya yönelik geri besleme, öğrencileri kendi yeteneklerine ilişkin şüphelenmeye itebilir ve başarmak için neden hala bu kadar çok çalışmaları gerektiğini merak ederler.

Bu çalışmaların sonucu şunu önermektedir ki, yükleme geri beslemenin güvenilirliği, geri beslemenin çeşidinden daha önemli olabilmektedir. Başarı için geri besleme güvenilirse, öğrencilerin öz-yeterliliklerini, motivasyonlarını ve başarılarını arttırmada daha etkili olabilmektedir. Güvenilir olmadığında, öğrenciler öğrenme yetenekleri ile ilgili kuşkuya düşebilmekte, ve motivasyon ve başarıları olumsuz etkilenmeye meyilli olmaktadır.

2.3.1.2.3. Stratejilerin Kendi Kendine Sözel Anlatılması:

Öğrenenlerin öz-düzenleme stratejilerini kendi kendilerine sözel anlatımları öğrenmelerine rehberlik eder. Schunk (1982b), düşük matematiksel başarısı olan çocuklara, uzun bölme işlemi için model ile eğitim ve kendi kendine çalışma sağladı. Yetişkin modeller, strateji tanımlayıcılarını (örn. “çarpma”, “kontrol işareti”) sözel ifadelerle uygun yerlere yerleştirdi. Kendi kendine çalışma süresince, bazı çocuklar açık bir şekilde tanımlayıcıları sözel bir şekilde ifade etmişlerdir, diğerleri kendi sözel ifadelerini oluşturmuşlardır (örn. “22’nin içinde kaç tane 7 vardır?”), üçüncü bir gruptakiler açık bir şekilde stratejileri ve kendi kalıplarını sözel olarak ifade ettiler ve dördüncü gruptaki çocuklar sözel bir ifadede bulunmadılar.

Bireysel olarak yapılandırılmış sözel ifadeler, kendi kendine çalışma ve matematiksel başarı sürecinde, en yüksek motivasyonu sağlamıştır. Stratejileri ve kendi oluşturdukları kalıpları açık bir şekilde sözlü olarak ifade eden çocuklar en yüksek öz-yeterliliği göstermişlerdir. Çocukların kendi kalıpları genellikle stratejileri içermiştir ve başarılı problem çözmeye yönelik ayarlanmıştır.

Schunk ve Cox (1986) öğrenme zorluğu çeken çocuklar arasında, çıkarma probleminin öğrenimi sırasında, sözel olarak anlatımın rolünü araştırmışlardır. Problemleri çözme sırasında, sürekli olarak sözel anlatım gören öğrenciler problemi yüksek sesle sözel olarak ifade etmişlerdir, çözme işlemleri yarıda kesilmiştir. Sözel

olarak ifade eden çocuklar eğitim programının ilk yarısında yüksek sesle sözel olarak ifade kullanmışlardır, fakat ikinci yarıda yüksek sesle sözel olarak ifade etmemeleri istenmiştir ve sözel anlatımla öğrenmeyen çocuklar yüksek sesle sözel anlatım kullanmamışlardır. Sürekli olan sözel anlatım en yüksek öz-yeterliliği ve başarıyı sağlamıştır. Yüksek sesle yapılan sözel anlatım yarıda kestirildiğinde, bu öğrenciler akademik performanslarını düzenlemek amacıyla sözel araçları kullanmayı devam ettiremediler. Sözel araçların içselleştirilmesi için öğrencilerin açıkça sözel anlatımı daha örtülü bir hale getirmenin öğretilmesi gerekebilmektedir. Böyle bir azaltma, bireysel eğitim çalışmasının ayrılmaz bir parçasıdır (Meichenbaum, 1977).

2.3.1.3. Kendine Yansıtma Evresi(Self Reflection)

Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin son evresidir ve döngüsel bir şekilde diğer evrelerle etkileşim içindedir. Tüm evrelerde olduğu gibi kendi içinde davranışsal bölümlere ayrılmaktadır.

2.3.1.3.1.Geri beslemenin Gelişimi ve Öz-değerlendirme:

Öğrenenler hedefleri takip ederlerken, hedefi kazanmaya yönelik ilerleme kaydediyor olduklarına inanmaları gerekir. Öğrenenler, net ölçütleri olan konular üzerindeki gelişimlerini öz-değerlendirebilirler; fakat birçok konu üzerinde hedef gelişimini tespit etmek zordur, özellikle de standartlar net değilse ya da gelişme yavaş ise. Gelişimi gösteren ger besleme öz-yeterlilik ve motivasyonu teşvik edebilir. Öğrenenler daha kabiliyetli oldukça, öz-yeterlilik gelişiminde daha iyi olacaklardır (Zimmerman, Schunk 2001).

Schunk (1996) hedeflerin ve öz-değerlendirmenin öz-düzenlemeli öğrenme ve başarı elde etmeyi nasıl etkilediğini araştıran iki çalışmayı yönetmiştir. İki çalışmada da, çocuklar birkaç dönem boyunca parça parça eğitim ve kendi kendine çalışma almışlardır. Öğrenciler ya problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmeyi hedefleyen ya da nadiren çözmeye yönelik koşullar altında çalışmaktadırlar. Birinci çalışmada, her bir hedef koşulundaki çocukların yarısı her bir dönemin sonunda problem çözme

yeteneklerini geliştirdi. Öz-değerlendirmeli ya da öz-değerlendirmesiz öğrenme hedefi ve öz-değerlendirmeli performans hedefi, öz-değerlendirmesiz performans hedefine göre en yüksek öz-yeterliliği, yeteneği ve motivasyonu sağlamıştır. İkinci çalışmada, her bir hedef koşulundaki bütün öğrenciler yetenek kazanımındaki gelişimlerini değerlendirmiştir. Öğrenme hedefi, performans hedefine göre daha yüksek motivasyonu ve başarılı sonuçları sağlamıştır. Bu sonuçlar öz-değerlendirmenin frekansının bir fonksiyonu olarak farklı olan etkilerini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme ya da performans hedefleri aldıklarına bakılmaksızın, yetenek ya da gelişimin öz-değerlendirmesi için sıkça tekrar edilme olanağının olması, başarılı sonuçları arttırmaktadır. Aksine, öz-değerlendirmenin sıklıkla tekrar edilmediği durumlarda, sadece öğrenme hedefi alan öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterliliğini arttırmıştır. Bu koşullar altında öz-değerlendirme, işlem hedeflerini ürün hedeflerine oranla daha iyi tamamlayabilmektedir.

2.3.1.3.2. Kendini İzleme:

Schunk (1983d), düşük matematiksel başarı gösteren çocuklara dönemler boyunca çıkarma işlemi eğitimi ve kendine yansıtma çalışması sağlamıştır. Kendini izleyen öğrenciler her dönemin sonunda çalışmalarını gözden geçirmişlerdir ve tamamladıkları sayfaların sayısını kaydetmişlerdir. Dışarıdan gözlenen öğrencilerin çalışmaları her dönemin sonunda bir yetişkin tarafından gözden geçirilmekte ve tamamladıkları sayfaların sayısı bu kişi tarafından kaydedilmektedir. İzlenmeyen öğrenciler gözlenilmemiş ve kendini izlemede yer almamışlardır. Kendini izleme ve dışarıdan izlenme, izlenmemeye göre öz-yeterlilik ve başarıyı daha çok arttırmıştır; önceki iki koşul arasında fark bulunmamaktadır. İzlemenin faydaları eğitimsel dönem performansına bağlı değildir, çünkü üç koşulda da kendi kendine çalışma süresince tamamlanan çalışmaların miktarları arasında fark yoktur. Gelişimin izlenmesi, kimin uyguladığına bakılmaksızın, sürekli öğrenme için çocukların öğrenme gelişimi ve öz-yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilemiştir.

2.3.1.3.3. Şarta Bağlı Ödül:

Schunk (1983e) birkaç dönem boyunca çocuklara bölme işlemi eğitimi ve kendi kendine çalışma sağladı. Performansa bağlı ödül için çocuklara her bir problemi doğru olarak çözmelerine karşılık puan kazanabilecekleri ve ödülleri puanlarıyla değiştirebilecekleri söylendi. Konuya bağlı ödül için öğrencilere katıldıkları için ödül alabilecekleri söylendi. Ödül beklentisinin etkileri, ödül kabul edicilerden, beklenmedik ödül grubundaki öğrencilerin projeyi tamamladıktan sonra ödülleri seçmelerine izin verilmesiyle ayrılmıştır. Performansa bağlı ödüller en güzel öz-düzenlemeli problem çözümü ve en yüksek düzeyde öz-yeterlilik ve başarıyı sağlamıştır. Katılım için ödül sunmak, yalnızca eğitimin verilmesi ile kıyaslandığında bir fayda sağlamamıştır.

Schunk (1984a) performansa bağlı ödüllerin etkisini yakın olan hedeflerinki ile kıyaslamıştır. Çocuklar, birkaç dönem boyunca bölme işlemi eğitimi ve kendi kendine çalışma almışlardır. Bazılarına performansa bağlı ödüller sunulmuştur, diğerleri yakın hedeflere ikna edilmişlerdir ve üçüncü koşuldakiler ödül ve hedefler almışlardır. Üç koşul da, birkaç dönem boyunca çocukların öz-düzenlemeli problem çözümünde kanıtlandığı gibi motivasyonu artırmıştır; ödüllerin ve hedeflerin kombinasyonu en yüksek düzeyde öz-yeterlilik ve başarıyla sonuçlanmıştır.

2.3.2. Öz-düzenlemeli Öğrenmede Öğrenen Özellikleri

Hayat boyu öz-düzenleme becerisine sahip öğrenen olmak için gerekli olan tutum ve becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı çağdaş eğitim anlayışı içerisinde çoktan yerini almıştır. Bu tutum ve becerileri kazanmış öğrenenler görevlerinin getirdiği sorumluluğun farkındadır. Bu tür öğrenenler akademik görevleri başarmak için, gerekli olduğunda biliş ve üst biliş davranışlarına sahiptirler (Wolters, 1998. Aktaran:Üredi ve Üredi, 2007).

Öz-düzenleme becerisi kişiden kişiye değişmektedir. Chung (2006, Aktaran: Özmenteş, 2007) öğrencileri etkili ve etkisiz olarak değerlendirmiş ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Hazırlık safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; belirgin olmayan hedefleri vardır, performans hedefine yönelirler, öz-yeterlikleri düşüktür, ilgisizdirler. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; belirgin ve sıralı hedefleri vardır, öğrenme hedeflerine yönelirler, öz-yeterlikleri yüksektir, içsel ilgileri vardır.

Performans denetim safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; plana odaklanamazlar, engelleyici taktikler geliştirirler, süreç yerine ürünü izlerler. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; performansa odaklanırlar, üretken taktikler geliştirirler, süreci izlerler.

Kendine yansıtma safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; kendilerini değerlendirmekten kaçınırlar, sadece yeteneklerine yüklenirler, olumsuz öz-tepkiler gösterirler, uyum sağlayamama durumları vardır. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; kendilerini değerlendirmekten kaçınmazlar, taktik ve çalışmaya yüklenirler, olumlu öz-tepkileri vardır, uyum sağlamada yeterlidirler.

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencileri, olmayanlardan ayıran özellikler Montalvo ve Gonzalez Torez (2004, Aktaran: Özmenteş 2007) tarafından aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

Öz-düzenlemeli, öğrenme becerisine sahip öğrenciler tekrarlama, işleme ve organize etme gibi bilişsel taktik kullanmada başarılıdır. Hedeflerine ulaşmak için zihinsel süreçlerini planlama, denetleme ve idare etme konusunda yeterlidirler. Akademik öz-yeterlikleri yeterli, güdüsel inançları da doyum, hedeflere uyum sağlama ve olumlu duygular geliştirme aşamalarında güçlüdür. Çalışma sürelerini planlar, denetler, çalışma ortamlarını düzenler, güçlüklerle karşılaştıklarında çevrelerinden yardım alma davranışlarında bulunabilirler. Çalışma sürelerini olumsuz etkileyecek her türlü etkiyi kendilerinden uzaklaştırmak için taktikler geliştirebilirler.

Özet olarak, bu öğrencilerin sahip oldukları özellikleri özetleyecek olursak, onlar kendilerini kendi davranışlarının ajanları olarak görmektedirler, öz motivasyona sahiplerdir ve istenilen akademik sonuçları başarmalarını sağlayacak stratejiler kullanmaktadırlar.

Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini bilinçli bir şekilde kullanmak çalgı eğitimi alan bireylerin bireysel çalışma süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Öz-düzenleme

becerileri gelişmiş bireyler bu süreci daha etkili geçirebilmektedir. Çalgı eğitimi boyutu, sınıf öğretmenlerinin aldıkları müzik dersleri içinde geniş bir işlevsel alanı kapsamaktadır. Bundan dolayı çalgı eğitiminin ne olduğu ve bireysel çalışma sürecinde Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak çalışılması konusu bu alanda incelenmesi gereken konulardan birini teşkil etmektedir.

2.3.3. Öz-düzenlemenin Öğretimi

Öğretilbilir ve öğrencinin başarısını geliştiren bir süreci içeren Öz-düzenlemeli öğrenmenin önemini vurgulayan birçok araştırmaya rağmen, çok az öğretmen öğrencilerini, öğrenmede kendilerine yeterli bireyler olarak yetiştirmektedirler (Özmenteş,2007). Zimmerman (2002,Aktaran: Özmenteş,2007), öğrenciler kendilerinin öğrenmeleri, zorluklarla başa çıkmaları gibi şansların öğretmenleri tarafından sıklıkla verilmediğine değinerek, çok az öğretmenin öğrencilerine hedef koyma, çalışma taktikleri öğretme gibi etkinliklerde bulunduğu bahsetmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hakkındaki düşüncelerini merak etmemekte, sorunlar ile başa çıkma taktiklerinin bilişsel ve güdüsel yönleri ile ilgilenmemektedirler. Yaygın olan görüşün aksine, öz-düzenlemeli öğrenme, sosyal çevreden soyutlanmış bir süreç değildir. Hedef koyma, taktik kullanma, kendini değerlendirme gibi öz-düzenlemeli öğrenme süreçleri, ebeveynleri, öğretmen ya da arkadaşları gözlemleyerek de öğrenilebilir. “Öz” kökü, öz-düzenlemeli öğrenme kavramının sosyal ortamdan soyutlanmış bir süreç olduğunu anlamını içermemekte, daha çok, kişisel inisiyatif, azim ve uyum gerektiren bir süreci vurgulamaktadır.

Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, bireysel ve sosyal ortamdaki öğrenmelerinde aktif ve bu süreci denetleyen bireylerdir. Yaşam boyu sürecek öğrenme sürecindeki temel gereklilik olan öz-düzenlemeli öğrenme, birçok öğrencide eksik ya da bulunmamakta, bu durum öz-düzenlemeli öğrenme öğretiminin önemini arttırmaktadır

Bu bağlamda öz-düzenlemeli öğrenmenin eğitimciler tarafından nasıl öğretileceğine ilişkin değişik model ve programların birleştiği ortak noktalar şunlardır (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004: 17, Aktaran:Özmenteş,2007):

- Öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin doğrudan öğretimi
- Modelleme
- Rehberlik edilmiş bireysel çalışma taktiklerinin kullanımı
- Geri bildirim
- Kendini izleme
- Sosyal destek
- Kendine yansıtma

Öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin doğrudan öğretiminde; öğrencilere, Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin özellikleri anlatılır, ayrıca öğrenciler, öğrenmelerini nasıl etkili bir şekilde düzenleyebilecekleri, hangi yeteneklerini kullanmaları gerektiği, hangi taktiği ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilirler.

Model oluşturma; öz-düzenleme öğretiminde en çok önerilen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci, öğretmen ya da bu konudaki usta modellerin performanslarını, çalışma yöntemlerini inceleyerek bu çalışmalardaki planlama, denetleme, bilişsel taktiklerin kullanımı ve değerlendirme gibi süreçlerde bilgi sahibi olur.

Öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı; yaklaşımında ise, öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerini öğrenen ve kullanan öğrencilerin bu kullanımlarındaki etkililik ve güdüler, öğretmen tarafından incelenir ve geribildirimlerle süreç daha etkili hale getirilmeye çalışılır. Öğrenci, öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerinin etkililiği ve uygulaması konusunda kendini gözlemlemeli, gerektiğinde önlemler almalı ve düzeltmeler yapmalıdır. Öğrenciye öz-düzenlemeli öğrenme taktiklerini öğrenirken öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal destek verilmelidir. Öğrenci bu beceri ve taktiklerin kazanımı ile ilgili olarak kendini değerlendirmelidir. Zimmerman (1998, Aktaran: Özmenteş,2007) öz-düzenlemeli öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin daha etkili ve taktiksel öz-düzenlemeli öğrenme yapabilmelerini sağlayacak bir öğretim modeli önerisi sunmuştur. Buna göre öğretmenler eğitimlerinde şunları yapmalıdır:

- Öğrencilere en uygun çalışma ortamını yaratma ve yapılandırma konusunda yardım edilmelidir. Bu özellikler dışarıdan gelen ve çalışmada dikkatlerini dağıtan gürültü, arkadaş ve benzeri müdahaleler olabileceği gibi öğrencinin içsel konsantre bozukluğu da olabilir. Öğrenciden bu olumsuzlukları en aza indirgeyerek dikkatini mümkün olduğunca yaptığı işe vermesi ve irade kullanması istenmelidir.
- Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel taktikler kullanabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrencinin çalışması sırasında kendini gözlemlemesi teşvik edilmelidir.
- Öğretmen, öğrencileri değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirerek kendi kendilerini değerlendirme şansı sunmalıdır. Hedefe ulaşım, gelişim ve taktik kullanımı gibi alanlarda öğrenciler kendilerini değerlendirmelidirler.

2.4. Çalgı Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci

Öğrencinin bir konuyu veya bir problemi kendi başına öğrenme yolunda geçirdiği süreç olarak adlandırılan bireysel çalışma süreci özellikle müziksel çalışmaların çalgı boyutunda önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin aktif olduğu, yaparak-yaşayarak öğrendiği bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci, öğrenme durumunu ilgisi, ihtiyacı ve seviyesine göre kendisi ayarlayabilir. İlkokullarda kendi kendine çalışmaya alışmak, bütün öğrenciler için gereklidir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin de bireysel çalışma sürecini nasıl etkili kılacakları konusu önemli olmaktadır. Öğrenciler ferdi çalışmalarla becerilerini geliştirmeye çalışılır.

Ergün ve Özdaş (1997) öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarında önemli görülecek durumları genel olarak, eğitim açısından ve bireysel çalışma yöntemi açısından şu şekilde ifade etmeye çalışmışlardır:

1. Çocuklar kendi kendilerine çalışabilme alışkanlıkları kazanmalı ve geliştirmelidirler. Öğretmenle yapılan çalışmaların kendi kendine çalışmaların bir başlangıcı olduğu bilinmektedir. Kontrollü çalışmada kazanılan alışkanlık ve çalışma teknikleri kendi kendine çalışmalarda kullanılır.

2. Kendi kendine çalışmalar, öğrenciler için önemli ve okul çalışmalarının önemli bir parçası olmalıdır. Kendi kendine çalışma etkinlikleri öğrencilerin eğitim amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalı, yapılacak işler öğrenciler tarafından benimsenmeli ve onların işbirliği ile planlanmalıdır.

Bireysel çalışma yönteminde plan, amaç ve zaman çok önemlidir. Plansız ve amaçsız faaliyetler boşa zaman kaybı olarak görülmektedir (Ergün, Özdaş 1997).

Bireysel çalışmalar aşamasında okul müzik eğitiminde akla gelen en önemli işlevsellik çalgı eğitimidir. Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile çalgı çalmaya ilişkin istendik yönde yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanan çalgı eğitiminin önemi vazgeçilmezdir (Uçan,1997).

İnsanın bir müzik aletini kullanımı olarak çalgı çalma işi ona duygularını ifade edebilme fırsatını veren müzik eğitiminin en önemli dalıdır. Bundan dolayı okul çalgı eğitiminde, hangi çalgıların kullanılabileceği konusu önem taşımaktadır.

Ülkemizde kullanımı en yaygın olan müzik eğitimi çalgısı blokflüt'dür. Anadolu'da dilli kaval diye bilinen üflemeli çalgının geliştirilmiş biçimidir. Rönesans ve Barok dönemin müzik topluluklarının severek kullandığı bir çalgı olmuştur. 19. Yüzyıldan itibaren meydana gelen değişme ve yeniliklerle beraber öğrenilmesi ve satın alınması kolay, toplu müzik yapmaya uygun olan bu çalgı müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Aydoğan, İlik 2010).

Sınıflara ve yaş gruplarına göre, yapılacak eğitimin amacı doğrultusunda uygun çalgı seçimi, çocukta istek ve müzik sevgisi uyandırmak açısından önemlidir. Kullanılacak çalgıların kolay ulaşılabilir olması, taşınabilir olması, insan sesine yakın aralıklar içermesi, akort sorununun olmaması, sınıf içerisinde birlikte müzik yapmaya elverişli olması çok önemlidir. İlköğretim dönemi çocuğun eğitiminde en önemli evrelerden biridir. Ayrıca, çocuğun müziksel gelişiminin en hızlı yaşandığı dönem olarak da görülebilir. Fiziksel gelişimin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal yönden de hızla gelişen çocuk, artık grup içerisinde yerini alır ve bireysel çalışmalardan çok arkadaşlarıyla bir şeyler yapmaktan memnuniyet duyar. İlköğretim döneminde çalgı öğretimi gerçekleştirilirken hangi çalgıların seçileceği, çalgıların ne şekilde ve hangi yöntemlerle öğretilebileceği konusu da önem taşımaktadır(Akgül Barış, 2007).

Bireyin özünün (kendisinin) öğrenme sürecinde üstlendiği rol, uzmanlar tarafından bireyin başarısının anahtarı olarak görülmektedir. Çalgı eğitiminde başarılı olabilmeleri için öğrencilerin müzik yeteneklerinin olması tek başına yeterli değildir. Bireysel çalışma zamanını nasıl daha etkili geçireceği konusu bu aşamada çok önemlidir. Öğretmenin verdiği ödevlerin bilinçsiz, plansız hazırlanması, birlikte yapılan ders süresinin pekişmiş yanlışların var olduğu bir derse dönüşmesine sebep olmakta, öğrencinin dersten soğumasına kadar gidebilmektedir. Öğrencileri çalışmaya yönlendirmek onlara etkili bir çalışma becerisi kazandırmak için çalgı öğretimiyle birlikte kendi kendine çalışma yöntemlerinin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır (Çimen, 1994:138).

Öğrencinin öğrenmek, öğrenme sürecini verimli geçirmek, kısaca öğrenme sürecini kontrol altına almak için neler bilmesi ve yapması gerektiğine odaklanan öz düzenlemeli öğrenme yöntemi ve basamakları öğrencinin bireysel çalışma sürecini verimli geçirebilmesi için uygulanması gereken önemli aşamalardan birisidir. Bireysel çalışma sürecinin süresinin önemi ne kadar verimli çalışıldığı ile ilgilidir. Verimsiz geçirilen saatlerin hiçte bir kıymeti yoktur.

(Özmenteş, 2007:9) Bireysel çalışmalarda daha iyi sonuç alabilmek için çalgı ile mümkün olabildiğince uzun zaman geçirmek gerektiği düşüncesi her ne kadar kabul gören bir düşünce ise de öğrenciler uzun süre ve verimsiz çalışmalar ile istedikleri sonucu alamamaktadırlar. Verimsiz çalışmalar sonucu zamanlarını boşa geçirdiklerini düşünen öğrenciler çalgılarına karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedirler. Planlı, sistemli ve yapılandırılmış bir çalışma ile öğrenci başarılı bir bireysel süreç geçirebilir. Öz düzenlemeli öğrenme yönteminde öğrenci kendine belirli hedefler koyar, koyduğu hedeflere ulaşmak için kullanacağı yöntem ve taktikleri bulur, karşısına çıkan zorlukların üzerine gider, bu zorlukları hangi yöntemlerle çözebileceğini düşünür, çalışması sırasında kendini dinler, gözlemler bir açıdan kontrol eder ve çalışması sonucunda koyduğu hedeflere ne kadar ulaştığına yönelik kendini değerlendirerek bir sonraki çalışmasını planlar. Böylece hedeflerine daha kolay varan öğrenci bilinçli bir bireysel çalışma gerçekleştirerek süreci verimli bir şekilde tamamlamış olur.

Etkili çalışma, öğrencinin çalışma sürecinde bir takım bilişsel taktikler kullandığı bir süreç olmakla beraber öğrenci, karşısına çıkan çeşitli sorunlarda özel taktikler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kendi

performanslarını gözlemlemeli, değerlendirmeli ve gerekli çözüm yollarını geliştirmelidirler. Hallam (2001: 28, aktaran: Özmenteş, 2007:11), çalgıda etkili çalışmanın ele alınan görevin niteliğine, çalgıdaki ustalık düzeyine ve bireysel farklılıklara göre değişebileceğini savunmuş ve etkili çalışmanın gerektirdiklerini şöyle açıklamıştır:

1. Bir çalgı çaların önündeki belirli bir görevin gerekliliklerini yerine getirebilmek için önemli miktarda üst bilişsel taktiğe gereksinimi vardır.
2. Karşısına çıkan zorlukları tanımlayabilmeli, bunlarla ilgili taktiklerden haberdar olmalı ve hangi taktiğin hangi soruna çözüm olduğunu bilmelidir.
3. Hedefi doğrultusundaki gelişimini takip etmeli ve bu gelişimin sonucu istediği düzeyde değil ise kullandığı taktikleri başkalarıyla değiştirebilmelidir.
4. Öğrenme sürecini değerlendirebilmeli ve eğer yeterli bulmadığı bir nokta var ise gerekli değişiklikler için önlemler almalıdır.
5. Yeteneklerinin kullanımı konusunda gelişmiş üstbilişsel taktiklere sahip olmalıdır. Örneğin, zamanın doğru kullanımı, konsantrasyon ve güdünün sağlanması ve devamlılığı, üst düzey çalgı performansı için neler yapılması gerektiğini bilme.

Çalgı performansını etkileyen en önemli etkenlerden biri çalgı çalışma süresi olarak görülmektedir. Ancak günlük çalgı çalışma süreleri ve yetenekleri birbirine eşit düzeyde olan öğrencilerin etkili veya etkisiz çalışma davranışlarından dolayı performanslarında farklılıkların olması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Özmenteş,2007:10).

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin zihinsel güçlerini, kendi yönlendirdikleri aşamalar yoluyla gerekli akademik becerilere dönüştürme işi olarak görülebilir. Bu görüş öğrenmenin öğretim sonucu meydana gelen örtülü bir etkinlikten çok öğrencilerin kendileri için öğretim öncesinden itibaren yaptıkları planlama ve eylemler olduğunu göstermektedir (Bilen, 2007)

Öğrencinin öğretmeniyle geçirdiği süreden çok daha fazla bir süre kendi başına çalıştığı düşünülürse, öğrencinin kendi çalışma durumunu kontrol altına alabilmesi durumunda başarının sürekliliğinden bahsedilebilmektedir.

Şendurur (2001) çalgı dersine hazırlık aşamasında öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerini etkili bir şekilde nasıl geçireceklerini incelemiş, öz düzenlemeli öğrenme yönteminin paralelinde, çalışmanın önceden planlanıp, motive olmuş bir şekilde uygulanıp, çalışma mekanlarının ona göre düzenlenip gerçekleştirilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bireysel çalışma sürecinde önemli olan çok çalışmak değil, öğrencinin bu süreci etkisi ve verimi yüksek olacak şekilde yaşamasıdır (Şendurur, 2001:163).

Şendurur (2001) bireysel çalışma sürecinin etkili geçirilebilmesi için şu önerilerde bulunmuştur;

1. Çalgı çalışmaya istekli olmak.
2. Zihin gücünü doğru kullanmak.
3. Bireysel çalışmalarda her gün, süreklilik ilkesine dayalı olarak çalışmak.
4. Çalışmayı hedeflerini saptayıp ona göre planlamak.
5. Yeni bir eser çalışılırken ağır bir tempoda çalışmak.
6. Eserlerde zor pasajları belirleyip ona göre çalışmak.
7. Yeni bir eser çalışırken parmak kullanımına çok dikkat etmek.
8. Öğretmen tarafından önerilen çalışma yöntemlerini aynen uygulamak.

Çalgı eğitiminde öğrencilerin ne kadar çalıştıklarından çok nasıl çalıştıkları önem kazanmaktadır. Öğrenciler derslerde nasıl çalışılacağını öğrenmelidirler ki nasıl düşünmeleri gerektiğini de öğrensinler. Bu aşamada amaç öğrencinin idrakini hızlandırmak, bilgisini artırmak, kendisine karşı titiz, eleştirel, ve duyarlı olmasını sağlamaktır (Pamir, 1923:55). Öğrencilere çalışırken nota yanlışı, parmak sayısı yanlışı, ritmik yanlışı veya nüans yetersizliğinden dolayı yapılan yanlışlara karşı çok dikkatli olmaları öğretilmeli, sık sık kendisini kontrol edip çalışmasını değerlendirmesi konusuna dikkat çekmelidir (Pamir, 1923:56).

Pamir (1923) yeni çalışılan bir müzik parçasında tonalitenin saptanması, ritmik kalıpların kavranması, parmak sayılarının tespiti, parçanın küçük gruplara ayrılarak

alışılması ve teknik çalışma el kol, gevşeme hareketlerinin önemine, vazgeçilmezliğine dikkat çekmiştir (Pamir,1923:55).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın niteliği, evreni, örnekleme, deseni, araştırma için kullanılan veri toplama teknikleri ve veri toplama araçları açıklanmış, verilerin işlenmesiyle çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney, kontrol gruplu ön-test son test modeli şeklinde planlanmıştır. Bu modelde daha önce şekillenmiş gruplar üzerinde araştırma yapılmaktadır. Bu gruplar aynen alınır, ancak şans yani random yöntemiyle gruplardan biri deney biri de kontrol olmak üzere yazı tura ile belirlenir. Gruplar deneyden önce ve sonra olmak üzere test edilir. Bu tür çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Bu modelde sağlıklı sonuçlar alınabilmesi için istatistiksel analizlerde farklar arasındaki farkın test edilmesi esas olarak bilinmektedir(Kaptan,1998). Araştırmada planlanan bu yol ile, “Öz düzenlemeli Öğrenme” yönteminin çalgı eğitimindeki bireysel çalışma sürecine olan etkililik düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

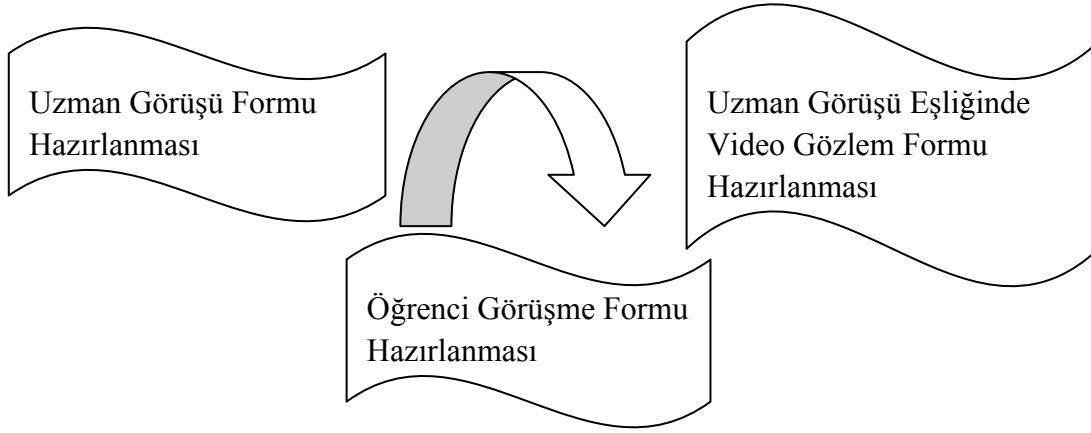
Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında okuyan ikinci sınıf öğrencilerinden,

dönem içinde aldıkları en son sınav notlarına göre sadece 100 alıp başarılı olanlar arasından, şans yöntemi ile seçilecek 20 kişi oluşturmaktadır.

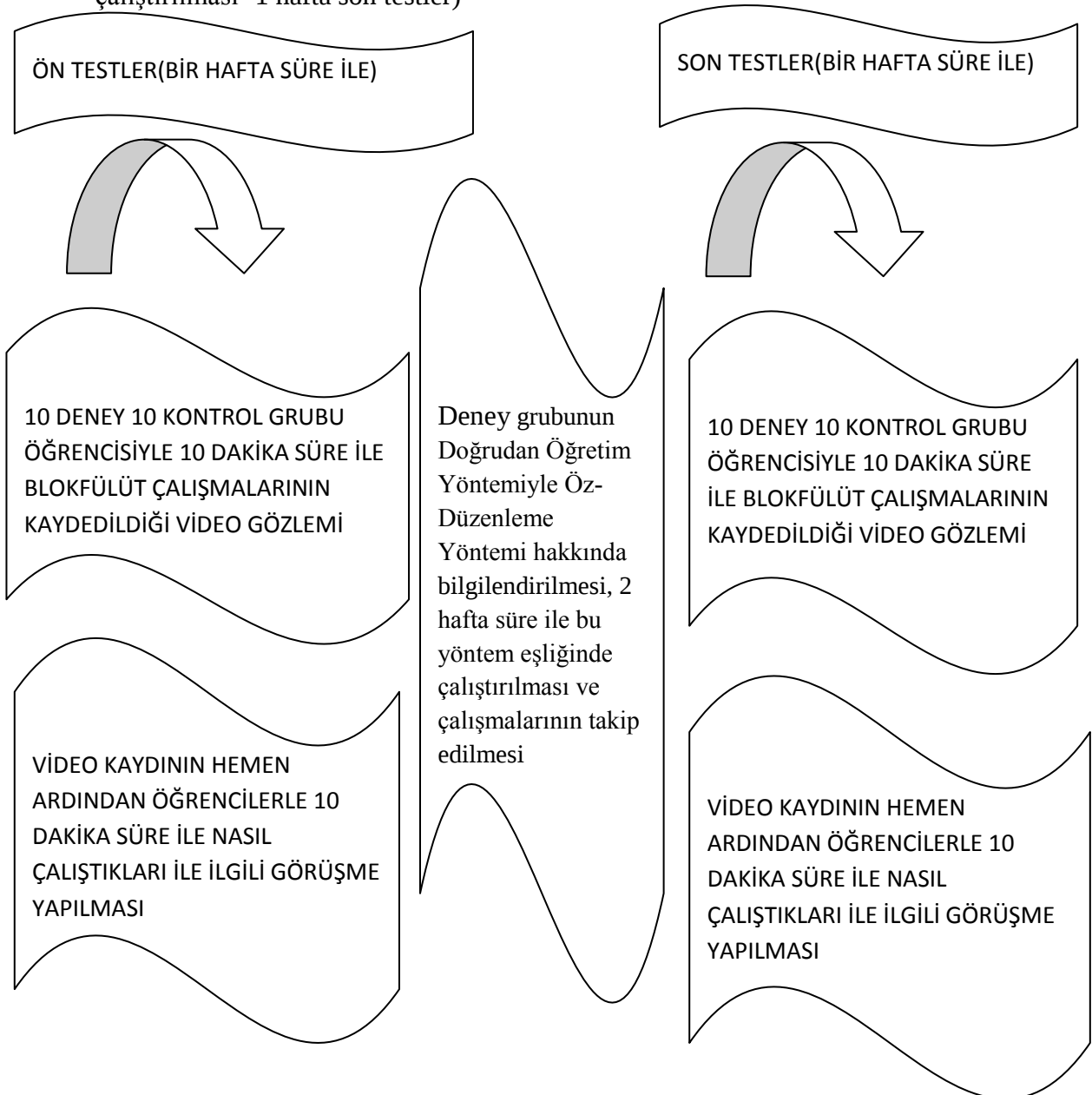
Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri onar kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının, öğrencilerin son aldıkları müzik dersi başarı notlarının 100 olması şartının göz önünde bulundurulması ile oluşturulması yani başarılı olanlarından seçilmesi öngörülmüştür. Bu süreçte iki grubun homojen ve eşit düzeyde olması böylece sağlanabilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öz düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanma durumları ve çalgıda (Blokflüt) yeni bir eserin çalışılmasındaki davranış farklılıkları bakımından deneysel işlem öncesinde birbirine benzer özellikte ve eş düzeyde olup olmadıklarını anlamak için en son aldıkları müzik dersi sınav notları ölçüt alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Deseni

Kontrol gruplu ön-test son-test modelinden oluşan deneysel bir araştırmadır. Deneyin ön-testlerinde yapılandırılmış görüşme formlarının araştırmacı tarafından değerlendirilmesi, uzman görüşü alınarak düzenlenmiş video gözlem formlarının değerlendirilmesinin ise uzman gözlemciler tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Son testlerden önce araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine konu ile ilgili doğrudan öğretim yöntemi ile bilgiler verilmesi, sonrasında bir hafta boyunca deney grubundaki öğrencilerin çalışmalarının araştırmacı tarafından takip edilmesi, birinci haftanın sonunda da son testlerin aynen ön-testlerdeki gibi gerçekleşmesi ile araştırmanın deseni oluşmaktadır (Tablo 2.).

Tablo 2. Araştırmanın Deseni**DENEYDEN ÖNCE YAPILAN İŞLEMLER**

DENEYSEL İŞLEM(1 hafta ön testler- 2 hafta bilgilendirme ve deney grubunun çalıştırılması- 1 hafta son testler)



Araştırmada yapılan deneyde izlenmesi öngörülen yol şöyle sıralanabilir:

Deneyin, çalışma grubu olarak belirlenen 10 deney 10 kontrol olmak üzere 20 öğrenci ile 4 haftalık süre içerisinde başlaması ve bitmesi hedeflenmektedir. Deneyin ön ve son testlerinde yer alan video gözleminde, yeni bir eserin öz-düzenlenerek çalışılması durumunun değerlendirilmesi için yaklaşık 10 dakikalık bir kayıt yapılması ve hemen ardından öz düzenlemeli öğrenmenin aşamalarını uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla, öğrencilerle yapılandırılmış görüşmelerin yapılması işlemleri ile ön ve son test sürecinin tamamlanması uygun görülmüştür. Son testlerin yapılmasından önce 10 deney grubu öğrencisine öz düzenlemeli öğrenme yöntemi ile ilgili bilgiler verilmesi uygun görülmüştür. Bir hafta öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları ve bu sürenin sonunda deneysel işlemlerin iki gruba da aynen uygulanması ve son test olarak uygulamaya konulması uygun görülmüştür. Bu bir hafta içerisinde kontrol grubunun klasik yöntemlerle, deney grubunun araştırmacının bilgilendirdiği yöntem ile çalışmasına karar verilmiştir.

Deney sürecinde öğrencilerin çalışmalarının araştırmacı tarafından takip edilmesi ve deney grubuna konu ile ilgili dönütler verilmesi çalışmanın gerekleri bakımından önemlidir.

Deneyin testler aşaması sürecinde kontrol grubu öğrencilerine hiçbir hatırlatma yapılmaması gerekmektedir. Ön test ve son test sürecinde yapılandırılmış görüşme formlarının, araştırmacı tarafından video çekimi eşliğinde işlenmesi ve bu şekilde kayıt altına alınması, video gözlemi değerlendirme formlarının ise çekimler sonrasında alanın uzmanları tarafından seyredildikten sonra işlenmesi şeklinde kayıt altına alınması gerekmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Bu bölümde araştırmada kullanılmasına karar verilen veri toplama araçları sırası ile aşağıda görülmektedir.

1. Yapılandırılmış görüşme formları:

a) Video gözlem formlarının oluşturulabilmesi amacıyla, uzman görüşlerinin alınması şartı ile hazırlanması gereken, yapılandırılmış uzman görüşü formu.

b) Ön-test ve son-testler için, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu.

2.Video gözlem formu (Öğrencilerin çalgı çalışma ve öz-düzenleme davranışlarını uygulama durumlarının gözlenip kayıt altına alındığı form)

3.4.1.Video kaydı için, öğrenci davranış gözlem formlarının oluşturulabilmesi amacıyla, uzman görüşlerinin alındığı, yapılandırılmış görüşme formu.

Yapılandırılmış görüşme formunun, araştırmanın deneysel verilerini elde etmek için oluşturulması düşünülen video gözlem formunun yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanması uygun görülmüştür. Müzik Eğitmcisi öğretim elemanları tarafından doldurulması öngörülen yapılandırılmış görüşme formu, blokfülütte yeni bir eserin öğrenciler tarafından çalışılmasının değerlendirilmesinde göz önünde tutulması gereken basamaklardan ibarettir. Doğru nota çalma, doğru tartım ile çalma, doğru duruş, tutuş ve parmak ile çalma, yavaş çalarak çalma, eserin tonalitesini belirleme basamaklarının önem sırasına göre sıralanması istenilen formda basamakların 100 puanlık sistemde nasıl dağılım göstermesi gerektiği de sorulmuştur. Hazırlanan soruların kapsam geçerliliğinin müzik eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmasına karar verilmiştir. Puanlama sistemi ile formlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda video gözlem formlarının hazırlanması uygun görülmüştür. Ekler bölümünde yer almaktadır.

Araştırmada öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi olarak Barry J. Zimmerman'ın döngüsel modelinin uygulanması uygun görülmüştür. Öz-düzenleme konusunda çeşitli eğitim alanlarında yapılan araştırmalarda Zimmerman'ın (1998, Özmenteş 2007'den alıntı) döngüsel modelinin kavramsal açılardan temel oluşturduğu görülmektedir. Bu modelde üç evre bulunmaktadır; Önceden düşünme (forethought), performans denetimi (performance control) ve kendine yansıtma (self reflection) (Özmenteş, 2007).

3.4.2. Ön-test ve Son-testler için, deney ve kontrol grup öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu.

Görüşme formu protokolü için gereken sorular, Zimmerman'ın döngüsel öz-düzenlemeli öğrenme modelinin üç evresine cevap olacak şekilde hazırlanmaktadır.

- Önceden düşünme (forethought) hedef belirleme, taktiksel planlama, özyeterlik inancı, içsel ilgi.
- Performans denetimi (performance control) yöntem ve taktiklerin kullanılması, zihinde canlandırma, kendi kendine rehberlik etmesi, dikkat yoğunlaşması, görev taktikleri.
- Kendine yansıtma (self reflection) kendini yargılama, öztepki.

Görüşme formunun, rubrik puanlama sistemine göre hazırlanması istatistikçi tarafından uygun görülmüştür. Rubrik puanlamaya göre soruların 4 adet cevabı olacaktır. Bu cevapları içeren ifadelerden biriyle karşılaşıldığında o cevaba işaret konulacaktır. Öğrenci görüşme formu ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4.3. Ön-test ve Son-testler için, deney ve kontrol grup öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan video gözlem formu.

Video gözlem formları, alanın uzman kişilerinin blokfült çalma davranışları ile ilgili görüşlerinin alınmasıyla hazırlanmıştır. Temel olarak, blokfült çalma davranışları ve yönetsel davranışları sergilemek üzerine kurulan video gözlemi değerlendirmeleri sayısal verilere çevrilebilmeleri açısından dereceli puanlama sistemi ile düzenlenmiştir. Dereceli puanlama sisteminde gözlenmesi istenen davranışlara ait sorular gözlemcilerle sorulur. Gözlemcilerin vereceği tahmini cevaplar 4 madde olarak düzenlenir. Gözlemci bu 4 maddeden duruma uygun bulduğu seçeneği işaretler ve puanlamış olur. Böylece sayısal veriler halini alacak olan video gözlem sorularının cevapları istatistikçinin değerlendirmesine hazır olarak çalışmada yerini alacaktır.

3.4.4. Deneysel Uygulamada Kullanılan Eserlerin Seçimi

Deneysel işlemde kullanılacak eserin, blokflüt dağarcığına uygun, öğrenciler tarafından daha önce hiç çalışılmamış olması ve seviyelerine uygun olacak şekilde belirlenmesi öngörülmektedir. Tüm bunların ışığında deneyde kullanılmak üzere Muammer Sun, İ. Sun ve L., Kuterdem'in (2007) hazırladığı “80 yılın en güzel okul şarkıları” isimli kitabından ön test için H.B. Yönetken'in sözlerini yazdığı bir alman ezgisi olan “kışa veda” şarkısı ile son test için A.M. Ataman' nın söz ve müziğini yazdığı “bahçemizde gül açar” şarkısı seçilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler deneysel işlemde uygulanan kontrol gruplu ön-test son-test modeli yoluyla toplanmıştır. Testler sürecinde veriler görüşme soruları ve video gözlemi değerlendirmeleri yolu ile toplanmıştır.

Video gözlemi formunun hazırlanması için gerekli olan uzman görüşleri istatistikçi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arası uyumun en üst düzeyde olduğunun yazılı olarak ifade edilmesinin yeterli olacağı, istatistikçi tarafından sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir.

Deneysel işlem, Gazi Üniversitesi Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı 2. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu işlem öğrencilerin dönem içerisinde, eğitim ve öğretim sürecini etkilemeyecek şekilde belirlenmiştir.

Deneysel İşlemin Zamanlaması: 1-30 ARALIK 2012

Deney 1 ay süre ile uygulanmış, deneyin ön-test ve son-testlerinde yer alan video gözlemi ve öğrenci görüşmeleri kamera ile kaydedilmiştir. Kamera ile kaydedilen video gözlem süreci, üç uzman müzik eğitimcisi tarafından izlenmiş ve kendilerinden önceden hazırlanmış olan davranış gözlem formlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşmeleri araştırmacı tarafından deneysel işlem sırasında formlara işaretlenmiş ve daha sonra değerlendirilmiştir. Görüşme süreci güvenilirliği bakımından kamera ile kayıt altına alınmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada ilk olarak ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Ayrıca istatistiksel analizler için gerekli olan normallik testi sonuçları da tanımlayıcı istatistikler ile birlikte verilmiştir.

İstatistiksel analizler verinin normal dağılmış bir popülasyondan gelip gelmemesine göre iki kategoriye ayrılır. Verilerin normal bir popülasyondan geldiği durumda karşılaştırmalar için parametrik testler aksi durumda ise parametrik olmayan testler kullanılır. Bu nedenle faktörlere ilişkin karşılaştırmalara geçmeden önce Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Normallik sınaması sonucunda normal dağılıma uyan değişkenler için grup karşılaştırmalarında t-testi kullanılmıştır. t testinde varyansların eşitliği varsayımını incelemek için Levene testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise gruplar arası farklılıkları tespit etmek için Mann-Whitney U testi ile Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Çalışmada analizler için elde edilen p değerleri 0.05 hata düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada yer alan analizler IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, problem ve alt problemlerin çözümü ile ilgili verilerin nitel ve nicel çözümlemeleri yolu ile elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Alt problemlerin sıralaması doğrultusunda bulgular düzenlenmiştir. Bulgulara ait tablolar sözel olarak ifade edilmiş ve sonrasında yorumlanmıştır. Tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu çalışmanın verilerinin yapısı gereği tanımlayıcı istatistiklerin yapılmasına gerek duyulmuştur. Tanımlayıcı istatistikler ile ilgili ön bilgiler aşağıda vermeye çalışılmıştır.

4.1. Tanımlayıcı İstatistikler:

Bu bölümde çalışmada yer alan ölçekler için gruplar düzeyinde ve genel düzeyde tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan analizler için gerekli olan normallik varsayımının incelenmesi bu bölümde yer almaktadır.

Video gözlem sonuçlarına ait tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2. Video gözlem sonuçları için tanımlayıcı istatistikler

Test	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Min	Maks	Kolmogorov-	
							Smirnov	p
Ön	Deney	10	15.37	1.68	13.00	18.67	0.18	0.20
	Kontrol	10	13.47	1.53	10.67	15.67	0.16	0.20
Son	Deney	10	32.70	4.54	23.33	37.33	0.17	0.20
	Kontrol	10	13.83	1.89	11.33	17.33	0.14	0.20

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubunda genel olarak son test ortalama puanlarının ön teste göre daha yüksek olduğu aynı zamanda son test puanlarının kontrol grubuna göre de yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığının test edilmesi gerekir. Bu testler ilerleyen kısımlarda verilmiştir.

Tabloda ayrıca normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testine ait değerler yer almaktadır. Son sütunda yer alan p değerleri incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan geldiği söylenebilir ($p>0.05$).

Görüşme puanlarının önceden düşünme safhası için tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Görüşme puanlarının önceden düşünme safhası için tanımlayıcı istatistikler

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Min	Maks	Kolmogorov-Smirnov	p
Ön	Deney	10	10.80	1.69	9.00	14.00	0.28	0.02
	Kontrol	10	10.90	2.47	7.00	15.00	0.12	0.20
Son	Deney	10	16.90	0.32	16.00	17.00	0.53	0.00
	Kontrol	10	10.90	2.68	6.00	14.00	0.18	0.20

Tablo incelendiğinde, deney grubunda genel olarak son test ortalama puanlarının ön teste göre daha yüksek olduğu aynı zamanda son test puanlarının kontrol grubuna göre de yüksek olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testine ait değerler incelendiğinde deney grubuna ait ön test ve son test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan gelmediği söylenebilir ($p<0.05$). Diğer yandan kontrol grubuna ait ön test ve son test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan geldiği görülmektedir ($p>0.05$).

Görüşme puanlarının performans kontrol safhası için tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. Görüşme puanlarının performans kontrol safhası için tanımlayıcı istatistikler

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Min	Maks	Kolmogorov-	
							Smirnov	p
Ön	Deney	10	10.90	1.52	8.00	13.00	0.23	0.16
	Kontrol	10	11.00	1.56	9.00	14.00	0.24	0.11
Son	Deney	10	19.10	1.20	17.00	20.00	0.27	0.03
	Kontrol	10	10.50	2.01	7.00	14.00	0.30	0.01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, deney grubunda genel olarak son test ortalama puanlarının ön teste göre daha yüksek olduğu aynı zamanda son test puanlarının kontrol grubuna göre de yüksek olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testine ait değerler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ön test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan geldiği ($p>0.05$), son test verilerinin ise normal dağılıma sahip olmayan popülasyondan geldiği görülmektedir ($p<0.05$).

Görüşme puanlarının kendine yansıtma safhası için tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Görüşme puanlarının kendine yansıtma safhası için tanımlayıcı istatistikler

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Min	Maks	Kolmogorov-	
							Smirnov	P
Ön	Deney	10	13.60	1.51	12.00	17.00	0.26	0.06
	Kontrol	10	13.60	1.65	11.00	16.00	0.20	0.20
Son	Deney	10	19.40	0.97	17.00	20.00	0.33	0.01
	Kontrol	10	14.60	1.17	13.00	17.00	0.29	0.02

Görüşme puanlarının kendini yansıtma safhasına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, deney grubunda genel olarak son test ortalama puanlarının ön teste göre daha yüksek olduğu aynı zamanda son test puanlarının kontrol grubuna göre de yüksek

olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testine ait değerler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ön test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan geldiği ($p>0.05$), son test verilerinin ise normal dağılıma sahip olmayan popülasyondan geldiği görülmektedir ($p<0.05$).

Görüşme puanları (genel) için tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 6. Görüşme puanları (genel) için tanımlayıcı istatistikler

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Min	Maks	Kolmogorov-	
							Smirnov	P
Ön	Deney	10	35.30	3.37	29.00	41.00	0.16	0.20
	Kontrol	10	35.50	3.60	29.00	41.00	0.26	0.06
Son	Deney	10	55.40	1.43	53.00	57.00	0.16	0.20
	Kontrol	10	36.00	4.08	30.00	42.00	0.14	0.20

Görüşme puanlarına tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, deney grubunda genel olarak son test ortalama puanlarının ön teste göre daha yüksek olduğu aynı zamanda son test puanlarının kontrol grubuna göre de yüksek olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testine ait değerler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test verilerinin normal dağılıma sahip popülasyondan geldiği görülmektedir ($p>0.05$).

4.2. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmaya çalışılmaktadır.

4.2.1. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney	10	15.37	1.68	2.64*	.02
Kontrol	10	13.47	1.53		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablodaki t-testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=2.64$; $p < 0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait video gözlem ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülür. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durum değildir. Deneysel çalışmalarda ortaya çıkabilecek bu problemi ortadan kaldırmak için son test ön test farkına ilişkin puanların ayrıca karşılaştırılması gerekir. Ön test sonrası uygulanan işlemin faydalı olup olmadığını test etmek için fark değerlerine ilişkin bu karşılaştırma ayrıca yapılacaktır.

4.2.2. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney	10	32.70	4.54	12.12**	.00
Kontrol	10	13.83	1.89		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablodaki t-testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=12.12$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait video gözlem ortalama puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür.

Ön test sonrası uygulanan işlemin faydalı olup olmadığını test etmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırma aşağıda verilmiştir.

4.2.3.Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

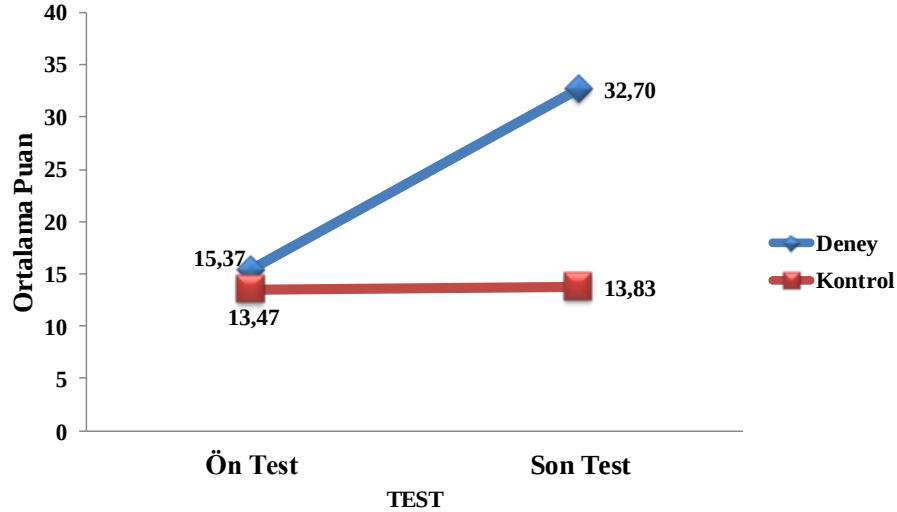
Tablo 9. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney	10	17.33	4.18	12.17**	.00
Kontrol	10	0.36	1.38		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablodaki t-testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=12.17$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Bu durumda deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin puan artışında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmaların sonuçları aşağıdaki grafik yardımıyla da özetlenebilir.



Şekil 1. Gruplarının ön test ve son test video gözlem puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği

Yukarıda verilen grafikten de görüldüğü gibi ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında puanlar bakımından bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık son test aşamasındaki farklılığın yanında oldukça küçük kalmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun son test puanları belirgin bir şekilde artmıştır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin video gözlem puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 10. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Medyan	U ^a	p
Deney	10	10.80	1.69	10.00	47.50	0.85
Kontrol	10	10.90	2.47	11.00		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ ^aMann-Whitney U testi

Tablodaki Mann-Whitney testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna

göre farklılık göstermemektedir [$U=47.50$; $p>0.05$]. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durumdur.

4.2.5.Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U^a	p
Deney	10	16.90	0.32	17.00	0.01**	0.00
Kontrol	10	10.90	2.68	11.50		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ^aMann-Whitney U testi

Tablodaki Mann-Whitney testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.01$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait önceden düşünme ortalama puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında düşünme sonuçlarına göre bir farklılığa rastlanmamıştı. Bu durumda son test aşamasındaki farklılığın son test öncesi uygulanan işlemde kaynaklandığı söylenebilir. Yine de ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırma aşağıda verilmiştir.

4.2.6. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

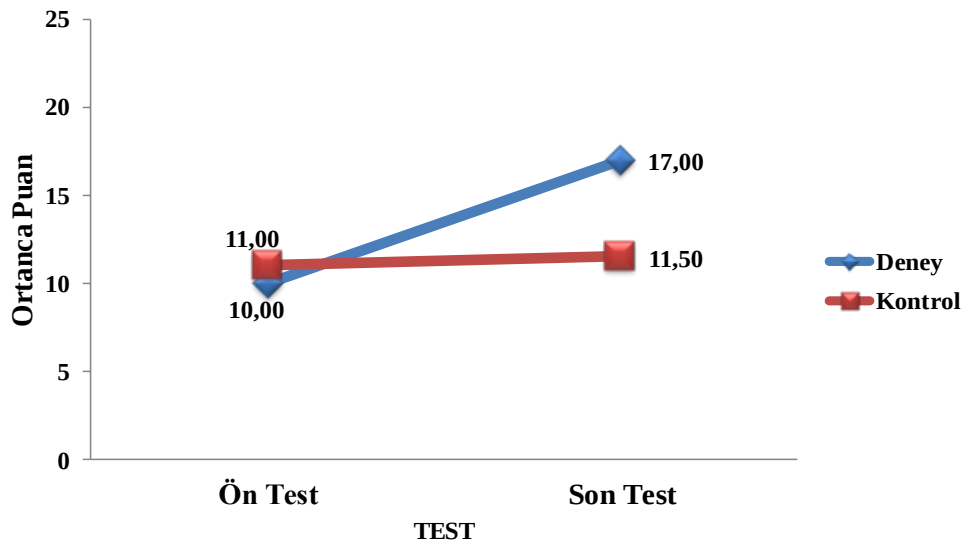
Tablo 12. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U ^a	p
Deney	10	6.10	1.59	7.00	3.50**	0.00
Kontrol	10	0.00	3.23	0.50		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ ^aMann-Whitney U testi

Tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=3.50$; $p < 0.05$]. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin önceden düşünme safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmaların sonuçları aşağıdaki grafik yardımıyla da özetlenebilir.



Şekil 2. Gruplarının ön test ve son test önceden düşünme safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği

Yukarıda verilen grafikten de görüldüğü gibi ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında puanlar bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasındaki belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun düşünme safhasına ilişkin son test puanları belirgin bir şekilde artmıştır. Kontrol grubunda ise ön test son test arasındaki eğim neredeyse sıfırdır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin önceden düşünme safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Deney	10	10.90	1.52	-0.15	0.88
Kontrol	10	11.00	1.56		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$t_{(18)} = -0.15$; $p > 0.05$]. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durumdur.

4.2.8. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U^a	p
Deney	10	19.10	1.20	19.50	0.01**	0.00
Kontrol	10	10.50	2.01	10.00		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ ^aMann-Whitney U testi

Tablodaki Mann-Whitney testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.01$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait performans kontrol ortalama puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında performans kontrol safhasına göre bir farklılığa rastlanmamıştı. Bu durum son test aşamasındaki farklılığın son test öncesi uygulanan işleminden kaynaklandığını gösterir. Yine de ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırma aşağıda verilmiştir.

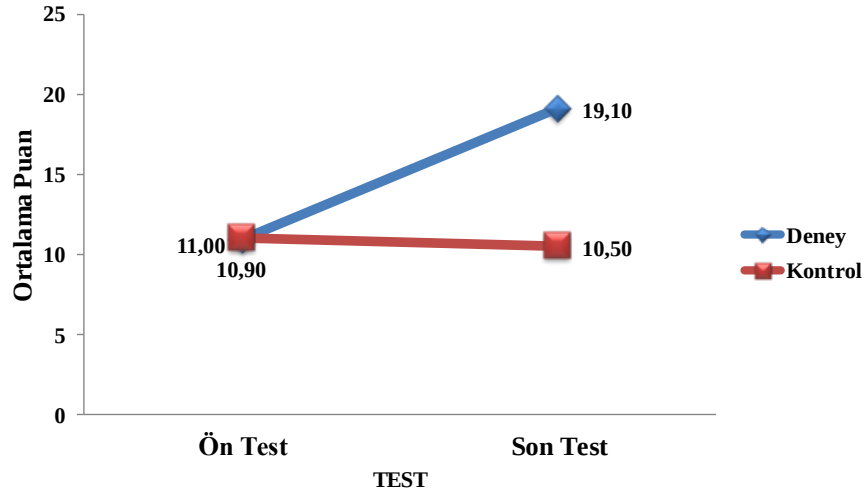
4.2.9. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 15. Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Deney	10	8.20	2.15	10.65**	0.00
Kontrol	10	-0.50	1.43		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=10.65$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin performans kontrol safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmaların sonuçları aşağıdaki grafik yardımıyla da özetlenebilir.



Şekil 3. Gruplarının ön test ve son test performans kontrol safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği

Yukarıda verilen grafikten de görüldüğü gibi ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında performans kontrol puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasındaki belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun performans kontrol puanları ön testten son teste pozitif bir artış kontrol grubunda ise ön test son test arasındaki eğim neredeyse sıfırdır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin performans kontrol safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.10. Öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16. Öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	U ^a	p
Deney	10	13.60	1.51	13.00	45.00	0.74
Kontrol	10	13.60	1.65	14.00		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Yukarıda verilen tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$U=45$; $p>0.05$].

4.2.11. Öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Medyan	U^a	p
Deney	10	19.40	0.97	20.00	0.50**	0.00
Kontrol	10	14.60	1.17	14.00		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ^aMann-Whitney U testi

Tablodaki Mann-Whitney testinin sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.50$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait kendini yansıtmaya puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülür.

Ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırma aşağıda verilmiştir.

4.2.12. Öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

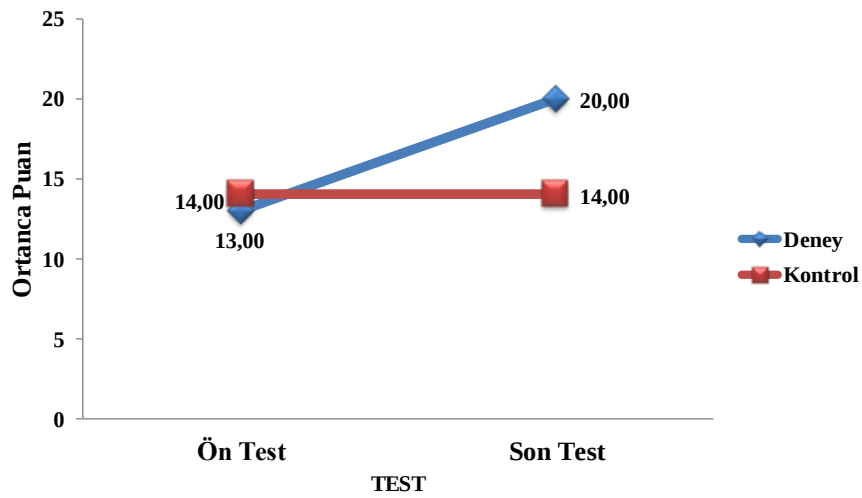
Tablo 18. Öğrencilerin kendini yansıtmaya safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Medyan	U^a	p
Deney	10	5.80	1.23	6.00	1.50**	0.00
Kontrol	10	1.00	1.76	0.50		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=1.50$; $p<0.05$]. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin kendini yansıtma safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmaların sonuçları aşağıdaki grafik yardımıyla da özetlenebilir.



Şekil 4. Gruplarının ön test ve son test kendini yansıtma safhası puanlarına ilişkin karşılaştırma grafiği

Yukarıda verilen grafikten de görüldüğü gibi ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında kendini yansıtma puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasındaki belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin kendini yansıtma safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.13. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 19. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Deney	10	35.30	3.37	-0.13	0.90
Kontrol	10	35.50	3.60		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Yukarıda verilen tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$t_{(18)}=45$; $p > 0.05$].

4.2.14. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 20. Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Deney	10	55.40	1.43	14.18**	0.00
Kontrol	10	36.00	4.08		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablodaki test sonucundan da görüldüğü gibi öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=14.18$; $p < 0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait görüşme puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülür.

Ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırma aşağıda verilmiştir.

4.2.15. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

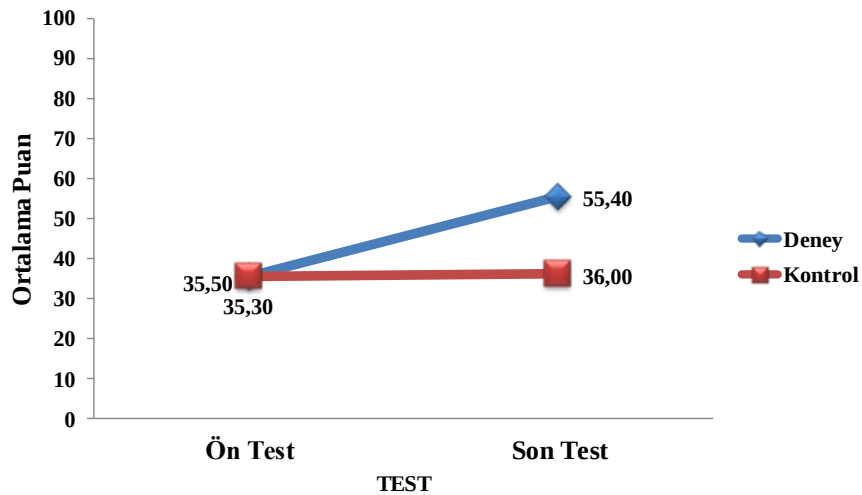
Tablo 21. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanlarının deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	T	p
Deney	10	20.10	3.14	11.46**	0.00
Kontrol	10	0.50	4.40		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablodan da görüldüğü gibi öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=11.46$; $p < 0.05$]. Ortalamalar incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin genel görüşme sonuçlarında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin karşılaştırmaların sonuçları aşağıdaki grafik yardımıyla da özetlenebilir.



Şekil 5. Gruplarının ön test ve son test görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin karşılaştırma grafiği

Yukarıda verilen grafikten de görüldüğü gibi ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında genel görüşme puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test

aşamasındaki belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin genel görüşme puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarına ait bulgular ve yorumların değerlendirilip sonuca varılması bu bölümde yapılacaktır.

5.1.1. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Literatür incelemesi yapıldığında başarılı öğrencilerin öz- düzenlemeli davranışları, yani kendi kendine çalışma davranışları bakımından daha becerikli oldukları görülmektedir. Bu araştırmada uygulanması planlanan deneyde, olası becerilerin daha geliştirilmesi, öğrenciler tarafından anlamlandırılması, bilimsel içeriği olan bir yöntem eşliğinde çalışılıyor olmasının algılanması doğrultusunda etkinlikler planlanmıştır. Yani öğrencilerden deney grubu olanlar, artık kendilerinde belirli bir düzeyde var olan fakat bilinçli olarak adlandıramadıkları bir becerinin farkına varmaktadırlar. Bu beceriler başarılı bireylerde dahi çeşitli düzeylerde bulunmaktadır. Şans yöntemiyle seçilen gruptan deney grubu olanlar, belki de diğerlerinden biraz daha bu konuda becerili olabilirler, fakat önemli olan deney sonrası son testlerde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasıdır. Ön testlerde deney grubunun daha başarılı olması bu şekilde açıklanabilmektedir.

Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=2.64$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait video gözlem ortalama puanının kontrol grubuna göre

daha yüksek olduğu görülür. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durum değildir. Deneyssel çalışmalarda ortaya çıkabilecek bu problemi ortadan kaldırmak için son test ön test farkına ilişkin puanların ayrıca karşılaştırılması gerekir. Ön test sonrası uygulanan işlemin faydalı olup olmadığını test etmek için fark değerlerine ilişkin bu karşılaştırmalar ayrıca yapılmıştır.

5.1.2. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=12.12$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait video gözlem ortalama puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür.

Video gözlemlerine göre, deney grubunun, eseri çalışmaya başlamadan önce, notaları, tartımı, kendisi için zor görünen ölçüleri kâğıt üzerinden incelediği, bu yapacaklarıyla ilgili kendisine sesli olarak rehberlik ettiği, kendisi için zor olan ölçüleri tekrar edip stratejik davrandığı, kurşunkalem ile kâğıt üzerine hatırlatıcı bazı işaretler koyduğu, kendisini dikkati ve yapacaklarıyla ilgili sesli olarak uyardığı, yavaş çalmaya çalıştığı ve bunların sonucunda da kontrol grubuna göre notaları, tartımı, duruş ve tutuşunu daha doğru kullandığı görülmektedir. Çalışma sırasında tüm yapacaklarıyla ilgili hedefler belirlemesi kontrol grubuna göre bu süreci daha verimli geçirdiğini göstermektedir.

Bu sonuç göstermektedir ki; öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bir yöntem dâhilinde öğretilip uygulanmasıyla öğrencilerde olumlu yönde, önemli davranış farklılığı meydana gelmiştir.

5.1.3. Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin video gözlem sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=12.17$; $p<0.05$]. Ortalama

değerler incelendiğinde deney grubuna ait puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Bu durumda deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin puan artışında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında puanlar bakımından bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık son test aşamasındaki farklılığın yanında oldukça küçük kalmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun son test puanları belirgin bir şekilde artmıştır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin video gözlem puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

İstatistiksel açıdan bu şekilde ifade edilen sonuçlar göstermektedir ki uygulanan yöntem ve bilgilendirme işlemi oldukça başarılı olmuştur.

5.1.4. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$U=47.50$; $p>0.05$]. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durumdur. Her iki grup da görüşmeler sırasında yöntemin önceden düşünme safhasıyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

5.1.5. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.01$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait önceden düşünme ortalama puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür.

Önceden düşünme safhası davranışları olarak deney grubu bireysel çalışma sürecini etkili geçirmeyi hedeflemiş, eseri incelemiş ve çalabileceğine inanmış, kendisi için zor olan yerleri tekrar etmeyi, kalem ile kâğıt üzerine hatırlatıcı işaretler koymayı,

çalacağı eseri zihninde canlandırmayı planlamış ve bunları önceden düşünmüştür ve bunları davranış haline dönüştürdüğü anlaşılmıştır. Kontrol grubu sözü geçen bu davranışların neredeyse hiçbirini uygulamamıştır ve bu yönde cevaplar vermemiştir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında önceden düşünme sonuçlarına göre bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda son test aşamasındaki farklılığın son test öncesi uygulanan işlemten yani bilgilendirmeden kaynaklandığı söylenebilir. Yine de ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

5.1.6. Öğrencilerin görüşmenin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin önceden düşünme safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=3.50$; $p<0.05$]. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin önceden düşünme safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında puanlar bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun önceden düşünme safhasına ilişkin son test puanları belirgin bir şekilde artmıştır. Kontrol grubunda ise ön test son test arasındaki grafiksel eğim neredeyse sıfırdır. Dolayısıyla yöntem ile ilgili yapılan bilgilendirmenin önceden düşünme safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.1.7. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$t_{(18)}=-0.15$; $p>0.05$]. Bu durum ön test aşamasında arzu edilen bir durumdur. Her iki grup da görüşmeler

sırasında yöntemin performans kontrol safhasıyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

5.1.8. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.01$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait performans kontrol ortalama puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür.

Performans kontrol safhası davranışları olarak deney grubu, doğru nota, doğru tartım, doğru duruş tutuş, yavaş çalarak çalışma gibi kısa süreli hedefler belirlemiş, taktiksel planlarını sesli olarak ifade ederek kendisine rehberlik etmiş, dikkatini toplaması için zaman planlaması yapmış, kısa süreli hedeflerini uygulama durumunu sürekli kontrol etmiş, doğru çalıp çalmadığını kontrol edip tekrar tekrar başa dönmüş, verdiği cevaplardan bunları uyguladığı anlaşılmış ve netice olarak video gözleminde bu unsurlar ile ilgili kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında performans kontrol safhasına göre bir farklılığa rastlanmamıştı. Bu durum son test aşamasındaki farklılığın son test öncesi uygulanan işlemde kaynaklandığını gösterir. Yine de ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

5.1.9. Öğrencilerin görüşmenin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin performans kontrol safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=10.65$; $p<0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin

öğrencilerin performans kontrol safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında performans kontrol puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasındaki belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. İşlem sonrası deney grubunun performans kontrol puanları ön testten son teste pozitif bir artış kontrol grubunda ise ön test son test arasındaki eğitim neredeyse sıfırdır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin performans kontrol safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.1.10. Öğrencilerin görüşmenin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$U=45$; $p>0.05$].

5.1.11. Öğrencilerin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=0.50$; $p<0.05$]. Medyan (ortanca) değerleri incelendiğinde deney grubuna ait kendini yansıtma puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülür.

Kendine yansıtma evresi davranışları olarak deney gurubu kısa süreli hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulaması gerektiğini, başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili yargıda bulunması gerektiğini, sonuçtan aldığı memnuniyetinin derecesini irdelemesi gerektiğini, kendi durumunu kendisi ve diğerleriyle karşılaştırıp değerlendirmesi gerektiğini ve sonuçta hedefleriyle sonuçların birbirini tutup tutmadığını sorgulaması gerektiğini öğrenmiş ve uygulamaya çalışmıştır. Kontrol grubu ise tüm bu davranışların neredeyse hiçbirini uygulamamış ve bu yönde cevaplar vermemişlerdir.

Ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

5.1.12. Öğrencilerin görüşmenin kendine yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kendini yansıtma safhası sonuçlarına ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$U=1.50$; $p<0.05$]. Medyan değerleri incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin kendini yansıtma safhasında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında kendini yansıtma puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin kendini yansıtma safhası puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.1.13. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin ön test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermemektedir [$t_{(18)}=45$; $p>0.05$]. Öz-düzenleme yöntemi ile ilgili herhangi bir bilgileri olmayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerde verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.14. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=14.18$; $p<0.05$]. Ortalama değerler

incelendiğinde deney grubuna ait görüşme puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülür.

Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin, önceden düşünme safhası davranışları olarak deney grubu, bireysel çalışma sürecini etkili geçirmeyi hedeflemiş, eseri incelemiş ve çalabileceğine inanmış, kendisi için zor olan yerleri tekrar etmeyi, kalem ile kağıt üzerine hatırlatıcı işaretler koymayı, çalacağı eseri zihninde canlandırmayı planlamış, bunları önceden düşünmüştür ve bunları davranış haline dönüştürdüğü verdiği cevaplardan anlaşılmıştır. Kontrol grubu sözü geçen bu davranışların neredeyse hiçbirini uygulamamıştır ve bu yönde cevaplar vermemiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin performans kontrol safhası davranışları olarak deney gurubu, doğru nota, doğru tartım, doğru duruş tutuş, yavaş çalarak çalışma gibi kısa süreli hedefler belirlemiş, taktiksel planlarını sesli olarak ifade ederek kendisine rehberlik etmiş, dikkatini toplaması için zaman planlaması yapmış, kısa süreli hedeflerini uygulama durumunu sürekli kontrol etmiş, doğru çalıp çalmadığını kontrol edip tekrar tekrar başa dönmüş, verdiği cevaplardan bunları uyguladığı anlaşılmış ve netice olarak video gözleminde bu unsurlar ile ilgili kontrol grubuna göre oldukça başarılı olduğu görülmüştür.

Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin kendine yansıtma evresi davranışları olarak deney gurubu, kısa süreli hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulaması gerektiğini, başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili yargıda bulunması gerektiğini, sonuçtan aldığı memnuniyetinin derecesini irdelemesi gerektiğini, kendi durumunu kendisi ve diğerleriyle karşılaştırıp değerlendirmesi gerektiğini ve sonuçta hedefleriyle sonuçların birbirini tutup tutmadığını sorgulaması gerektiğini öğrenmiş ve tüm bunları uygulamaya çalıştığını ispat eder şekilde cevaplar vermiştir. Kontrol grubu ise tüm bu davranışların neredeyse hiçbirini uygulamamış ve bu yönde cevaplar vermemişlerdir.

Ön test son test arasındaki iyileşmeyi net bir şekilde ortaya koyabilmek için fark değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

5.1.15. Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test fark puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin görüşme sonuçlarına (genel) ilişkin son test ön test **fark** puanları deney ve kontrol grubuna göre farklılık göstermektedir [$t_{(18)}=11.46$; $p<0.05$]. Ortalamalar incelendiğinde deney grubuna ait fark puanının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan işlemin öğrencilerin genel görüşme sonuçlarında önemli bir katkıya sahip olduğu söylenebilir.

Ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında genel görüşme puanları bakımından bir farklılık olmamasına rağmen son test aşamasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla uygulanan yöntemin, bilgilendirmelerin genel görüşme puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak deney grubuna verilen bilgilendirme çalışması son testlerdeki başarının artmasına katkıda bulunmuştur.

5.2. Öneriler

1. Müzik derslerinde, öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve öğretimsel işler kullanılmalıdır.
2. Öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem teknik ve öğretimsel işler müzik dersi öğretmenlerine, hizmet içi eğitim çerçevesinde öğretilmelidir.
3. Üniversitelerin ilköğretim sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerinde müzik dersleri öz-düzenleme becerilerini geliştiren yöntem teknik ve öğretimsel işler kullanılarak işlenmelidir.
4. Okullarda öz-düzenleme becerileri düşük olan öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için rehberlik edilmelidir.
5. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler tespit edilerek bu becerileri kazanmalarındaki etkenlerin belirlenmesi sağlanmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sınırlı sayıda öğrenci ile yapılan bir çalışma sonucudur. Bu konuda daha geniş gruplarla çalışılabilir.

Önerilen araştırmalar şunlardır;

1. Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öz-düzenleme becerileri ile öğrencilerin farklı derslerdeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?
3. Öz-düzenleme becerilerinin kazanılmasındaki başlıca etkenler nelerdir?
4. Öz-düzenleme eğitimi öğrencilerin derse olan tutumlarında değişikliğe yol açmakta mıdır?

KAYNAKLAR

- Akın, Ö. (2007) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Keman Dersinde Anlamlandırma Stratejisinin Kullanımı ve Etkililik Düzeyi. *Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Doktora Tezi. Ankara.
- Akgül B., D.(2007)Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sf: 1-12,Sayı:15, cilt:2.
- Aydoğan S., İlik, A.(2010) *Blokflüt İle Müzik Eğitimi*. Arkadaş Yayınevi. 30. Basım. Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü.(2008) *Aktif Öğrenme*. Biliş Yayınları. İstanbul.
- Bandura, A. (1986), Social foundations of thought and action: Asocial cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall. *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.' den alıntı.
- Büyüköztürk, Ş.(2000) *Deneyisel Desenler*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit(1978) *Öğrenme Psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Bozdoğan, Z.(2003) *Etkili Öğretmen Olabilmek*. Eğitim Sen Yayınları. Sf: 14-15. Ankara.
- Bilen, O. O. (2007). Öz düzenleyerek Piyano Çalmanın Sınav Performansına Etkisi. Doktora Tezi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Bolu.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Zimmerman B. J., Schunk D.H.(2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.' den alıntı.

Bartolome S. J. (2009). Naturally emerging self-regulated practice behaviors among highly successful beginning recorder students. *Research Studies in Music Education*. Cilt:31, Sayı:37.

Büyükakıncı, G. E.(2004) “Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Günlük Bireysel Çalışma Yöntemleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Chung, Jin Won(2006) Self Regulated Learning İn Piano Practice Of Middle-School Piano Majors İn Korea. *The Degree of Doctor of Education in Teachers College*, Colombia University.

Chung, J. W. (2006). *Self-Regulated Learning In Piano Practice of Middle-School Piano Majors In Korea*. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi. Aktaran: Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Doktora Tezi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çimen, G.(1994) Piyano Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yeni Dönem Özel Sayı*, Sf:137-142. Ankara.

Çimen, G.(2001) Piyanoda Deşifre Öğretimine Yaklaşımlar. *Gazi Ün. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. Cilt:14, No:2, Sf: 445-452.

Ercan, N.(1994). Çalgı Eğitiminde Motivasyon. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sf:252.

Ergün, M., Özdaş, A.(1997) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul .

Ertem, Ş.(2003) “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütlenme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fenmen, M. (1947). *Piyanistin Elkitabı*. Akba Kitabevi, Ankara.

Guerrero, A. L..(2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*. Cilt:10, Sayı:1 [91-106], USA.

Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel İnançlar ve Strateji Kullanımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:8. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Hallam. S. (2001). The Development of Metacognition In Musicians: Implications For Education. *British Journal of Music Education*. Cilt:18, Sayı.1, Sf:27-39.

Hallam.S.(2001) The Development of Metacognition İn Musicians:Implications For Educations. *British Journal of Music Education*. Cilt:18, Sayı:1(27-39). Aktaran: Özmenteş, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Küçük, A.(1994) Bir Piyano Eseri Nasıl Çalışılır. G.Ü. *Gazi Eğitim Fak. Der. Yeni Dönem, Özel Sayı*. Sf:185-194.

Karasar, N.(2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kaptan, S.(1998)*Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset Tesisleri. Sf: 85-86. Ankara.

Montalvo, F. T.; Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*. Cilt: 2, Sayı: 1, Sf:1-34. Aktaran: Özmenteş, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum. Zimmerman B. J., Schunk D.H.(2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.’ den alıntı.
- Mc Pherson, Gary E; McCormick(1999) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. *John Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n:141, Sf:98-102.
- McPherson G.E.; Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children’s Musical Practice. *Music Education Research*. Cilt:3, Sayı:2, Sf:169-186.
- Özden, Y.(1997) *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri. Sf:20. Ankara.
- Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Doktora Tezi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*.
- Özmenteş, S.(2008). Çalgı Eğitiminde Öz düzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:9, Sayı:16, [157-175]. Malatya.
- Pamir, Leyla() *Çağdaş Piyano Eğitimi*. Beyaz Köşk(Müzik Sarayı) Yayınları. No:2. İstanbul.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts,
- P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (Sf: 451-501). San Diego, CA: Academic Press. Aktaran: Üredi,I., Erden,M.(2009)Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların Yordayıcısı Olarak Algılanan Ana Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:7 Sayı:4, Sf:782.

- Renwick, J. M. (2008). Because I love playing my instrument: Young Musicians' internalised motivation and self-regulated practising behaviour. Doktora Tezi. *New South Wales Üniversitesi*. Avustralya.
- Ritchie L., Williamon, A. (2007). Measuring Self-efficiency in Music. *International Symposium on Performance Science*.
- Renwick, J. M., Mcpherson, G. E. (2002). Interest And Choice: Student-Selected Repertoire And Ist Effect on Practising Behaviour. *British Journal of Music Education*. Cilt:19 [173-199].
- Selçuk, Ziya (2001) *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Senemoğlu, N. (1998) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Pegem Akademi 19. Basım Sf:220-225 Ankara.
- Sencer, M. (1978) *Toplumsal Araştırmalarda Yöntem Bilimi*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü. Ankara.
- Santrock, J.W. *Adolescence*. (4. Baskı) Wm.C.Brown Publishers (1981).
- Schunk, D.H, Zimmerman, B.J. (1998) *Self Regulated Learning*. The Guilford Press. New York. Sf: 3.
- Schunk, D.H, Zimmerman, B.J. (2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London. Sf:7.
- Schunk, D. H., (1982b). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human learning*. Sayı.1, [265-277]. Zimmerman B. J., Schunk D.H. (2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.' den alıntı.
- Schunk, D. H.; Hanson, A. R. (1989). Self-modelling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, Sayı.81, [155-163].

- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, [149-174].
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, [359-382].
- Schunk, D. H. (1983d). Progress self-monitoring: Effects on children's self efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, [89-93].
- Schunk, D. H. (1983e). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, [511-518].
- Schunk, D. H. (1984a). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals; Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, [29-34].
- Schunk, D. H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, [1159-1169].
- Schunk, D. H., (1982a). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, [548-556].
- Schunk, D. H., (1983a). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, [848-856].
- Schunk, D. H., (1983b). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology* 8, [76-86].
- Schunk, D. H.; Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. . *Journal of Educational Psychology*, 78, [201-209].

- Zimmerman B. J., Schunk D.H.(2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.' den alıntı.
- Şendurur, Y.(2001) Keman Eğitimi Dersine Etkili Hazırlanma Süreci. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt.21, Sayı:2, Sf:161-168. Ankara.
- Turan, S.; Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı.38 [279-291]. Ankara.
- Uçan, A.(1997) *Müzik Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Sf: 30,28. Ankara.
- Uçan, Ali. (1997). *Müzik Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.
- Üredi, I. ; Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:2, Sayı:2. İstanbul.
- Wolters, C.A.(1998) Self-Regulated learning and Collage Student's Regulation of Motivation. *Journal of Education Pyschology*, 90(2), 224-235.
- Üredi, I. ; Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2,Sayı:2' den alıntı.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation:Aconceptual framework for education. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* [3-21]. Hillsdale, NJ:Lawrance Erlbaum Associates. Zimmerman B. J., Schunk D.H.(2001) *Self Regulated Learning and Academic Achievement*. L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D.' den alıntı.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H.Schunk ve B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* [1-19]. Newyork: Guilford Baskı. Zimmerman B. J., Schunk D.H.(2001) Self Regulated Learning and Academic Achievement. *L. Erlbaum Associates. Mahwah. A.B.D. 'den alıntı.*

Zimmerman, B. J., Ringle, J. (1981).Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, Sayı.73, [485-493].

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation:Aconceptual framework for education. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* [3-21]. Hillsdale, NJ:Lawrance Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H.Schunk ve B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* [1-19]. Newyork: Guilford Baskı.

Weidenbach, V. (1998). Self-regulated Learning and Its Influence on instrumental Performance Practice. *Directions for the 21st Century: Research in Music Assessment and Evaluation: Proceedings of the XIX Annual Conference*. [http://search.informit.com.au/browsePublication;isbn=0958608601;res=ELIBRARY\(12.02.2010](http://search.informit.com.au/browsePublication;isbn=0958608601;res=ELIBRARY(12.02.2010) tarihinde alınmıştır).

Polat, Z.S, Bulut, S.(2009)İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-düzenleme Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İzmir. (www.pegem.net/akademi/kongrebildiri.19 ocak 2010 tarihinde alınmıştır)

TOPOĞLU, O.(2011,Mayıs) Farklı Düzeylerde Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Kullandıkları Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Sf:27-29.Antalya
[.http://adnanmenderes.academia.edu/onurtopoglu/Papers/1322509/](http://adnanmenderes.academia.edu/onurtopoglu/Papers/1322509/) dan 13 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.

E K L E R

Ek:1**ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME YÖNTEMİ DESTEKLİ OLARAK ÇALGIDA(BLOKFÜLÜT) YENİ BİR ESERİN ÇALIŞILMASI İLE İLGİLİ DENEY GURUBUNU BİLGİLENDİRME PROTOKOLÜ**

Sevgili öğrenci, çalgı (blokfülüt) eğitimindeki bireysel çalışma sürecinde yeni bir eserin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak çalışılmasının bu sürecin verimliliğine etkisinin araştırıldığı deneysel doktora çalışmamda deney grubu olarak seçilen sizlere konu ile ilgili bilgiler vermek istiyorum. Bilgiler özetle şöyle olacaktır: Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin evreleri hakkında bilgilendirme, öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin özelliklerin anlatılması, blokfülüt’de kısa bir şarkının öz-düzenlenerek çalışılmasının tarafımdan uygulamalı olarak gösterimi sonrasında sizlerden de daha iyi kavramanız açısından birer örnek çalışma istenmesi işlemleri uygulanacaktır.

Öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi evreleri: (Zimmerman, Schunk 2001).

A) Önceden Düşünme (forethought)

- a)Hedef belirleme (goal setting)
- b) Taktiksel planlama (strategic planing)
- c) Özyeterlik inancı (self efficacy beliefs)

B) Performans denetim evresi (Performance control)

a) Kendini denetleme (Self control): zihinde canlandırma; çalışma sırasında elde edilecek ürünler zihinde canlandırılır ve kısa süreli hedefler belirlenir. Kendi kendine öğretme; Öğrenme sürecinde kişinin kendisine rehberlik etmesi. Dikkat yoğunlaşması; öğrenme sürecinde dikkati dağıtacak etkenlerle mücadele taktikleri geliştirmek. Görev taktikleri; Öncelikli hedeflerin belirlenmesi.

b) Kendini izleme: okuduğunu anlayıp anlayamadığını sorguladığı an izleme süreci başlar. Yeterince anlayamadığını anlayıp baştan tekrar okuduğunda öz-düzenlemeli öğrenme gerçekleşir.

C) Kendine yansıtma evresi (Self reflection)

a) Kendini yargılama; Kendini geçmiştekilerle ve başkalarınıninkilerle karşılaştırıp yargıya varması. Yükleme; Başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini sorgulama.

b) Öz doyum; Elde ettiği sonuçlardan aldığı doyum. Öğrenme hedefleri, kendini izleme ve değerlendirme verilerinin dengelenmesi.

Bu üç evrede de önemli olan hedef belirlemedir. Üç evre de hedefler açısından değerlendirilir (Zimmerman, Schunk 2001).

Öz-düzenlemenin Evreleri Sırasında Kullanılan Anahtar İşlemler (Zimmerman, Schunk 2001)

Önceden Düşünme	Performans Kontrolü	Özyansıtma
Hedef belirleme	Sosyal kıyaslamalar	Gelişim geriyanması & özdeğerlendirme
Sosyal modelleme	Niteliksel geribesleme	Kendi kendini izleme
	Strateji açıklamaları & Kendi kendine sözle ifade	Şartlı ödüllendirme

Öz-düzenlemeli Öğrenen Özellikleri

Hayat boyu öz-düzenleme becerisine sahip öğrenen olmak için gerekli olan tutum ve becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı çağdaş eğitim anlayışı içerisinde çoktan yerini almıştır. Bu tutum ve becerileri kazanmış öğrenenler görevlerin getirdiği sorumluluğun farkındadır. Bu tür öğrenenler akademik görevleri başarmak için, gerekli olduğunda biliş ve üst biliş davranışlarını oluşturma gücüne sahiptirler (Wolters,1998. Aktaran:Üredi ve Üredi,2007).

Öz-düzenleme becerisi kişiden kişiye değişmektedir. Chung (2006, Aktaran: Özmenteş, 2007) öğrencileri etkili ve etkisiz olarak değerlendirmiş ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Hazırlık safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; belirgin olmayan hedefleri vardır, performans hedefine yönelirler, öz-yeterlikleri düşüktür,

ilgisizdirler. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; belirgin ve sıralı hedefleri vardır, öğrenme hedeflerine yönelirler, öz-yeterlikleri yüksektir, içsel ilgileri vardır.

Performans denetim safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; plana odaklanamazlar, engelleyici taktikler geliştirirler, süreç yerine ürünü izlerler. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; performansa odaklanırlar, üretken taktikler geliştirirler, süreci izlerler.

Kendine yansıtma safhasında etkisiz öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; kendilerini değerlendirmekten kaçınırlar, sadece yeteneklerine yüklenirler, olumsuz öz-tepkiler gösterirler, uyum sağlayamama durumları vardır. Etkili öz-düzenleyici öğrencilerin özellikleri; kendilerini değerlendirmekten kaçınmazlar, taktik ve çalışmaya yüklenirler, olumlu öz-tepkileri vardır, uyum sağlamada yeterlidirler.

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencileri, olmayanlardan ayıran özellikler Montalvo ve Gonzalez Tomez(2004,Aktaran: Özmenteş 2007) tarafından aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

Öz-düzenlemeli, öğrenme becerisine sahip öğrenciler tekrarlama, işleme ve organize etme gibi bilişsel taktik kullanmada başarılıdır. Hedeflerine ulaşmak için zihinsel süreçlerini planlama, denetleme ve idare etme konusunda yeterlidirler. Akademik öz-yeterlikleri yeterli, güdüsel inançların doyum, hedeflere uyum sağlama ve olumlu duygular geliştirme aşamalarında güçlüdür. Çalışma sürelerini planlar, denetler, çalışma ortamlarını düzenler, güçlüklerle karşılaştıklarında çevrelerinden yardım alma davranışlarında bulunabilirler. Çalışma sürelerini olumsuz etkileyecek her türlü etkiyi kendilerinden uzaklaştırmak için taktikler geliştirebilirler.

Blokflüt’de yeni bir eseri öz-düzenleme yöntemi destekli olarak çalışma Örneği aşağıda sunulmaktadır:

A) Önceden Düşünme (forethought)

a) Hedef belirleme (goal setting) : Eseri kağıt üzerinde inceleyip doğru nota çalma, doğru tartım ile çalma, doğru duruş, tutuş ve parmak ile çalma, yavaş çalarak çalma, eserin tonalitesini belirleme davranışlarını hedefleme.

b) Taktiksel planlama (strategic planing): Parmakların doğru notaya bastığının iyice anlaşılması için gerekli yerlerin tekrar edilmesi gibi çalışma ile ilgili plan yapma.

c) Öz yeterlik inancı (self efficacy beliefs) Bu eseri çalabileceğine inanmak.

B) Performans denetim evresi (Performance control)

a) Kendini denetleme (Self control): Çalışılacak eserin kağıt üzerinden incelenmesi, yapacakları ile ilgili sesli olarak kendi kendine rehberlik etmesi, yapacaklarıyla ilgili kısa süreli hedefler belirlemesi, dikkatini toplaması.

b) Kendini izleme: okuduğunu anlayıp anlayamadığını sorguladığı an izleme süreci başlar. Yeterince anlayamadığını anlayıp baştan tekrar okuduğunda öz-düzenlemeli öğrenme gerçekleşir. Hedefleri ile ilgili not tutma ya da kayıt alma işlemleri yapar. Not üzerinde zor pasajları kalem ile işaretler.

C) Kendine yansıtma evresi (Self reflection).

a) Kendini yargılama; Kendini geçmiştekilerle ve başkalarınınkilerle karşılaştırıp yargıya varır. Başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini sorgular. Elde ettiği sonuçlardan aldığı doyum. Öğrenme hedefleri, kendini izleme ve değerlendirme verilerinin dengelenmesi. Hedefler belirlenir, izlenir ve değerlendirilir.

Bu üç evrede de önemli olan hedef belirlemedir. Üç evre de hedefler açısından değerlendirilir (Zimmerman, Schunk 2001).

Ek:2

UZMAN GÖRÜŞÜ İÇİN YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu “Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencilerinin, öz-düzenlemeli öğrenme yöntemini kullanmalarının, çalgı(Blokfülüt) eğitimindeki bireysel çalışma süreçlerine olan etkililik düzeyi ” konulu doktora tezinde yapılan deneysel çalışmada, yöntemin ve çalma davranışlarının değerlendirileceği video gözlem formları(öğrenci davranış gözlemi) için düzenlenecek ölçeğin, uzman görüşleri yoluyla tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Yapılacak olan deneyin son test çalışmalarında, Video gözlemi sırasında, çalgı(Blokfülüt) çalma davranışları(parçanın ana hatlarının değerlendirilmesi) açısından, yeni bir eserin çalışılmasının ilk aşamasının değerlendirilmesi için oluşturulacak ölçek ile ilgili yapılandırılmış bazı sorular sorulmaktadır. Göstereceğiniz ilgiye ve katkılarınıza şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Naciye HARDALAÇ

Araştırmacı

SORULAR

1- Sizce blokfülüt çalma davranışları açısından, çalgı eğitiminde yeni bir eserin çalışılmasının ilk aşaması ile ilgili aşağıda oluşturulmuş olan değerlendirme basamaklarının önem sırası ve 100 puanlık değerlendirme ölçeği üzerindeki dağılımı nasıl olmalıdır.

- () Eserin tonalitesini belirlemesi.....p
- () Yavaş çalışarak çalması.....p
- () Doğru nota ile çalması.....p
- () Doğru tartım ile çalması.....p
- () Doğru duruş tutuş ve parmak ile çalması.....p

2- Yukarıda tespit edilmiş olan basamakların haricinde eklemek istediğiniz bir değerlendirme basamağı var mıdır, var ise sıralamadaki yeri ve yüzdelik dilim içerisindeki dağılımı nasıl olmalıdır.

Ek:3

**Çalgı(Blokfülüt) Eğitimindeki Bireysel Çalışma Sürecinde, Yeni Bir Eserin
Çalışılmasının İlk Aşamasında, Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Öğrenme
Yönteminin Evrelerini Uygulama Durumlarını Değerlendirmek İçin Hazırlanan
Öğrenci Görüşme Protokolü**

Sevgili öğrenci, Çalgı (Blokfülüt) Eğitimindeki bireysel çalışma sürecinde yeni bir eserin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak çalışılmasının bu sürecin verimliliğine etkisinin araştırıldığı deneysel doktora çalışmamda sizinle görüşme yapmak istiyorum. Vereceğiniz cevaplar bu aşamada çok önemlidir. Görüşme süresince tüm söyleyecekleriniz araştırmacının güvencesi altındadır ve gizli tutulacaktır. Görüşülen bireylerin isimleri çalışma raporuna yansıtılmayacaktır. Görüşmeyi izninizle video ile kaydetmek istiyorum. Şimdiden teşekkürlerimi sunarım. Sormak istediğiniz bir şey var mı? Görüşme tahmini 10 dakika sürecektir. Görüşme Rubrik puanlama sistemi ile değerlendirilecektir. İzin verirseniz soruları sormaya başlamak istiyorum.

Naciye HARDALAÇ/ Araştırmacı

Çalgı (Blokflüt) Eğitimindeki Bireysel Çalışma Sürecinde, Yeni Bir Eserin Çalışılmasının İlk Aşamasında, Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Öğrenme Yönteminin Evrelerini Uygulama Durumlarını Değerlendirmek İçin Hazırlanan Görüşme Soruları ve Rubrik Puanlama Anahtarı

Aşağıdaki **dereceli puanlama anahtarı öğrencinin** bireysel süreçte çalgıda (Blokflüt) yeni bir eserin çalışılması sırasında öz-düzenleme yönteminin evrelerini ne derece uyguladığını belirleyecek olan **görüşme sorularına verdiği cevapların puanlanması için hazırlanmıştır.**

Mevcut ölçütleri okuduktan sonra, bu ölçütlere ilişkin açıklamalardan hangisinin öğrencinin görüşme sorularına verdiği cevabı tam olarak yansıttığı düşünülüyorsa, o açıklamaya ilişkin rakamın araştırmacı tarafından puan sütununa yazılması gerekmektedir.

Görüşme Soruları ve Cevapları(SON TEST)

Çalışma Grubu Sıra No:.....

ÖNCEDEN DÜŞÜNME EVRESİ (FORETHOUGHT)

1. Çalışmaya başlamadan önce bireysel çalışma sürecinle ilgili hedeflerin var mıydı?
2. Eseri çalabileceğine inanıyor muydun?
3. Çalışma taktikleri belirlemiş miydin?
4. Çalacağın eseri zihninde canlandırma çalışması yapmış mıydın?
5. Çalışma sırasında yardımcı bir cihaz kullandın mı?

PERFORMANS KONTROL EVRESİ(PERFORMANCE CONTROL)

1. Eseri çalma davranışları bakımından hedef belirlemiş miydin?
2. Çalışma sırasında hedeflerinle ilgili sesli olarak kendine yol gösterdin mi?
3. Dikkatini toplamak için ne yaptın, zaman planlaması yaptın mı?
4. Hedeflerini uygulama durumunu kontrol ettin mi?

5. Çalışmanın doğru olup olmadığını nasıl kontrol ettin?

KENDİNE YANSITMA EVRESİ (SELF REFLECTION)

1. Hedeflerinin gerçekleşme durumunu sorguluyor musun?
2. Başarı durumun hakkında ne düşünüyorsun?
3. Sonucun seni memnun edip etmediği önemli mi?
4. Daha önceye ve arkadaşlarına göre kendini değerlendirir misin?
5. Hedeflerini gerçekleştirme durumunu, değerlendirme verileriyle karşılaştırıyor ve sonuca varıyor musun?

ÖNCEDEN DÜŞÜNME EVRESİ (FORETHOUGHT)

Puan	4	3	2	1
	Bireysel çalışma süresini etkili olarak kullanmayı <u>hedeflemiş</u> .	Bireysel çalışma süresini etkili olarak kullanmayı <u>hedeflememiş</u> .	Bireysel çalışma süresinde ne hedefleyeceğini bilememiş.	Bireysel çalışma süresinde hiçbir şey hedeflememiş.
	Eseri çalabileceğine <u>inanmış</u> .	Eseri çalabileceğine <u>tam olarak inanmamış</u> .	Eseri çalabileceğine <u>inanıyor olmasının önemini bilmiyormuş</u> .	Eseri çalabileceğine <u>inancı yokmuş</u> .
	Zor ölçüleri tekrar etme, yanlış parmak kullandığında işaretleme ve not alma <u>taktiklerini planlamış</u> .	Zor ölçüleri tekrar etme, yanlış parmak kullandığında işaretleme ve not alma <u>taktiklerinden bazılarını planlamış</u> .	Zor ölçüleri tekrar etme, yanlış parmak kullandığında işaretleme ve not alma <u>taktiklerini tam olarak planlamamış</u> .	Zor ölçüleri tekrar etme, yanlış parmak kullandığında işaretleme ve not alma <u>taktiklerini planlamamış</u> .
	Parçanın ezgisini zihninde canlandırmış.	Parçanın ezgisini zihninde canlandırmaya çalışmış.	Parçanın ezgisini zihninde canlandırma işini tam olarak yapamamış.	Parçanın ezgisini zihninde canlandırmamış.
	Metronom ve işitsel model(teyp) kullanmayı <u>planlamış ve kullanmış</u> .	Metronom ve işitsel model(teyp) kullanmayı <u>planlamış ama kullanmamış</u> .	Metronom ve işitsel model(teyp) kullanmak aklına gelmiş ama kullanmamış ve <u>planlamamış</u> .	Metronom ve işitsel model(teyp) kullanmayı <u>planlamamış ve kullanmamış</u> .

PERFORMANS KONTROL EVRESİ(PERFORMANCE CONTROL)

Puan	4	3	2	1
	Doğru Nota, doğru tartım, doğru duruş ve tutuş ile çalmak, eserin tonunu bularak yavaş çalma davranışlarını <u>kısa süreli hedefler olarak belirlemiştir.</u>	Doğru Nota, doğru tartım, doğru duruş ve tutuş ile çalmak, eserin tonunu bularak yavaş çalma davranışlarından bazılarını <u>kısa süreli hedefler olarak belirlemiştir.</u>	Doğru Nota, doğru tartım, doğru duruş ve tutuş ile çalmak, eserin tonunu bularak yavaş çalma davranışlarını <u>kısa süreli hedefler olarak belirlemesi gerektiğini bilememiştir.</u>	Doğru Nota, doğru tartım, doğru duruş ve tutuş ile çalmak, eserin tonunu bularak yavaş çalma davranışlarını <u>kısa süreli hedefler olarak belirlememiştir.</u>
	Taktiksel planlarını çalışma sırasında sesli olarak ifade ederek <u>kendisine rehberlik etmiştir.</u>	Taktiksel plan belirlemiştir ama çalışma sırasında sesli olarak ifade ederek <u>yeterince kendisine rehberlik etmemiştir.</u>	Taktiksel planlarını çalışma sırasında sesli olarak ifade etmemiş içinden düşünmüş ve <u>kendisine rehberlik etmiştir.</u>	<u>Taktiksel plan belirlememiştir</u> ve çalışma sırasında sesli olarak ifade ederek <u>kendisine rehberlik etmemiştir.</u>
	<u>Dikkatini toplamış, zaman planlaması yapmıştır.</u>	Olabildiğince dikkatini toplamaya çalışmış, zaman planlaması yapmamıştır.	<u>Çalışmış ama tam olarak dikkatini toplayamamış, zaman planlaması yapmayı bilememiştir.</u>	<u>Dikkatini toplamamış, zaman planlaması yapmamıştır.</u>
	<u>Kısa süreli hedeflerini uygulama durumunu kontrol etmiştir.</u>	<u>Kısa süreli hedeflerinin bazılarının uygulanma durumlarını kontrol edememiştir.</u>	<u>Kısa süreli hedeflerinin çoğunun uygulama durumlarını kontrol edememiştir.</u>	<u>Kısa süreli hedefleri yokmuştur.</u>
	Doğru çalıp çalmadığını <u>sorgulamış ve başa dönüp tekrar etmiştir.</u>	Doğru çalıp çalmadığını <u>sorgulamış ama başa dönüp tekrar etmemiştir.</u>	Doğru çalıp çalmadığını <u>sorgulamış ama başa dönüp yeteri kadar tekrar etmemiştir.</u>	Doğru çalıp çalmadığını <u>sorgulamamış ve başa dönüp tekrar etmemiştir.</u>

KENDİNE YANSITMA EVRESİ(SELF REFLECTION)

Puan	4	3	2	1
	Kısa süreli hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulamış.	Bazı kısa süreli hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulamış.	Kısa süreli hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünmüş ama sorgulamamış.	Kısa süreli hedefleri yokmuş.
	Başarılı ya da başarısız olduğu ile ilgili yargıda bulunmuş.	Başarılı olduğu durumlar ile ilgili yargıda bulunmuş.	Başarısız olduğu durumlar ile ilgili yargıda bulunmuş.	Başarılı ya da başarısız olduğu ile ilgili yargıda bulunmamış.
	Sonuçtan aldığı memnuniyetinin derecesini irdelemiş.	Sonuçtan aldığı memnuniyetinin derecesini pek bilememiş.	Sonuçtan aldığı memnuniyetinin derecesini tam olarak irdelememiş.	Sonuçlarla ilgilenmemiş.
	Kendi durumunu geçmiştekilerle ve başkalarınınkilerle karşılaştırmış.	Kendi durumunu sadece geçmiştekilerle karşılaştırmış.	Kendi durumunu sadece başkalarınınkilerle karşılaştırmış.	Kendi durumunu hiçbir şey ile karşılaştırma gereği duymamış.
	Hedeflerini gerçekleştirme durumunu, değerlendirme verileriyle karşılaştırıyor ve sonuca varıyor.	Hedeflerini gerçekleştirme durumunu değerlendiriyor.	Hedeflerini gerçekleştirme durumunu gözden geçiriyor değerlendirme verileriyle karşılaştırmıyor ve bundan bir sonuca varmıyor.	Hedefleri yok ve çalışmasıyla ilgili bir sonuca varmıyor.

Ek:4

VIDEO GÖZLEM FORMU

**Çalgı(Blokfülüt) Eğitimindeki Bireysel Çalışma Sürecinde, Yeni Bir Eserin
Çalışılmasının İlk Aşamasında, Öğrencilerin Öz-düzenlemeli Öğrenme Yöntemi
Destekli Olarak Yaptıkları Çalışma Durumlarını Değerlendirmek İçin Hazırlanan
Video Gözlem Formu**

Değerli Gözlemci, Çalgı (Blokfülüt) Eğitimindeki bireysel çalışma sürecinde yeni bir eserin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemi destekli olarak çalışılmasının bu sürecin verimliliğine etkisinin araştırıldığı deneysel doktora çalışmamda Video Gözlem Formlarımı değerlendirdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Değerlendirmeleriniz bu aşamada çok önemlidir. Video gözlemi tahmini olarak 10 dakika sürecektir. Video gözlem formları Rubrik puanlama sistemi ile değerlendirilecektir.

Naciye HARDALAÇ/ Araştırmacı

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Tarih:

Grubu: Deney () Kontrol ()

Ön-Test () Son-Test()

Gözlemci:

Öğrenci Davranış Video Gözlem Formu Soruları

Lütfen aşağıdaki soruları kendinize sorunuz ve cevabını video kayıtları içerisinde bulmaya çalışınız. Bulduğunuz cevapları dereceli puanlama anahtarında uygun gördüğünüz kutucuğu işaretleme şekliyle değerlendiriniz.

Eserin ana hatları ve öz-düzenlemeli **çalma davranışları** olarak:

1. Yavaş çalışarak çalışıyor mu?
2. Doğru nota ile çalışıyor mu?
3. Doğru tartım ile çalışıyor mu?
4. Doğru duruş, tutuş ve parmak ile çalışıyor mu?

Eserin ana hatları ve **öz düzenlemeli çalışma davranışları** olarak:

5. Eseri çalışmaya başlamadan önce çalma davranışları ile ilgili kısa süreli hedefler belirliyor mu?
6. Kitap, metronom, renkli veya kurşun kalem, kayıt cihazı gibi yardımcı materyaller kullanıyor mu?
7. Dikkatini yoğunlaştırmak için kendi kendisini zaman zaman uyarıyor mu?.
8. Çalma davranışları ile ilgili sesli olarak yeri geldikçe bu yapacaklarını kendisine ifade etmesiyle birlikte kendisine rehberlik ediyor mu?
9. Çalışma sırasında iki eli ayrı çalışmak veya kendisi için zor olan pasajları daha çok çalışmak gibi stratejik hedefler belirliyor mu?
10. Doğru çalışıp çalışmadığını sorgulayıp, çalıştığı pasajın doğruluğunu kontrol etmek için başa dönüp sesli olarak değerlendirme yapıyor mu?

Öğrenci Davranış Video Gözlem sorularına verilen cevapların Dereceli Olarak Puanlanması

Puan	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan
	Eseri çalışmaya başlamadan önce, çalma davranışlarını yerine getirebilmek için bunları <u>kağıt üzerinden eksiksiz olarak inceliyor</u> ve sesli bir şekilde kısa süreli hedefler belirliyor.	Eseri çalışmaya başlamadan önce, çalma davranışlarını yerine getirebilmek için <u>kağıt üzerinden bunların çoğunu inceliyor</u> ve kısa süreli hedefler belirliyor.	Eseri çalışmaya başlamadan önce, çalma davranışlarını yerine getirebilmek için <u>kağıt üzerinden bunlardan bazılarını inceliyor</u> ama kısa süreli hedefler belirlemiyor.	Eseri çalışmaya başlamadan önce, çalma davranışlarını yerine getirebilmek için bunları <u>kağıt üzerinden incelemiyor</u> ve kısa süreli hedefler belirlemiyor.
	Dikkatini yoğunlaştırmak için kendi kendisini yeterince uyarıyor.	Dikkatini yoğunlaştırmak için kendi kendisini <u>çoğu zaman uyarıyor.</u>	Dikkatini yoğunlaştırmak için kendi kendisini <u>tam olarak uyaracak bir şeyler yapmıyor.</u>	Dikkatini yoğunlaştırmak için <u>kendi kendisini uyarıyor.</u>
	Çalma davranışlarıyla ilgili, yeri geldikçe bu yapacaklarını sesli olarak ifade etmesiyle birlikte kendisine rehberlik ediyor.	Çalma davranışlarıyla ilgili, yeri geldikçe bu yapacaklarını sesli olarak ifade etmiyor ama kendisine rehberlik ediyor.	Çalma davranışlarıyla ilgili, yeri geldikçe bu yapacaklarını sesli olarak ifade etmiyor ve kendisine tam olarak rehberlik etmiyor.	Çalma davranışlarıyla ilgili kendisine rehberlik etmiyor.
	Çalışma sırasında kendisi için zor olan pasajları tekrar ederek daha çok çalışmak gibi stratejik hedefler belirliyor.	Çalışma sırasında kendisi için zor olan pasajları tekrar ederek daha çok çalışmak gibi stratejik hedefleri tam olarak belirlemiyor.	Çalışma sırasında kendisi için zor olan pasajları tekrar ederek daha çok çalışmak gibi stratejik hedef bulmakta zorlanıyor.	Çalışma sırasında kendisi için zor olan pasajları tekrar ederek daha çok çalışmak gibi stratejik hedefler belirlemiyor.

Puan	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan
	Doğru çalışıp çalışmadığını sesli olarak sorgulayıp , çalıştığı pasajın doğruluğunu kontrol etmek için başa dönüp değerlendiriyor.	Doğru çalışıp çalışmadığını sesli olarak sorgulamıyor ama çalıştığı pasajın doğruluğunu kontrol etmek için başa dönüp değerlendiriyor.	Doğru çalışıp çalışmadığını sesli olarak sorgulamıyor ve çalıştığı pasajın doğruluğunu kontrol etmek için başa dönüp tam olarak değerlendirmiyor.	Doğru çalışıp çalışmadığını sorgulamıyor, çalıştığı pasajın doğruluğunu kontrol etmek için başa dönüp değerlendirmiyor.
	Kitap, metronom, renkli veya kurşun kalem, kayıt cihazı gibi yardımcı materyaller kullanıyor.	Kitap, metronom, renkli veya kurşun kalem, kayıt cihazı gibi yardımcı materyallerden bazılarını kullanıyor.	Kitap, metronom, renkli veya kurşun kalem, kayıt cihazı gibi yardımcı materyalleri gerektiği gibi kullanmıyor.	Kitap, metronom, renkli veya kurşun kalem, kayıt cihazı gibi yardımcı materyaller kullanmıyor.
	<u>Doğru nota</u> ile çalışıyor.	<u>Çok fazla nota yanlış yapmıyor.</u>	<u>Çok fazla nota yanlış yapıyor.</u>	<u>Doğru nota</u> ile çalışmıyor.
	<u>Doğru tartım</u> ile çalışıyor.	<u>Çok fazla tartım hatası yapmıyor.</u>	<u>Çok fazla tartım hatası yapıyor.</u>	<u>Doğru tartım</u> ile çalışmıyor.
	<u>Doğru tutuş duruş ve parmak</u> ile çalışıyor.	Çok fazla yanlış parmak kullanmıyor.	Çok fazla yanlış parmak kullanıyor.	<u>Doğru tutuş duruş ve parmak</u> ile çalışmıyor.
	<u>Yavaş çalışarak</u> çalışıyor.	<u>Zaman zaman hızlanıyor</u> ama yavaş çalışmaya gayret ediyor.	<u>Çoğu zaman hızlanıyor</u> ve çok hata yapıyor.	<u>Yavaş çalışarak</u> çalışmıyor.

Ek:5

Deneyin son testinde kullanılan eser:

BAHÇEMİZDE GÜL AÇAR

Söz ve Müzik: A. M. Ataman

$\text{♩} = 50$ $\text{♫} = 144$

Bah - çe - miz - de gül a - çar

Çar - dak - la - ra sa - rı - lır

Ko - par - sam ren - gi ka - çar

Son - ra an - nem da - rı - lır

Bahçemizde gül açar
 Çardaklara sarılır
 Koparsam rengi kaçar
 Sonra annem darılır

Ek :6

Deneyin ön testinde kullanılan eser:

KIŞA VEDA



Söz: H. B. Yönetken
Müzik: Alman Ezgisi

Moderato $\text{♩} = 50$ $\text{♫} = 144$

1- Ey kış sa - na Ar - tık ve - da
2- Ar - tık ne kar ne ka - yak var

1- Sen git gü - le gü - le
2- Ne kar - to - pu o - yu - nu

1- Gö - rü - şe - lim yi - ne
2- Ne de kar - dan a - dam

1- Ey kış sa - na ar - tık ve - da
2- Ey kış sa - na ar - tık ve - da

Ey kış sana artık veda
Sen git güle güle
Görüşelim yine
Ey kış sana artık veda

Artık ne kar ne kayak var
Ne kartopu oyunu
Ne de kardan adam
Ey kış sana artık veda