

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**PIYANO EğİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN  
KULLANILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN  
PERFORMANS BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIĞA ETKİŐİ**

Doktora Tezi

Hamit YOKUŞ

İstanbul, 2009



T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**PİYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN  
KULLANILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN  
PERFORMANS BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIĞA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Hamit YOKUŞ

Danışmanlar

Doç. Dr. Mehveş EMEÇ

Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU

İstanbul, 2009

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Hamit YOKUŞ tarafından hazırlanan PİYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN PERFORMANS BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞA ETKİSİ başlıklı bu çalışma, 28.12.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Doç. Dr. Mehveş EMEÇ



Üye : Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI



Üye : Prof. Hilal DİCLE



Üye : Doç. Dilek BATIBAY



Üye : Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU



## ÖNSÖZ

Öğrenme, öğretme etkinlikleri sonucunda meydana gelir. Öğretme etkinlikleri ile amaçlanan öğrenmenin yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesidir. Öğrenci kendi bilişsel süreçleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilse öğrenme etkili bir biçimde yönlendirilemez. Bu anlamda, öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini bilinçli olarak yönlendirebilmesine, bilgiyi anlamlı ve etkili olarak kullanabilmesine olanak sağlar.

Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik etkinlikler öğrenme durumuna uygun şekilde planlandığında ve düzenlendiğinde öğrenme ve performans başarısı üst düzeye çıkarılabilir. Bu amaçla, öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde belirli bir program çerçevesinde uygulanmasının stratejilerin sistematik ve bilinçli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacağı ve öğrencilerin başarılarının artırılmasında etkili olacağı düşünülerek bu araştırma planlanmıştır. Bununla birlikte, öğrenme stratejilerinin planlı ve sistematik bir biçimde birbirleriyle ilişkilendirilerek gerekli öğrenme durumlarında kullanılması öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerinde kendi düşünme süreçlerini harekete geçirerek öğrenmelerine yönelik üstbilişsel farkındalık kazanmalarına da katkı sağlayacağı fikrinden yola çıkarak bu araştırma yapılmaya değer görülmüştür.

Araştırma boyunca bilgisini, ilgisini ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Devlet Sanatçısı Doç. Dr. Mehveş Emeç'e; değerli deneyimlerinden yararlandığım, araştırmanın her aşamasında bilgi ve alan desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Sena Gürşen Otacıoğlu'na teşekkürü bir borç bilirim.

Bu araştırmanın planlanması aşamasında alanlarındaki deneyim ve bilgilerinden faydalandığım Prof. Dr. Esra Arslan'a ve Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e; eğitim programının hazırlanması sürecinde fikirlerinden yararlandığım Dr. Seval Küçüktepe'ye; verilerin çözümlenmesine yönelik önerilerinden dolayı Dr. Mustafa Otrar'a; çalışma süresince uygulanan programın düzenli yürütmesi ve planlandığı

şekilde tamamlanması için gösterdikleri çaba ve saygıdan dolayı ikinci sınıf piyano öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmanın planlanması, eğitim programının hazırlanması ve araştırmanın raporlaştırılması aşamalarındaki yardımlarından ve desteğinden dolayı sevgili eşim Arş. Gör. Tuba Yokuş'a en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

İstanbul, 2009  
Hamit YOKUŞ

## ÖZET

### **PIYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN PERFORMANS BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞA ETKİSİ**

Bu araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine, piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöntemine dayalı olarak, piyano öğrencilerinin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yönelik, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak ve öğrenmedeki farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla; programlandırılmış (dizgeli) eğitim modeline göre, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinlikleri içeren, 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan bir piyano dersi öğretim programı hazırlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu (N=20), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında piyano eğitimine devam eden ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeyleri, piyano performans başarıları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Öğrencilerin denklikleri incelendikten sonra, yansız atama yöntemiyle (random) deney (n=10) ve kontrol (n=10) grupları oluşturulmuştur. Her iki grubun belirlenmesinde grupların özelliklerinin denk olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma yöntemine dayalı olarak 14 haftalık programlandırılmış öğretime göre hazırlanan piyano dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime

devam edilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla Başarı Testi, Gözlem Formu ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, her değişkene ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözümlenmesinde ilişkili grup Wilcoxon Testi kullanılmış; bu test ile, uygulanan eğitim sonucunda deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından nasıl bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyeleri belirlemek amacı ile öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirebilmek için ilişkisiz grup Mann Whitney U Testi kullanılmış; bu test ile, uygulanan eğitim sonucunda hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda piyano dersi bilgi düzeylerinde, piyano performans başarılarında ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, piyano eğitiminde programlandırılmış eğitim modeline göre hazırlanmış öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini, piyano performans başarılarını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan piyano eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Piyano Eğitimi, Öğrenme Stratejileri, Üstbiliş, Üstbilişsel Farkındalık, Piyano Performans Başarısı.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTIVENESS OF UTILIZING THE LEARNING STRATEGIES IN PIANO EDUCATION TO PERFORMANCE AND METACOGNITIVE AWARENESS**

The aim of this research is to investigate the effectiveness of utilizing the learning strategies in piano education on students' achievement in their piano classes, in piano performance, and in metacognitive awareness.

An educational program is prepared in order to enable students to apply specific learning strategies resourcefully in their piano education and to reinforce the awareness in their education. This program comprises fourteen units to be applied in fourteen weeks. Participants (N=20) in this research are second-year college students in piano performance majors during the 2008-2009 calendar year at the Department of Music Education at Marmara University.

The experimental method is executed in order to assess the effectiveness of utilizing the learning strategies in piano education on students' achievement in their piano classes, in piano performance, and in metacognitive awareness. It is modeled on the Pretest-Posttest Control Group Design; students are assigned to two categories: the experimental group (n=10) and the control group (n=10). Groups, however, are randomly divided into two categories with equivalent skill levels.

The designated program for piano education, which was particularly prepared for this research, is applied to the students in the experimental group throughout fourteen weeks whereas students in the control group keep following the regular curriculum. Moreover, pretests and posttests are applied to both groups.

During the assessment process, three research tools are used: an achievement test, an observation form and the Metacognitive Awareness Inventory. The data that was gathered through the pretests and posttests are analyzed by Wilcoxon Signed Rank

Test for paired samples of the experimental group and the control group. Furthermore, Mann Whitney U-Test is also used for independent samples of each individual group to determine which of the two has accomplished more compared to the other.

As a result, students in the experimental group demonstrated considerable improvement in terms of achievement in their piano classes, in piano performance, and in metacognitive awareness. Furthermore, improvement that was accomplished by the experimental group is significantly advanced compared to the students in the control group. In sum, it showed that the program, which is prepared for this research to advance the learning strategies, outstandingly enhances students' achievement in their piano classes, in piano performance, and in metacognitive awareness compared to the students who are educated with traditional methods.

**Key words:** Piano Education, Learning Strategies, Piano Performance Achievement, Metacognition, Metacognitive Awareness.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. MÜZİK EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ.....	4
1.2. PİYANO EĞİTİMİ.....	6
1.2.1. Piyano Eğitiminde Program .....	10
1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ .....	11
1.3.1. Dikkat Stratejileri .....	13
1.3.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler .....	14
1.3.3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler .....	15
1.3.4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırıcı Stratejiler .....	20
1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	21
1.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE PİYANO EĞİTİMİ.....	24
1.6. ÜSTBİLİŞ .....	25
1.6.1. Üstbilişsel Bilgi .....	27
1.6.2. Üstbilişsel Kontrol.....	28
1.6.3. Üstbilişin Geliştirilmesi .....	29
1.7. PROGRAMLI ÖĞRETİM.....	30
1.8. PROGRAMLANDIRILMIŞ (DİZGELİ) EĞİTİM .....	31

1.9. PROBLEM.....	37
1.10. AMAÇ.....	39
1.11. ÖNEM.....	42
1.12. VARSAYIMLAR.....	43
1.14. TANIMLAR.....	43
1.15. KISALTMALAR.....	44
BÖLÜM II.....	45
YÖNTEM.....	45
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	45
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	46
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	51
2.3.1. Başarı Testi.....	51
2.3.2. Gözlem Formu.....	52
2.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	54
2.4. UYGULAMA.....	55
2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	58
BÖLÜM III.....	61
BULGULAR VE YORUM.....	61
3.1. HİPOTEZ 1 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	61
3.1.1. Hipotez 1.1. İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	62
3.1.2. Hipotez 1.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	63
3.1.3. Hipotez 1.3. İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	64
3.1.4. Hipotez 1.4. İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	65
3.2. HİPOTEZ 2 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	65
3.2.1. Hipotez 2.1. İle ilgili Bulgular ve Yorum.....	66
3.2.2. Hipotez 2.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	67

3.2.3. Hipotez 2.3. İle ilgili Bulgular ve Yorum.....	68
3.2.4. Hipotez 2.4. ile ilgili Bulgular ve Yorum.....	69
3.3. HİPOTEZ 3 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM .....	69
3.3.1. Hipotez 3.1. ile ilgili Bulgular ve Yorum.....	70
3.3.2. Hipotez 3.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	71
3.3.3. Hipotez 3.3. İle İlgili Bulgular ve Yorum .....	72
3.3.4. Hipotez 3.4. ile ilgili Bulgular ve Yorum.....	73
BÖLÜM IV .....	74
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
4.1. SONUÇLAR.....	74
4.1.1. Hipotez 1 İle İlgili Sonuçlar .....	74
4.1.2. Hipotez 2 İle İlgili Sonuçlar .....	77
4.1.3. Hipotez 3 İle İlgili Sonuçlar .....	79
4.2. TARTIŞMA.....	81
4.3. ÖNERİLER .....	92
KAYNAKÇA .....	95
EKLER .....	108
EK 1: BAŞARI TESTİ.....	108
EK 2: GÖZLEM FORMU.....	109
EK 3: PERFORMANS BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK KULLANILAN ESERLER.....	110
EK 5: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ .....	112
EK 6: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ İZİN YAZISI .....	113
EK 6: PİYANO DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....	114
EK 7: PİYANO EĞİTİMİ KAPSAMINDA ZİNCİRLEME YÖNTEMİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ .....	121

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Öntest-Sontest Kontrol Grublu Seçkisiz Desen.....	45
Tablo 2: Araştırma Deseni.....	46
Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	47
Tablo 4: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	48
Tablo 5: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 6: Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	49
Tablo 7: Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 8: Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	50
Tablo 9: Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	50
Tablo 10: Başarı Testi İç Tutarlılık Sonucu.....	52
Tablo 11: Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki.....	53
Tablo 12: Deneysel Çalışmada Elde Edilen Verilerin Gruplandırılması.....	59
Tablo 13: Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	61
Tablo 14: Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 15: Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	63
Tablo 16: Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 17: Grupların Başarı Testi Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 18: Grupların Gözlem Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	66

Tablo 19: Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 20: Deney Grubunun Gözlem Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	67
Tablo 21: Kontrol Grubunun Gözlem Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 22: Grupların Gözlem Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 23: Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri.....	70
Tablo 24: Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 25: Deney Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 26: Kontrol Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 27: Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim, insan kişiliğini geliştirmede kültürel etkenlerden biridir. Bu anlamda eğitim, çevre etkeni olarak kalıtıma dayanmak zorunda, fakat kalıttan daha etkili olarak insanı yeteneklerinin sınırı içinde istediği yönde değiştirme gücüne sahip bulunmaktadır. Bireylerin yetenekleri ve becerileri eğitim yoluyla en son sınırına kadar geliştirilebilir. Eğitimi geliştirmenin en temel ölçütü insan ögesinin geliştirilmesidir (Filiz, 2006).

Karlı (2007)'ya göre eğitim, bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir. Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar; amaç, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir (Demirel, 2009). Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur (Filiz, 2006). Eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eder ve yaşantılarla kazanılır (Demirel, 2009).

Eğitim sürecinin bir parçası olan öğretme süreci planlı ve programlı bir şekilde öğrenme etkinliklerini yönlendirme ve kılavuzlanma işidir (Filiz, 2006). Öğrenme ise, bireyin kendi yaşantısı yoluyla, çevreyle, paydaşlarla veya karşıtlarla etkileşimi sonucu davranışında meydana gelen değişimlerdir (Karlı, 2007). Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir (Senemoğlu, 2005). Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber eğitimcilerin çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin düşünce, duygu ve davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedir.

Öğrenme sonucunda birey içinde bulunduğu dünyaya yeni anlamlar yükler. Öğrenme genellikle kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana

gelen davranış değişiklikleri kendiliğinden öğrenme olarak kabul edilirken; öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan başka kişilerin ya da aracın varlığı söz konusu ise bu tür öğrenme yönlendirilmiş öğrenme olarak kabul edilmektedir. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretim etkinliklerinin sonucunda meydana gelir (Filiz, 2006). Öğretim ise, öğrenmeyi sağlamak amacıyla düzenlenen eylemler dizgesidir. Bu nedenle öğretim, öğrenme koşulları oluşmadan yapılamaz (Karlı, 2007).

Biliş kuramları öğrenmenin algılamaya dayandığını ve tamamen zihinsel bir süreç olduğunu savunmaktadır. Algı, zihnin dışarıdan aldığı izlenimlere anlam vermesidir. Bu kuramlara göre, öğrenmede anlama, kavrama ve sezgi en önemli öğelerdir. Bu nedenle, öğrenmede bütün olarak görme, bütünü algılama ve kavrama yolu izlenir (Karlı, 2007).

Öğrenme sürecinde, öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretim eğitimin en temel işlevlerinden biridir. Öğrenmede bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler öğrenme stratejileri olarak ifade edilmektedir. Bu stratejiler, öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Senemoğlu, 2005). Buna ek olarak, öğrenme stratejileri öğrenmede davranışın kalıcılığını sağlayabilir (Sönmez, 2007). Eğitimin çeşitli alanlarında yapılan pek çok araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenme ve başarı düzeyini yükseltmede, aynı zamanda davranışta kalıcılığı sağlamada etkili olduğu ortaya konmuştur (Bedir, 1998; Ertem, 2003; Bozkurt, 2007; Tunçer, 2007; Kurtuldu, 2007).

Strateji kullanımında önemli olan şey, bireylerin uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanabilmesidir (Senemoğlu, 2005). Bu doğrultuda bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili farkındalık kazanması ve nasıl öğrendiğini bilmesi gerekir. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması, izlemesi, yönetmesi ve kontrol etmesi üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (Brown, 1978; Stenberg, 1981). Kendi öğrenmelerini düzenleyen ve kontrol edebilen öğrenciler, öğrenme durumlarına yönelik olarak hangi stratejilerin verimli ve öğrenmesinde etkili olduğunun farkına varırlar. Böylece stratejileri verimli bir şekilde kullanarak

öğrenme hedeflerine daha kısa sürede ve başarılı bir şekilde ulaşabilirler (Schraw, 2002).

Eğitimin bir alt boyutunu oluşturan müzik eğitiminde de öğrenme ile ilgili geliştirilen kuram ve yöntemlerin etkin olarak kullanılmasının öğrenmenin etkililiğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Müzikte öğrenme işlemi iki yönde olmaktadır. Bunlar, müzik bilgisi ve deneyiminin kazanılması, akılda tutulması ve müzik becerisinin gelişmesidir (Otacıoğlu, 2008). Hallam (2001a)'a göre, müzik eğitiminde öğrenme birimlerine ilişkin zorlukları tanımlamak, bu zorlukların çözümüne ilişkin kullanılacak stratejileri bilmek, sıralamak ve her bir stratejinin işi başarmaya özgü verimliliği ile ilgili değerlendirme yaparak gerektiğinde alternatif stratejileri kullanmak müziksel becerilerin ve performansın geliştirilmesinde gereklidir.

Eğitimin her alanında olduğu gibi, müzik eğitiminin en temel boyutlarından birini oluşturan piyano eğitimi sürecinde de öğrenmeyle ilgili bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Camp'a göre (akt. Ertem, 2003), piyano öğrenimi zihin, vücut, duygu, görme, işitme ve dokunma duyuları ile iç içedir. Piyano çalma aşamasında birçok noktaya odaklanmak gerekmektedir: ton, ritim, okuma, teknik, karakter, cümleleme, nüanslar, renk, ifade, armoni ve teoriyi anlama gibi (Johnson ve Koga, 2006). Öğrencilerin bu kazanımları edinebilmeleri için öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekir. Bireylerin, bu niteliklere sahip olmaları etkili bir biçimde gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarından geçmektedir.

Piyano eğitimi sürecinde piyano çalmaya yönelik gerekli temel becerilerin kazanılması, büyük ölçüde öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmasına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum, eğitimin her aşamasında öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmalarında rehberlik etmek gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2005). Zimmerman (1998) iyi bir akademik performansa ulaşmak için öğrencilerde zihinsel becerilerin

geliştirilmesinin ve çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanımının gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, piyano eğitiminde öğretimin yapısı ve niteliğine göre çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanılmasının öğrencilerde bilgi düzeyini, piyano performans başarısını ve aynı zamanda üstbilişsel farkındalığı arttıracığı düşünülmektedir.

### **1.1. MÜZİK EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ**

Yalın ve özlü anlamıyla müzik, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür. Bir eğitim alanı olarak müzik eğitimi ise, sanat eğitiminin önemli bir boyutudur (Uçan, 2005). Müzik eğitimi, sanat duygusu ve duygusu, meslek uğraşısı gibi temel vazgeçilmezlerle bireysel varoluşu hazırlayan önemli bir etmendur. Bu etmenin yaşantılara aktarılması, bilim ve teknik alanlardaki gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir (Kıvrak,2003).

Müzik eğitimi temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla hedeflere ulaşılır. Müzik eğitimi yoluyla, birey ve çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir (Uçan, 2005).

Müzik öğretimi ise, müziksel iletişim ve etkileşime dayalı müziksel öğretme ve öğrenme süreci, bu sürece ilişkin müziksel öğretim düzeneği, bu düzeneğe ve süreçte kapsanan müziksel öğretme ve öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999).

Her birey, müzikle ilişkisinin biçimine, yönüne, kapsamına ve derecesine göre ondan bir şey alır, bir şey edinir ve bir şey kazanır. Müziğin özündeki eğitsel nitelik, müziğin eğitsel amaçlara hizmet etmesi ve eğitsel gereksinimleri karşılamada veya

gidermede işe yaraması onu çok eski çağlardan bu yana eğitimin bir boyutu haline getirmiştir. Bu bakımdan müzik öteden beri eğitimin en önemli kaplamsal öğelerinden biridir (Uçan, 1996). Müzik eğitimi farklı amaçlara yönelik olarak kendi içinde genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana türe ayrılmaktadır. Mesleki müzik eğitimi kişilere yönelik olup, dalın işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimleri kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005).

Mesleki müzik eğitiminin bir alt boyutunu oluşturan müzik öğretmenliği eğitimi ise, bireyleri müzik alanından öğretmenleştirme; müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2006). Türkiye’de müzik eğitiminin kökleri İmparatorluk dönemine dayanmakla birlikte, müzik öğretmenliği eğitimine Cumhuriyet döneminden itibaren gerçekleştirilen yeni atılımlarla başlanabilmektedir (Uçan, 2005). Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme politikalarında birçok değişiklikler yapılmış ve en son öğretmen yetiştirme işi 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere devredilmiştir (Erdem, 2007).

Üniversitelerde öğretmenlik eğitimi eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmekte, müzik öğretmenliği eğitimi ise Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tarafından yürütülmektedir. Müzik öğretmenliği eğitimi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (MÖLP) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Öğretmen yetiştirme işlevinin 1982 yılında üniversitelere devredilmesinin ardından, günümüze değin yapılan öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalar üç dönemi kapsamaktadır. Bunlardan ilki, 1982-1997 yılları arasını içeren başlangıç dönemindeki uygulamalar; ikinci dönem, 1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanma ve 2006 yılına kadar olan dönem; üçüncü dönem ise, 2006 yılındaki program güncellemelerine ilişkin yeni düzenleme dönemidir (YÖK, 2007). Günümüzde, Eğitim Fakülteleri GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2006 yılında güncellemeler ve yeni düzenlemeler yapılarak oluşturulan MÖLP

uygulanmaktadır. Bu program, alan bilgisi ve becerileri, öğretmenlik ve meslek bilgisi becerileri, genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2006).

Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde, eğitim programları kapsamında öğrencilerden hedeflenen amaçları uygun ve yeterli derecede yerine getirebilmeleri beklenir (Otacıoğlu, 2006). Bu doğrultuda öğrencilerin geliştirmesi gereken alanlardan biri de çalgı eğitimi ve müzikal performanstır. Çalgı eğitimi, birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesini gerektiren bir eğitim sürecidir (Şilden, 2006). Müziğin performansı ise karmaşık zihinsel ve psikomotor becerileri içeren bir faaliyettir (Otacıoğlu, 2006).

Birçok eğitimeciye göre müzik eğitiminin geliştirilmesinde performans bir merkez oluşturmaktadır (Davis ve Pulman, 2001). Performans, öğrenme ve başka faktörlerin, etkileşimi sonucu doğrudan gözlenebilen davranışlardır (Senemoğlu, 2005). Müzik eğitiminde, performansın gösterilmesi, öğrenmenin ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesi ve böylece öğrenme eksik ve güçlüklerinin zaman geçirilmeden giderilmesi için gereklidir. Müzik eğitiminde performansın geliştirilmesi ise, çalışma zamanını düzenlemek, zihinsel pratik yapmak, öğrenme materyallerine ilişkin çeşitli stratejilerden yararlanmak vb. gibi öğrenme etkinliklerine dayanmaktadır (Hallam ve Lamont 2001). Bu bağlamda, müzik öğretmenliği lisans programlarında alan eğitimi kapsamında yer alan ve tüm adaylar için zorunlu olan piyano dersi, müzik öğretmeni adaylarının performans gelişimi yoluyla müzik eğitimi kazanımlarını ve stratejik çalışma alışkanlığını edinmeleri açısından önemli görülmektedir.

## **1.2. PİYANO EĞİTİMİ**

20. yy'ın başından itibaren piyano eğitimi ve öğretimine yönelik yaklaşımlarda önemli gelişmeler olmuştur. Sıkı parmak tekniği, mekanik alıştırmaların sıkıcı tekrarı ve pedagojiye yönelik otoriter konservatuar yaklaşımı, yerini aşama aşama daha müzikal ve öğrenci merkezli bir eğitime bırakmıştır. 20. yüzyılın başındaki önde gelen piyano öğretmenleri, örneğin; Avrupa'da Deppe, Breithaupt, Lescetizsky,

Matthay ve Amerika'da William Mason, George Foote, Albert Ross Parsons ve William Hall Sherwood, hepsi birlikte 19. yüzyıla yerleşik, öğretim felsefesini sorgulamaya başlamışlar; kollektif olarak parmaklar kadar kolları da içeren, yeni bir öğretim tekniği benimsemişlerdir. İşitme duyusunun uyanıklığını, konsantrasyonu, kendini değerlendirmeyi piyano çalışması ve performans bakımından çok önemli saymışlardır ve bu öğretmenler, öğrencilerinde müzikal zekâyı, müzikal bağımsızlığı, piyano performansının zihni ve işitsel denetimini geliştirmeye çalışmışlardır (Sturm, James ve Jackson, 2000).

Felsefe ve yaklaşımdaki değişmeye ek olarak yirminci yüzyıldaki bilimsel araştırmalar, özellikle de insan gelişimi üzerine psikolojik araştırmalarda daha çok öğrenci merkezli eğitim programları benimsenmiş, piyano dersleri ve yöntemleri virtüöz üreten müzikal deneyimler olmaktan çok yaşamın zenginleşmesini vurgulamayı amaçlamıştır. Piyano öğretmenlerinin sorumluluğu; pratik, adım adım tarzda farklı materyaller sunarak genel müzikal anlayışı cesaretlendirmek olmuştur. En ilerlemeci öğretmenler, ön okuma, ritmik jimnastik (eurhythmic: müzikteki ahenk ve ritmi vücut hareketleri ile yansıtmaya sanatı), şarkı söyleme, yazma, ezberden çalma gibi yeni pedagojik yaklaşımlarla deneyler yaparak; eski teknik yöntemlerini bırakmışlar, parmak antrenmanı rejimlerini öğretime katarak, uygun pedagojik materyalin seçiminde öğrencilerin bilişsel becerisini, psikomotor gelişimini, dikkat süresini ve ilgisini daha fazla göz önünde bulundurmuşlardır (Sturm, James ve Jackson, 2000).

Müzik öğretmenliği açısından ele alındığında piyano eğitimi, piyano öğretimi yolu ile bireye piyano çalma davranışlarının kazandırılması ve bu yolla mesleğinin gerektirdiği müziksel davranış ve birikimlerin geliştirilmesi sürecidir şeklinde tanımlanabilir (Yokuş, 2005). Bu kapsamda, öğrenciye kazandırılması hedeflenen her davranış doğru ve nitelikli bir eğitim yaklaşımı içerir (Burrows, 1939).

Piyano, ses üretiminin sağlam olması, polifonik bir çalgı olması, bireysel çalmada melodi yaratmaya ve çoksesli müzik yapmaya imkân sağlaması (Humpbries, 2002);

aynı zamanda, iyi bir eşlik algısı olma gibi özellikleri bakımından müzik ğretmenliği eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Yönetken, 2001; Kivrak,2003).

Ülkemizde, müzik ğretmenliği eğitimi kapsamında yer verilen ‘‘Piyano Eğitimi Ders Tanımı’’nda bu dersin müzik ğretmenliği programının temelini oluşturduğu, aşamalı olarak, teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme–ğretme tekniklerini kapsadığı belirtilmiştir (YK, 1998). Ayrıca 2006 MLP’de piyano dersi içeriklerine de yer verilmiştir. Piyano dersleri bu içerik kapsamında piyano eğitimcileri tarafından yürütülmekte, bu kapsamda her müzik bölümünde piyano dersinin içeriği piyano ğretmeni ya da piyano komisyonu tarafından düzenlemektedir (dersin işleniş biçimi, kullanılacak repertuar, teknik çalışmalar, kullanılacak materyaller vb.) (Kamacioğlu ve Yokuş, 2008).

Piyano eğitiminde, öğrencilerin teknik ve müziksel becerilerinin geliştirilmesinde pek çok etken rol oynamaktadır. Chang (2007)’a göre, piyano çalma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli çalışma yöntemlerinden biri ayrı ellerle çalışmadır. Ayrı ellerle çalışma piyanoda teknik ve müzikal kazanımların edinilmesinde çok önemli bir etkendir. Eller ayrı çalışma aynı zamanda stratejik çalışma yapmaya yönelik de imknlar sağlamaktadır Bununla birlikte, çalışılan eserde, zor pasajların belirlenerek öncelikle çalışmaya bu pasajlardan başlanması ve gerekirse belirlenen pasajların daha küçük bölümlere ayrılarak çalışılması gerekmektedir. Bu yöntem devinimlerin daha hızlı öğrenilmesi için etkili bir yoldur.

Müzik, zamanın art arda gelişiyle kendini ortaya koyduğundan, belleğin dikkatini gerektirir (Stravinski, 2000). Bir eseri en kısa sürede ve etkili bir biçimde çalma yollarından en önemlisi parçanın çalışılmaya başlandığı andan itibaren ezberlenmesidir. Bir piyano eserinin öğrenilmesinde ezberlemekten daha hızlı bir ezberleme yolu yoktur. Ezberleme analitik çalışma yapmayı gerektirir. Çalışılan eserin ezberlenmesi çeşitli stratejik çalışma yöntemleri ile gerçekleştirilebilir. Öncelikle eserin ezberlenmesi için çalışmaya, melodi, ritim vb. ğelerin öğrenilmesiyle başlanmalıdır. Piyanoda eserin nasıl alındığının, parmak ve el

pozisyonlarının öğrenilmesi ezberleme için gerekli uygulamalardan biridir. Chang (2007) en etkili ezberleme yönteminin parçanın zihinsel olarak çalınması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Zihinsel çalma, müzikal ve teknik olarak rahat çalmaya imkân sağlamaktadır ve zihinsel çalma öğrenildiğinde, öğrenciye piyano başında olmasa bile müziği zihninde duyarak egzersiz yapabileceği olanağı yaratmaktadır.

Piyano eğitiminde, teknik kazanımların niteliğine yönelik H. Neuhaus (akt. Wagner, Piontek, Teckhaus, 1973; 8) şu öğeleri önemli görmektedir: “İyi bir piyanist notaları harfi harfine, tam olarak çalabilmelidir. En basit teknik öğelerden (gamlar, arpejler, her çeşit pasaj çalışması, üçlüler, özellikle çift üçlüler ve altılılar, oktavlar) en karmaşık akor kombinasyonlarına” kadar.

Diğer taraftan, Burrow (1939) piyano öğrenimi sürecinde, hızlı okumanın ve müzikal hafızanın geliştirilmesine yönelik, nota okuma egzersizleri yapmanın gerekli olduğunu; parçalarda geçen armonik öğelerin, melodi stillerin, karmaşık ya da zıt melodi gidişlerinin, parça içerisinde tekrar eden bölümlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, Burrow (1947) müzikaliteyi arttırmaya yönelik ifade ayrımlarının farkına varılması gerektiği; buna ek olarak, armoni bilgisinin ve okuma becerilerinin geliştirilmesinin piyano öğretiminde gerekli olduğunu belirtmektedir.

Duckworth (1965) ise, piyano eğitiminde seçilecek müzikal materyallerin içeriklerinin iyi bir performans için belirleyici olduğunu belirtmiş; piyano öğretimi yaklaşımlarında, öğretmenlerin öğrencilerin işitme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Fink (1999)’e göre, piyano eğitiminde öğrenciler öncelikle psikomotor hareketlerinin (duruş, oturuş, el pozisyonları vb.) doğruluğundan haberdar olmalı; teknik kazanımlara ilişkin yararlı ve zararlı hareketler ile ilgili bilinçlendirilmelidir. Klavye gelişimi için, çeşitli niteliklerde karmaşık el koordinasyonlarının üstesinden gelinmesine yönelik farklı öğrenme stratejileri yolu ile öğrencilere rehberlik

edilmelidir. Bütün düzeylerde, öğrenciler bilişsel olarak öğrenmelerinden haberdar olduklarında, analitik düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilir ve sistematik olarak hareket edebilir. Buna ek olarak, psikomotor davranışları geliştirmeye yönelik zihinsel ve fiziksel anlamda bilinçli olarak yapılan çalışmalar, performansın etkililiğini arttırarak; performans gelişiminde istek, zarafet, güç, ustalık, yeterlik, kontrol gibi bileşenlerden etkili olarak yararlanmaya katkı sağlayabilir.

### **1.2.1. Piyano Eğitiminde Program**

Eğitimde genel olarak program geliştirme uzmanlarının tamamına yakını, bir programın temel öğelerinin hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri eğitim durumları ve değerlendirme olduğu görüşünde birleşmektedir. Bir eğitim programının planlanmasında öğrenmenin niteliğini arttırmak için hemen hemen her aşamada psikolojiden yararlanılmaktadır (Demirel, 2007). Aynı şekilde, müzik eğitimi kapsamında bir piyano programının planlanmasında da piyano öğretiminin genel hedeflerinin saptanması ve psikolojik teorilerin bu hedeflere katkıda bulunması gerekir. Birçok teorisyen, müzik öğretiminin sadece belirli müzik yeteneklerinin öğrenilmesinden daha fazlasını kapsamaması gerektiği konusunda hemfikirdir (Otacıoğlu, 2008).

Bazı müzik eğitimcileri hedeflerinin modellerini formüle etmeyi denemiş ve Bloom'un "Eğitimsel Hedeflerin Taksonomisi"ni referans noktası olarak kabul etmişlerdir. Bloom bu hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç temel kategoriye ayırmıştır. Bu üç temel öğe Regelski'nin "müzik davranışının unsurları" analiziyle de paralellik göstermektedir (akt. Otacıoğlu, 2008). Bu doğrultuda piyano eğitiminde öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrencilerin sadece psikomotor alan yeteneklerinin değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal alan yeteneklerinin de geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Wagner, Piontek ve Teckhaus, 1973).

Bu üç ana kategorinin tanımları şöyledir: Bilişsel değişkenler müziğin anlaşılmasında kapsananlardır. Bunlar; anlama, kavrama, analiz etme, tanımlama ve sentezlemedir. Duyuşsal değişkenler ise müziğe gösterilen subjektif ve duygusal tepkime anlamına gelmektedir. Psikomotor değişkenler organizmada kapsananlar ve yetenekli müziksel davranışın koordinasyonudur. Bunlar, taklit etme ve tekrar etme, kendini izleme ve talimatlara uymadır. Psikomotor değişkenlerin diğer değişkenlere oranla müzik eğitimcileri tarafından daha çok üzerinde durulduğu düşünülse de, Regelski üç ana alan arasında yakın ilişki olduğunu vurgulamaktadır (akt. Otacıoğlu, 2008).

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda, araştırma kapsamında uygulanacak olan piyano dersine yönelik program içeriğinde belirlenen hedefler; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal değişkenleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Thompson (2007) müzik eğitimi programlarının, öğrencilerin kişisel öğrenme deneyimlerini ve sahip oldukları öğrenme yaklaşımlarını keşfetmesine yönelik olarak yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Thompson'a göre, müzik eğitimi gören öğrencilerin kendi öğrenme durumlarına göre seçecekleri öğrenme stratejileri öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmesini sağlayacak ve bilgilerini biçimlendirmeye yardımcı olacaktır.

### **1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

Öğrenmede, bireyler farklı öğrenme durumlarına göre farklı öğrenme yaklaşımları geliştirirler (Marton, 1979) ve etkili öğrenciler öğrenme durumlarına ve ihtiyaçlarına bağlı olarak kendi öğrenme yaklaşımlarını çeşitlendirir ya da değiştirirler (Saljö, 1979).

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetler; buna ek olarak, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır (Demirel, 2007). Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, özetleme, anlamlı gruplar halinde düzenleme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Sönmez, 2007). Öğrenme stratejileri,

bireylerin farklı etkinlikler yolu ile yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini kolaylaştırabilir.

Demirel (2007)'e göre öğrenme stratejileri, bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekte anlamlandırarak uzun süreli belleğe geçmesini sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejiler yolu ile öğrenciler bağımsız olarak çeşitli teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar geliştirerek kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmektedir.

ğrenme stratejileri ile öğrencinin bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izlemesini sağlamak amaçlanır (Duman, 2004). ğrenme hedeflerini başarabilmek için hangi durumda hangi stratejik yaklaşımları kullanabileceğini belirleyebilen ve öğrenmesini bu doğrultuda düzenleyebilen öğrenciler, öğrenme stratejileri yolu ile daha kısa sürede hedeflerine ulaşacaktır (Zimmerman, Banner ve Kovach, 1996).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri bilgiyi işleme kuramıdır. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaktadır: 1- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır? (Senemoğlu, 2005).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme stratejileri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Malley ve arkadaşları genel bir sınıflandırma altında öğrenme stratejilerini üç ana başlıkta ele almışlardır. Bunlar;

- (1-) Bilişi yönetme stratejileri,
- (2-) Bilişsel stratejiler,
- (3-) Sosyal stratejilerdir (akt. Öztürk, 1995).

Gagne ve Driscoll ise, öğrenme stratejilerini;

- (1-) Dikkat stratejileri,
- (2-) Kısa süreli depolamayı arttırma stratejileri,

- (3-) Kodlamayı arttırma stratejileri,
- (4-) Geri getirmeyi arttırma stratejileri,
- (5-) İzleme-yönetme stratejileri olmak üzere beş ana başlık altında değerlendirmiştir.

Diğer taraftan, Senemoğlu (2005) öğrenme stratejilerini bilişsel ve yürütücü biliş (izleme) süreçlerine göre ele almış ve incelemiştir.

Bu araştırmanın kurgulanmasında, bilgiyi işleme kuramından yola çıkarak açıklanan aşağıdaki öğrenme stratejileri temel alınmıştır.

### **1.3.1. Dikkat Stratejileri**

Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde uygulanacak etkinliklerden birincisi öğrenilecek konuya öğrencinin dikkatini çekmektir. Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenciler, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejisinden faydalanarak dikkatini öğrenilecek hedef üzerinde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcüklerin veya temel fikirlerin altını çizmek öğrencinin öğrenilecek bilgiye dikkatini vermesini ve yoğunlaşmasını sağlayabilecek etkili yollardan biridir (Tay, 2005). Altını çizme stratejisinin kullanılabilmesi için öncelikle öğrencilerin, önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etmeleri gerekir. Bu edinilecek bilgiyi anlamayı gerektirir ve bu nedenle çeşitli araştırmalarda da saptanmıştır ki bu strateji küçük yaşlarda etkili olarak kullanılamamaktadır (Senemoğlu, 2005).

Altını çizme, öğrencilerin önemli bilgi üzerinde dikkatini yoğunlaştırmasını sağlayarak öğrenmeyi daha hızlı ve kısa sürede gerçekleştirmeye yarar sağlar. Ayrıca öğrencinin kendisinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasına yardımcı olur. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu bilişsel yapılar ve ön bilgiler önemli bir rol oynamaktadır.

Bunun yanında, öğrenciler öğrenmeye ihtiyaç duydukları bilgiye dikkatlerini daha kolay yönlendirmektedir ve öğrenmeye ilgi ve istek uyandırmak öğrenme düzeyini arttırmaktadır (Trow, 1945). Öğretme etkililiğine yönelik yapılan birçok araştırmada,

iyi bir öğretimin çeşitli yönleri araştırılırken, öğrenci dikkati başarının önemli bir ölçüsü olarak saptanmıştır (akt. Kostka, 1984). Bu bağlamda, öğrencinin öğrenmeye ihtiyaç ve ilgi duyması gerekir. Aynı zamanda, dikkati yönlendirmede önemli olan öğrencinin öğrenme hedefinden haberdar olmasıdır.

Dikkati çekmede kullanılan bir diğer önemli strateji, metin kenarına not almadır. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikirleri belirtmek üzere kullanılan farklı materyallerin yanına konulan işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üzerinde odaklaşmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar yapmasını sağlar. Metin kenarına not alma öğrenilecek konu ile ilgili organize edici bilgi niteliği de taşımaktadır ve öğrencinin bilgiye hazır olmasına, bilgiyi kodlamasına yardımcı olmaktadır (Arends, 1997).

### **1.3.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler**

Kısa süreli belleğin aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır (Tay, 2005). Zihinsel tekrar, edinilecek bilgiyi ya da çalgı eğitimi açısından düşünüldüğünde çalışılan bir eseri zihinden aynen tekrar etme vb. stratejilerdir. Zihinsel tekrar stratejileri, bilgiyi daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır halde tutmayı sağlamaktadır ve buna ek olarak ezberleme için kullanılmaktadır. Simpson ve Olenjik (1994)'e göre, öğrenme amacına uygun olarak rehberlik edilmesi durumunda, zihinsel tekrar stratejileri ile istenilen öğrenme performansına ulaşılabilmektedir.

Gruplama stratejileri ise, kısa süreli bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir. Müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde, örneğin; bestecilerin isimlerini öğrenmek durumunda olan bir öğrenci, bestecileri yaşadıkları döneme göre ayırarak bilgiyi organize edip öğrenebilir. Daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için ise kavramlar ve diğer

bilgileri şöyle gruplayabilir: Grafik çizebilir, bilginin anahatlarını (ana başlık ve alt başlıklar) belirleyebilir. Ya da öğrenciler, anahtar sözcük ya da anahtar ifadeleri kullanarak öncelikle öğrenilecek bilgideki ana fikri belirleyebilir ve daha sonra da ana fikri destekleyen yan fikirleri ve detayları tanımlanabilir. Belirlenen bu ana başlık ve alt başlıklar bilgiyi gruplamada öğrencilere yardım etmektedir (Senemoğlu, 2005).

### **1.3.3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler**

Anlamlandırma stratejilerinin temel işlevi öğrencilerin karşılaştığı ve öğrenilecek bilgi ile önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmelerini ve bütünleştirmelerini sağlamaktır (Erdem, 2005; Demirel 2007).

Anlamlandırmayı ya da kodlamayı güçlendirici stratejiler belirtilen şu öğrenme etkinliklerinde özellikle kullanılmalıdır: Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama. Özellikle ilk iki etkinlik, öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olarak önkoşul kavramlar ve materyallerin anlamlarını kendi kendilerine hatırlattıklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Öğretmen, belirlenmiş öğrenme hedeflerine uygun olan öğretim stratejilerini seçerek öğrencilerin öğrenmelerine nasıl yardım etmeye çalışıyorsa, öğrenciler de belirlenmiş öğrenme hedeflerine uygun öğrenme stratejilerini seçebilmelidir. (Senemoğlu, 2005).

#### **1.3.3.1. Ekleme Stratejileri**

Ekleme, bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı en etkili stratejidir. Ekleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünüün parçaları arasındaki bağlantı, çağrışım sayısını arttırma sürecidir. Ekleme stratejilerinden en önemlisi benzetimler kurmadır. Ekleme stratejileri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini

kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar. Özellikle doğal bağlar, ilişkiler kurmanın mümkün olmadığı durumlarda eklemlemenin etkili olarak yapılmasına katkıda bulunur. Örneğin; zihnin işleyişi ile bilgisayarlar arasındaki benzetim ya da çalgı eğitimi açısından düşünüldüğünde çalışılan bir eserin, daha önce çalışılan eserler ile benzerlik gösteren bölümlerinin birbirleri ile ilişkilendirilmesi gibi. Sonuç olarak, eklenerek öğrenilen materyal ya da bilgiyi daha sonra hatırlama (geriye getirme) daha kolay olmaktadır. Çünkü eklemleme bir tür tekrar etmedir ve aynı zamanda var olan bilgiye yeni bağlar oluşturmaktadır. Bilginin bir parçası ile diğer parçaları arasında ne kadar çok sayıda ilişki kurulursa, orijinal bilgiye ulaşma yolları da o derecede artar. Bilgiyi hatırlamak için kullanılacak yolların çok olması, bilgiyi hatırlamada kullanılacak ipucu sayısının da çok olması anlamına gelmektedir. Yapılan pek çok araştırma net ve uygun şekilde yapılan genişletmelerin hatırlamayı büyük oranda kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Schunk, 1991; Stein, Littlefield, Bransford ve Persampieri, 1984). Buna ek olarak, başarılı öğrencilerin eklemleme stratejilerini daha çok kullandıkları ve yetenekli öğrencilerin sürekli olarak ilişkileri arayıp sorguladıkları belirtilmektedir.

### **1.3.3.2. Örgütlenme Stratejileri**

Örgütlenme Stratejileri de eklemleme stratejileri gibi, öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrenilecek materyalin tekrar yapılandırılarak ve organize edilerek anlamlandırılmasını sağlamaktadır.

Program geliştirme ve öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrenilecek bilgiyi örgütlemenin, öğrencilerin öğrenme düzeyini yükseltmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Lim, Lee ve Grabowski, 2009). Örneğin; önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma gibi, öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

### **1.3.3.2.1. Not Alma**

Dikkat stratejilerinde de açıklandığı gibi öğrenme materyalinin kenarına not alma ya da gerekirse bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kâğıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak, not almak içeriği daha iyi anlamak için bir plan uygulamak anlamına gelmektedir ve öğretmeni dinlemekten ya da metne basitçe göz atmaktan farklı bir takım zihinsel işlevleri gerektirir (Candan, 2005).

Öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üzerinde yoğunlaştırmasını, hem de eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını; ayrıca, bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirir. Not alma, hem dikkat, hem eklemleme hem de örgütleme stratejisi olarak kullanılabilir. Not alma aynı zamanda öğrencinin bilgiyi daha sonra tekrar etme ve gözden geçirmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun için öğrenci, öğreneceği konunun ana hatlarını çıkararak bu ana hatların içerisine önemli fikirleri yerleştirebilir (Senemoğlu, 2005). Örneğin; müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde öğrenci, romantik dönem piyano edebiyatı ile ilgili bilgileri öğrenirken; bu dönem piyano edebiyatına ilişkin önemli gelişmelerin ana hatlarını belirleyip, Romantik dönem piyano edebiyatında yer alan özellikleri bu ana hatlar içine yerleştirebilir. Etkili not alma, öğrencinin daha sonraki çalışmalarını kolaylaştırıcı bir etkene sahip olduğu kadar, bilginin uzun süreli bellekte anlamlı bir biçimde saklanması için de etkili modeller oluşturmaktadır.

### **1.3.3.2.2. Özetleme**

Öğrencilerin yazılı materyalleri özetlemesi, etkili öğrenme stratejilerinden biridir. Özetleme bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılır bir şekilde yazması ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasıdır. Özetleme yönteminin kullanımı ile öğrencilerin metni anlamasına ve bununla birlikte açık olmayan bir konunun belirginleşmesine yardım edebilir. Özetleme yaparken ana fikirleri belirleme çabası öğrencilerin bu fikirleri hatırlamasına, bilgiyi anlamlandırmasına,

uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, öğrenmede, anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye ve bilgiyi kendi yoluyla ifade etmeye olanak tanımaktadır. Yapılan birçok araştırmada özetlemenin hatırlamayı ve kavramayı arttırdığı belirtilmektedir (Weisberg ve Balajthy 1990; Pressley ve Ruth, 1997; Deneme, 2009 ).

### **1.3.3.2.3. Uzamsal Temsilciler Oluşturma**

Bilgiyi hiyerarşik bir şekilde şematize etme, konunun ana hatlarını çıkarma, kavram şeması ve ağı oluşturma bu kapsamda kullanılacak etkili öğrenme stratejilerinden bazılarıdır (Senemoğlu, 2005). Konunun anahatlarını oluşturma ve kavram şeması oluşturma stratejileri aşağıdaki gibidir:

a) Anahatları oluşturma: Ünitenin ya da öğrenilecek materyalin anahatlarını oluşturma, öğrencinin o konudaki fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olmaktadır. Diğer öğrenme stratejilerinde olduğu gibi anahat oluşturmada da öğrenciler başlangıçta iyi birer anahat oluşturucusu olmayabilir. Bu konuda öğretmenlerin öğrencilere model olmaları; öğrenme materyallerinin anahatlarını oluştururken, diğer stratejilerde de olduğu gibi, sesli düşünerek anahat oluşturmaya öğrencilere öğretmeleri gerekmektedir.

b) Şematize Etme (Haritalama): Bu stratejinin özellikle karmaşık materyalleri öğrenme durumlarında, anahatları çıkarma stratejisinden daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle yeni öğrenmelerde kullanılan semboller ve şemalar bilgiyi biçimlendirmeye yardımcı olmaktadır (Feldman, 2003). Şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendireceğimizi açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardımcı olur (Gagne, 1980). Lim, Lee ve Grabowski (2009) bilgiyi şematize etme/kavram haritası oluşturma öğrenme üzerinde pozitif etkisi olduğunu; özellikle kendi öğrenmesini düzenleyebilen öğrencilerin, öğrenmede bilgiyi şematize etme ve kavram haritaları oluşturma stratejilerinden etkili olarak yararlandıklarını ve oldukça başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilere bilgiyi şematize etmeyi öğretmek için öncelikle konudaki ya da öğrenme materyalindeki anahtar fikri ve anahtar fikir ile ilgili diğer başlıkları tanımayı öğretmek gerekmektedir. Daha sonra, öğrenci temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri mantıksal bir yapı içinde organize edilir. Bilgiyi şematize etmede öncelikle; ana fikri, kavramı ya da diğerlerinin üstündeki en temel ilkeyi belirlemek gerekir. Buna ek olarak, ikincil kavramlar ve fikirler belirlenerek şemanın en tepesine yerleştirir ve ana fikir etrafındaki ikincil fikirler, ana fikirle ve birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak ortaya koyacak biçimde gruplanır (Senemoğlu, 2005).

### **1.3.3.3. Bellek Destekleyici Stratejiler**

Bellek destekleyici stratejiler öğrenmede ve hatırlamada önemli bir etkiye sahiptirler. Özellikle ilkelerin, olguların öğrenilmesinde ve hatırlanmasında sıkça kullanılabilirler. Bu stratejiler öğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eder, benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir bağ yaratır. Bu nedenle, bellek destekleyici stratejiler bir bakıma eklemlenin bir türü olarak tanımlanabilir. Yapılan birçok araştırma, bilgi ne kadar anlamlı olursa, kalıcılığının ve hatırlanmasının da o derece kolay olduğunu göstermektedir (Scrugg ve Mastropieri, 1986).

Bellek destekleyici stratejiler özellikle terimlerin ve olguların hatırlanmasına ve öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Temel olarak iki grup altında toplanabilir. Bunlardan birincisi imajlar, diğeri ise sözel sembollerdir. İmajların kullanıldığı stratejilerle bilgi zihinsel resimler içine yerleştirilerek veya onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Sözel stratejilerle ise, yeni bilgi eski öğrenilen sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır (Senemoğlu, 2005). Örneğin; imajların kullanıldığı yöntemlerden biri olan zincirleme yöntemi müzik eğitimi açısından düşünüldüğünde şu şekilde uygulanabilir: Çalışılan eserde yer alan bir ezgi kalıbı diğeri için bir ipucu olabilir. İlk ezgi kalıbının son notası diğeri için ilk notasını hatırlatır, ikinci üçüncüyü hatırlatır ve zincirleme bu şekilde devam ederek zincirleme özelliği taşıyan tüm öğelerin hatırlanmasına yardımcı olur (Bkz. Ek: 7).

### 1.3.4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Arttırıcı Stratejiler

Kodlamaya (anlamlandırma) yardım eden stratejiler geri getirmeyi veya hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Örneğin; bir klasik dönem piyano sonatının form şemasını çıkararak anlamlandırma yapan bir öğrenci, aynı yöntemi eseri tekrar hatırlamada da kullanabilir. Bunun gibi bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler bilginin geri getirilmesine yardım eden stratejilerdir. Öğrenilecek materyal ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse, geriye getirilmesi de o kadar kolaylaştırılır. Ayrıca öğrenilecek materyalin üzerine, yanına not alma hatırlamayı kolaylaştırmada yaygın olarak kullanılan bir stratejidir (Senemoğlu, 2005). Yapılan araştırmalar, yeni öğrenmelerinde bu tür stratejileri kullanan öğrencilerin performansının, kullanmayan öğrencilerin performansına göre daha iyi olduğunu göstermektedir (Snowman, 1984).

Öğrenmede, öğrenilecek konunun daha önceden öğrenilen bilgilerle ilişkisinin olup olmadığının sorgulanması ve gerektiğinde bilgiler arasında iletişimin kurulması önemlidir. Gagne (1980)'ye göre, daha önceden öğrenilen bilgiler güçlü olarak yeni öğrenmeleri etkilemektedir ve öğrenmede yeni bilgiler eski bilgiler ile ilişkilendirilerek öğrenciye hatırlatılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin hatırlamalarında ve bilgiler arasında iletişimi sağlamada öğrencilere yol gösterici olmalı, öğrenme ortamlarını öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeli ve farklı öğrenme stratejilerini kullanarak öğrencilere çeşitlilik sağlamalıdır. Bu çeşitlilik aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini arttıracaktır (Sprenger, 2005).

Zimmerman, Martinez ve Pans (1988) başarılı öğrencilerin, düşük başarılı öğrencilere göre bilgiyi edinme de çeşitli öğrenme stratejilerinden faydalandığını saptamış ve başarılı öğrencilerin öğrenme hedefine göre birden fazla öğrenme stratejisi kullandığını ortaya koymuştur.

#### 1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Öğrenme, öğrenilen ve öğrenen öğelerin yakın ilişkisine bağlıdır. Bu ilişki, değerlerin karşılıklı olarak paylaşımını içermektedir. Program olarak da bütünleştirilmeye çalışılan bu alt değerler, genel bir amaca hizmet etmektedir. Bu amaç, öğrencilerin öğrenmesidir. Öğrenme yaşantılarının içindeki öğrenci, kişisel amaçları ile genel amaçları birbirine bağlayabildiğinde öğrenme için gerekli olan stratejik adımı da atmış olacaktır. Her bir öğrenme amacını gerçekleştirecek olası stratejilerin öğretimi, farklı yapı ve farklı öğrenme biçimlerine entegre edilebilecek özellikleri taşımalıdır. Öğrenmenin stratejik olarak planlanması; öğrencilerin uygun öğrenme etkinlikleri yoluyla bilgiyi yönlendirmeleri, kodlamaları ve işlemelerine yardım etmeyi; öğrenci performanslarını izlemeyi ve uygun geri bildirim sağlamayı içermektedir. Bununla birlikte, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları öğrenme yaşantılarının yöntemsel olarak çeşitlendirilmesi ile gerçekleşmektedir (Bayındır, 2006).

Öğrenme stratejileri, çoğunlukla bilişsel alan davranışlarına ilişkin olarak geliştirilmişse de duyuşsal ve devinimsel alanlara yönelik olarak da kullanılabilir.

Öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin etkin katılımlarıyla geliştirilebilmektedir. Öğrenciler bu stratejileri ya kendi yaşantıları sonucu, ya deneme-yanılma yoluyla, ya da daha çok başkasının (çoğu zaman öğretmenin) katkısıyla kazanabilmektedir. Öğrenme stratejileri, öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyen etmenler olduğundan bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi öğrenmenin gerçekleştirilmesi için büyük önem taşımaktadır (Bozkurt, 2007).

Öğrenme stratejilerinin etkin olarak kullanımı şu bilgileri dikkate almayı gerektirir (Senemoğlu, 2005):

- a) Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili bilgilendirilmelidir. Örneğin; piyano eğitimi açısından

düşünüldüğünde, öğrenci çalıştığı eserlere yönelik kullanabileceği benzetimlerde bulunma ya da zincirleme yönteminin ne demek olduğunu, öğrenmesine ve piyano performansına ne tür katkılar sağlayacağını bilmelidir.

- b) Öğrenciler öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı konusunda bilgilendirilmelidir. Örneğin; öğrenciler, “Benzetimlerde bulunma ya da zincirleme yöntemi nasıl kullanılmalıdır?” gibi soruları cevaplandıkları zaman öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler.
- c) Öğrenciler öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir. Örneğin; öğrenci, “Zincirleme yöntemi hangi durumda daha etkili olarak kullanılabilir?” sorusunu cevaplayabilmelidir.

Gagné (1988: akt. Tay, 2007) öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bazı önemli noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

- a) Öğrenme hedeflerine göre uygun stratejinin belirlenmesi,
- b) Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyine göre hareket edilmesi,
- c) Stratejilerin geniş bir zaman süreci içinde kullanılmasının sağlanması,
- d) Öğrencilere destek olunması, tekniği hatırlamaları ve uygulamaları için ipucu verilmesi,
- e) Öğrencilerin kendi biliş bilgilerinin farkına varmasının sağlanması.

Öğrenme stratejilerinin öğrenme süreci içerisine kaynaştırılması ve kullanılması konu ve amaçlar bazında yeri geldikçe strateji öğretim basamaklarını kapsayan adımlarla gerçekleştirilebilir. Bu adımlar şu şekilde sıralanabilir:

- a) Konuya bağlı, ilgili stratejinin tanıtılması niçin önemli olduğu ve nasıl kullanılacağına önemini açıklanmasına dayanan strateji tanımlama adımı, (Describe)
- b) Öğrencilerin stratejiyi iş/görev üzerinde nasıl kullanacaklarına dair açıklamaların yapılmasını içeren öğretmenin model olması adımı, (Modelling)
- c) Yapılan yönlendirmelere göre, öğretmen ve öğrencilerin stratejiyi birlikte kullanması, (General Practice)

- d) Öğretmen kontrolünde ve koordinatörlüğünde önerilen stratejilerin öğrenci tarafından bireysel çalışma programına dahil edilmesini kapsayan kişisel hareket planı, (Action Planning)
- e) Stratejilerin kullanımı ile gerçekleşen amaçların ve stratejinin bizzat kendi işlerliğinin değerlendirilmesi, (Evaluation)
- f) Stratejinin denenmesi, geliştirilmesi ve diğer öğrenme durumlarında kullanılması için öğrencinin cesaretlendirilmesi (Bayındır, 2006).

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili yapılmış araştırmalarda öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik “doğrudan öğretim (direct instruction)” ve “karşılıklı öğretim (resiprocal teaching)” olmak üzere iki temel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, davranışı açıklamasını, öğrencinin davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış ile ilgili dönüt vermesini kapsamaktadır. Bu yaklaşım; anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Yapılan araştırmalarda, özellikle öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının daha etkili olduğu saptanmıştır. Karşılıklı öğretim yaklaşımı ise, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasını gerektirir. Öğretmen bu yaklaşımda öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğrencilere sesli düşünerek gösterir, daha sonra öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerini sağlamak için onların bu stratejileri kullanmalarına yardım eder. Karşılıklı öğretim yaklaşımı öğrencilerin özellikle dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında daha etkilidir. Bunlar; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etmedir (Senemoğlu, 2005).

Bununla birlikte, öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin edinimi, eğitim ve öğretimin amacına uygun oluşturulacak öğretim programları yoluyla işlevsel hale getirilmelidir. Sistematik bir tasarım üzerinde oluşturulan ders programları öğrenmenin etkisini ve öğrenme stratejilerinin edinimini; aynı zamanda öğrencilerin benimsediği amaç ve ulaşılan sonuçlardaki ilişkiyi arttıracaktır (Bayındır,2006).

## **1.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE PİYANO EĞİTİMİ**

Öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkili olarak kullanabilmeleri için, bu stratejilerin neler olduğu; özellikleri, nasıl kullanılmalı gerektiği; hangi durumda ve niçin kullanmaları gerektiği konularında bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan pek çok araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenme becerilerini ve performans başarısını arttırmada önemli bir yerinin olduğu ortaya konmuştur. Hattie, Biggs ve Purdue (1996) öğrenme stratejilerinin öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olabilmesi için, bu stratejilerin program içeriklerinde nasıl, neden, nerede ve niçin kullanılacağı vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, Nielsen (2001) araştırmasında öğrencilerin çalıştıkları eserler üzerinde öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanmalarının performans başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Schunk ve Gunn (1986) yaptıkları araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanımının performans gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamış ve öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik olarak olumlu geri dönütler vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Speer (1994) piyano eğitimine yönelik yaptığı araştırmasında; piyano derslerinde öğretmenlerin öğrencilere sözel olarak verdikleri olumlu ve öğrencileri cesaretlendirici geri dönütlerin öğrencilerin başarısında etkili olduğunu saptamıştır. Giomi (1999)'ye göre, piyano eğitiminde bilişsel gelişimin kalıcılığının artırılması için bilişsel becerilerin çeşitli stratejiler yolu ile geliştirilmesi gerekmektedir.

Ertem (2003) piyano eğitiminde temel kazanımların edinilebilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanımının etkililiğini araştırmış ve bu kapsamda örgütlenme stratejisinin kullanımının piyano öğrenmeyi olumlu yönde ve anlamlı derecede etkilediğini saptamıştır. Ertem'e göre, temel piyano çalışmalarında ve piyano eğitiminin her aşamasında öğrenme stratejilerini daha bilinçli ve daha etkili kullanmaya önem verilmelidir.

Diğer taraftan Kurtuldu (2007) araştırmasında, lisans düzeyi piyano öğrencilerine piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı kapsamında uyguladığı görsel imajlar oluşturma yönteminin piyano çalışma ve öğrenmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, bilgiyi işleme modelinin bilişsel özelliklerinin piyano eğitiminde öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek nitelikte olduğunu ve öğrencilerin uygulanabilir öğrenme stratejilerini bireysel çalışmalarında kullanmaları gerektiğini önermektedir. Kurtuldu'ya göre, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerine yer verilmesi, araştırmacı ve eğitimcileri daha farklı yöntemlere ulaştırmakta; bu yolla ilgili etkinlikler planlanırken birçok yöntem ve teknik içeren dağarcığa sahip olunmasını sağlamaktadır.

Yapılan bu araştırmalara paralel olarak, piyano eğitiminde öğrenme durumlarına ilişkin belirlenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesinde; buna bağlı olarak, başarı düzeyinin artırılmasında öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve kullanımının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

## **1.6. ÜSTBİLİŞ**

Üstbiliş (yürütücü biliş, bilişüstü, bilişötesi; *ing*: metacognition) bireyin ne bildiğini bilmesi, öğrenme stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanacağını farkında olması ve bireyin öğrenme stratejilerini seçmek için stratejik düşünmeyi kullanmasını içeren içsel bir süreçtir (Hartman, 2002). Diğer bir deyişle üstbiliş, bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejiler ve ürünleri ile ilgili bilgisidir (Senemoğlu, 2005).

Üstbiliş; düşünüş şeklini düşünme, hissetme ve hareket etme ve daha derin öğrenmede bireylere yardım eder. Çünkü birey gelişirken kişisel güçlerinden yararlanır. Birey aynı zamanda kendisi için önemli olanı değerlendirir ve böylece kendi iç motivasyonuna ulaşır (Ülgen, 2004).

Flavell (1979) üstbilişi bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş olarak tanımlamış ve onu, öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak kavramsallaştırmıştır. Flavell'in çalışmalarının bir sonucu olarak birçok araştırmacı, üstbiliş kavramını incelemiş ve üstbilişin farklı unsurları olabileceğini öne sürmüşlerdir. Flavell'den sonra üstbiliş ile ilgili araştırmalar yapan Brown (1987) üstbilişi; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlemesi olarak tanımlamıştır (akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

Eğitimde son eğilimler, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye doğru yönelmiştir.

Üstbilişsel farkındalık, öğrenmede zorlukların üstesinden gelmek ve öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini geliştirmek için önemlidir. Kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler, kendi öğrenmeleri üzerine düşünebilir ve karmaşık öğrenme durumlarında çözüm üretebilir (Joseph,2009).

Lambert (2000) üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine yönelik düzenlenmiş eğitim uygulamalarının; öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygun öğrenme durumlarına göre kullanmalarında, aynı zamanda öğrenmede pratiklik ve başarı kazanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik öğretmenler tarafından geliştirilen öğretim etkinlikleri öğrencilerin üstbilişsel farkındalık kazanmaları açısından önemli görülmektedir (Paris ve Paris 2001).

Üstbilişe ilişkin literatür incelendiğinde farklı modeller ve sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, birçok araştırmacı üstbilişin temel unsurlarını bilişin

bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel kategoriye ayırmaktadır (Jacops ve Paris, 1987; Schrow ve Moshman, 1995 ).

### **1.6.1. Üstbilişsel Bilgi**

Üstbilişsel bilgi ya da bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri ve biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Üstbilişsel bilgi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç boyutu içermektedir.

**Açıklayıcı bilgi:** Bireylerin görev yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin kavram ve inançları içerir. Derry (1989: akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007) açıklayıcı bilgiyi bireyin dış dünyayı betimlemesi için kullandığı olay ve görüşlerle ilgili bilgi ağı olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle açıklayıcı bilgi, bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade etmektedir ve bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir.

**Prosedürel bilgi:** Bireyin bir şeyleri yapma hakkındaki bilgisini, bir işi ya da görevi başarı ile nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmesini ifade eder. Bu bilginin çoğu otomatik (kendiliğinden) olarak kullanılır ve bireylere daha fazla stratejiler yolu ile problemlerini çözmelerine yardımcı olur (Schrow ve Moshman, 1995).

**Durumsal bilgi:** Bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman, nerede ve niçin kullanacağını ifade eder ve bireyin hangi stratejilerin verimli ve etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur (Garner, 1990). Durumsal bilgi, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilginin her ikisine de birden sahip olmasını beraberinde getirir. Bu durumda bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını, hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gereklidir.

Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve doğru olarak tanımlayabilmesini ve bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel

bilgileri kullanabilme becerisi ise üstbilişsel kontrol olarak adlandırılmaktadır (Özsoy,2007).

### **1.6.2. Üstbilişsel Kontrol**

Üstbilişin ikinci temel ögesi olan üstbilişsel kontrol ya da bilişin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak bir dizi aktiviteyi içermektedir. Bilişi düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Literatürde, birçok düzenleyici beceri tanımlansa da, üstbilişsel kontrol genel olarak; planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel beceri üzerinde kategorilendirilmiştir (Schraw, 2002).

Planlama, öğrenmede uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için bilişsel kaynakların tahsis edilmesini içerir. Farklı öğrenme durumlarına göre konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek; konuya yönelik en uygun stratejileri ve kaynaklarını seçmek, dikkat ve zamanı seçici bir biçimde düzenlemek gibi nitelikler planlama ile ilgilidir.

İzleme, performansın farkında olunmasını ve analiz edilmesini, öğrenme materyalinin anlaşılıp anlaşılmadığını, bireyin öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve yapılan hataları saptamayı içerir. Bununla birlikte, bireyin herhangi bir durumda kendi zihninde gerçekleşen süreçleri görebilmesi yeteneği olarak da tanımlanmaktadır.

Değerlendirme ise, var olan öğrenme ürünü ile ilgili çıktıları ve daha sonraki öğrenmeler için öneri ve yapılacak düzenlemeleri içermektedir (Schraw ve Moshman, 1995).

### 1.6.3. Üstbilişin Geliştirilmesi

Yapılan araştırmalarda, üstbilişin geliştirilmesinde; bireylerin öğrenmelerini izlemeleri, nasıl daha iyi öğrendiklerinin farkına varmaları ve öğrenmelerini kontrol etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Derry ve Murphy, 1986; Perfect ve Schwartz, 2002). Böylece bireyler, çalışmalarında izlediği yöntemin ya da stratejilerin başarısında yeterli olup olmadığını fark edebilir ve gerektiğinde çalışma yöntemleri, stratejileri ile ilgili gerekli değişikleri yapabilir (Dembo, 2004).

Üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi ile bireyler kendi öğrenmelerini bilinçli olarak izleyerek, kontrol ederek ve düzenleyerek öğrenme hedeflerine başarılı olarak ulaşabilir (Koriat, 2002). Buna ek olarak, belirli bir konuyu öğrenme bakımından her bir bilişsel stratejinin muhtemel etkililiği hakkında ne kadar bilgi sahibi olunursa ve ne kadar çok biliş yaşantısı kazanılırsa üstbilişsel becerilerde o denli artmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Dewey (1938)'e göre, eğitim aktivitelerinde yaşamsal deneyimin eğitimle ilişkisi gereklidir ve eğitimciler eğitim ortamlarını bireylerin tercih edebilecekleri farklı etkinlikler ile çeşitlendirmeli; bu sayede bireylerin yeteneklerini keşfetmesine ve kendi yetenekleri doğrultusunda ilerlemelerine fırsat tanınmalıdır. Aynı zamanda, müzik öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kişisel değerlendirme yapmalarına fırsat vermelidir.

Flanders (akt. Duckworth, 1965) yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin öğrenmede ihtiyaçları olan materyalleri araştırdıklarında ve keşfettiklerinde başarılı olduklarını saptamıştır. Flanders'e göre etkili öğretmenler öğrencilere öğrenme ihtiyaçlarını fark etmelerinde ve ortaya çıkarmalarında rehberlik etmelidir. Bu bağlamda ele alındığında, eğitimde nitelikli ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik programların hazırlanması gerekli görülmektedir.

## 1.7. PROGRAMLI ÖĞRETİM

Skinner (akt. Senemoğlu, 2005)'in öğrenme makinelerine ve pekiştirme ilkesine dayandırılan programlı öğretimde, öğretimin bireyselleşmesi ve tam öğrenme ilkeleri temel alınmaktadır. Programlı öğrenme, bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok, davranışçı eğilimli öğretmenler tarafından kullanılan bir modeldir.

Skinner etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerinin tam olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamakta; öğretmeye başlamadan önce, öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerin belirlenmesi gerektiğini ve hedeflerin davranışsal tanımlarının yapılmasını önermektedir. Bu bağlamda, belirlenen hedefe ulaşan öğrenci hangi davranışları göstermeli ise, bu davranışlar açık bir biçimde tanımlanmalıdır. Hedeflerin davranışsal tanımlarının yapılması, öğreticiye hem “Nasıl öğretebilirim?” sorusunu etkili bir biçimde cevaplama olanağını sağlayacak; hem de dersin hedeflerine ulaşip ulaşılmadığını, davranışların kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesini sağlayacaktır. Sonuç olarak, hedeflerin davranışsal olarak ifade edilmesi öğrenmeye ve öğrenilenleri geçerli bir şekilde ölçmeye yardımcı olacaktır.

Programlı öğretim modeline göre, öğrenme ve öğretme ortamı aşamalı olarak şu şekilde düzenlenmelidir:

- a) Küçük adımlar ilkesi: Hazırlanan üniteler, öğrencilerin kolayca öğreneceği biçimde en küçük bilgi ve beceri birimlerine ayrılmalı, öğrenci adım adım ilerlemelidir.
- b) Etkin katılım ilkesi: Öğrenme bizzat öğrenci tarafından yapılmalı, sunulan bilginin kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilmelidir.
- c) Başarı ilkesi: Öğrencilere, sunulan bilgi ile ilgili yapabileceği düzeyde sorular sorulmalı ve öğrencinin öğrenme güdüsü arttırılmalıdır.
- d) Anında düzeltme ilkesi: Sorulan soruya ilişkin öğrencinin verdiği yanıtın doğruluğu ya da yanlışlığı, anında öğrenciye bildirilmeli; yanlışsa, hemen düzeltme fırsatı verilmeli ve yanıt düzeltilmeden ikinci bilgiye geçilmemelidir.

- e) Aşamalı ilerleme ilkesi: Bilgi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirine önkoşul olacak bir şekilde sıralanmalıdır. Öğrenci, aşamalı olarak ilerlemelidir.
- f) Bireysel hız ilkesi: Sunulan bilgi, her öğrencinin ilgi ve yeteneğine, öğrenme hızına göre ayarlanmalıdır (Sönmez, 2004; 30).

Programlı öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir eğitimin sağlanabilmesi açısından pek çok yararı vardır. Programlı öğretim, öğrenciyi sürekli olarak aktif tutmakta, öğrenilecek konu ile doğrudan etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak, öğrencinin başka bir konuya geçmeden önce belirlenen konuyu tam olarak öğrenmesini sağlamakta, öğrencinin kendi hızıyla öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrenciye hazır bulunuşluk düzeyine uygun basamaktaki bilgiyi sunmakta, düzeyinin üstünde ya da altında bilgi sunarak öğrencinin zamanını boşa harcamamaktadır. Öğrencilere doğru cevabı bulana kadar rehberlik ederek gerekli uyarıcıları vermekte ve doğru yaptıklarında pekiştirerek öğrencinin davranışını biçimlendirirken aynı zamanda ilgisini canlı tutmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Piyano eğitimi açısından ele alındığında programlı öğretim; piyano dersine ilişkin belirlenen hedefler ve davranışlar yolu ile, öğretim materyalleri ile öğrencilerin doğrudan etkileşimde bulunmasına, davranışı kendisinin göstermesine, anında pekiştirilmesine, davranışların sonuçları hakkında bilgi almasına, davranışının anında düzeltilmesine ve ilerlemesine olanak sağlayabilir. Buna ek olarak, piyano öğretiminde bu dersin bireysel olarak gerçekleştirilmesi de öğrencinin derse etkin olarak katılımına olanak sağlamaktadır.

## **1.8. PROGRAMLANDIRILMIŞ (DİZGELİ) EĞİTİM**

Programlandırılmış (dizgeli) eğitim olabirlik felsefesine dayanmaktadır. Bu eğitim modeline göre, her türlü öğrenme-öğretme stratejisi, kuramı, yöntem, teknik ve taktiği yeri ve zamanı geldiğinde eğitim ortamında kullanılabilir. Ders işlenirken her türlü akıl yürütme ve bulanık mantık işe koşulabilir. İçerik düzenlenirken ve sunulurken öğrencinin bilgiyi bulması, anlaması, kullanması ve ondan yeni bilgi

üretmesi temel alınmalıdır. Ders içeriğinde belirlenen hedef ve davranışlar kapsamında farklı etkinliklere yer verilmeli, içerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve yakın çevreden uzağa doğru sıralanmalıdır (Sönmez, 2007). Bu eğitimin temel ilkelerinden biridir.

Sönmez tarafından 1982 yılında önerilen ve ders planları düzenlenerek uygulanan, her uygulama sonucuna bakılarak değerlendirilip geliştirilen programlandırılmış eğitim modeli bazı araştırmalarda çeşitli okullarda ve derslerde denenmiş; aynı zamanda, yüksek lisans ve doktora tezlerinde uygulanmıştır. Otacıoğlu (2005) müzik öğretmenliği piyano eğitimi için deneysel olarak yaptığı doktora çalışmasında, programlandırılmış eğitime dayalı bir piyano öğretim modeli geliştirmiş; geliştirdiği piyano dersi öğretim modelinin, klasik öğretime dayalı piyano eğitimi gören öğrencilere göre daha etkili bir program olduğunu saptamıştır. Piji (2006) programlandırılmış eğitime göre bir eşlik dersi programı geliştirmiş ve uygulamaları sonucunda, programlandırılmış eğitim modeline göre yapılan eşlik dersinin geleneksel eğitime göre öğretimin yapıldığı eşlik dersine göre öğrencilerin; akademik başarı, tutum ve yeterlik algılarının gelişimlerinde önemli derecede etkili olduğunu saptamıştır.

Programlandırılmış eğitim modelinde, aşağıda belirtilen ilkeler temel alınmaktadır:

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış, yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, özellikler tek bir kuram, yöntem ve teknikle bireylere öğretilmemektedir.
3. Her birey, aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü her insan birbirinden farklı, aynı zamanda bazı bakımlardan benzer ve çok boyutlu bir varlıktır.
4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinlik bir arada kullanıldığında davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değiştiğinde farklı strateji, kuram, yöntem teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmaktadır.

6. Öğretimde ders değil ünite temel alınabilir ve bu ünitenin etrafında diğer derslerinde hedef davranışları kazandırılabilir.
7. Öğrencilere bilgiyi bulup çıkarma, kullanma ve yeniden üreterek yaratma becerisi kazandırılabilir (Sönmez,2004).

Programlandırılmış öğretimde bilginin öğrenci tarafından bulunup çıkarılması, kullanılması ve yeniden yaratılması temel alınmıştır. Öğretmen; bir rehber, yol göstericidir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde genellikle temele öğrenci alınabilir. Bu bağlamda, öğretmen öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, kullanması ve yeniden üreterek yaratması için ortamlar düzenlemeli ve olanaklar sunmalıdır. Programlandırılmış öğretimde öğrencinin farklı akıl yürütme yollarını (tümdengelim, tümevarım, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, fazilojik, aksiyometik, aklın başa dönmesi, retrörüktif) kullanıp bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi bulup kullanması ve yeniden yaratması çok önemli bir ilkedir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrenme-öğretme ortamlarının öğrencinin yukarıda belirtilen akıl yürütme yollarını kullanmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir (Sönmez, 2004).

Programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş bir ders planının basamakları şunlardır:

#### **A. Dikkati Çekme (Attention)**

Bir dersin ilk basamağı dikkati çekmektir. Dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için olgu, olay, anı gibi etkinlikler hem konu ve kazandırılacak davranışlarla, hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalı; bunlara ters düşen etkinliklere yer verilmemelidir. Ayrıca bu basamakta yanıtı olmayan, fakat konu ve davranışlarla ilgili olan sorular da dikkati çekme için kullanılabilir. Aynı zamanda ara dikkati çekmeler de yeri ve zamanı gelince kullanılmalıdır.

#### **B. Güdüleme, İstekli Kılma (Motivation)**

Dizgeli (Programlandırılmış) öğretim modeline göre bir dersin ikinci basamağı güdülemedir. Hangi konu olursa olsun, öğrencilerin niçin öğrenmek zorunda

oldukları bir tartışma ortamı açılarak öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini güdülemek için öğretmen, kazandırılacak davranışların bir sonraki derste nasıl işe yarayacağını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını örnekler ile göstererek vurgulayabilir. Her örnek olay davranışlarla ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgili olmalıdır. Örnek olaylar, öğrenci için güçlü birer güdüleyici olabilirler.

### **C. Gözden Geçirme (Overview)**

Üçüncü basamak gözden geçirmedir. Derste kazandırılacak hedef ve davranışlar bu basamakta öğrenciye sunulur. Yani hedef davranışların neler olduğu söylenir; çünkü böyle bir tutum, öğrenme için yol gösterici bir harita olarak iş görebilir. Aynı zamanda öğrencilerin neyi, nasıl kazanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları, onların kafasındaki şüpheleri ortadan kaldırarak dersin kolayca işlenmesine katkıda bulunabilir. Üstelik, öğrenciler dersin sonunda kendilerinden beklenenlerin neler olduklarını bildikleri zaman, dersi daha dikkatli izleyebilirler ve kazandırılan davranışlar daha kalıcı izli olabilir. Bu bölümün bir başka amacı da öğrencilerin dersin gelişme bölümünü dikkatlice dinlemelerini sağlamaktır.

### **D. Derse Geçiş (Transition)**

Dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce ya da dersin bu bölümünde, yani davranışların kazandırılması sırasında öğretmence düzenlenmiş olgu, olay, anı gibi açıklamaların yapıldığı basamaktır. Ayrıca dikkati çekme basamağında kullanılan olgu, olay, anı vb. açıklamalarla dikkat tekrar çekilerek derse geçiş yapılabilir. Bir önceki derste kazandırılan davranışlar bir sonraki ders için geçiş olabilir; ancak bu durumda bir önceki derste kazandırılan davranışlar, bir sonraki derste kazandırılacaklar için önkoşul olmalıdır.

Derse Geçiş bölümünde dikkate alınacak diğer önemli konular şunlardır:

- a. Derse geçiş hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. Öğretmen dersin hedef davranışları ile ilgili öğrencilere soru sormalı, yanıt almalı, varsa eksiklikleri tamamlamalı ve yanlışları düzeltmelidir.

- b. Hedef davranışlar kavrama ve daha yukarı düzeylerde ise öğretmen bir metin, örnek olay, oyun vb. öğrencilere sunmalıdır.
- c. Hedefler uygulama ve daha yukarı düzeylerde ise, bu kez öğretmen, iş ve işlem basamaklarını yazmalı/ yazdırmalı ve denetlemelidir.
- d. Hedef davranışlar güdümlü tartışma yöntemi ile kazandırılacaksa, öğretmen öğrencilerin düşüncelerini almalı, tartışma ortamı yaratmalıdır.
- e. Hedef davranışlar bilgi düzeyinde ise, öğretmen gerekli araç ve gereçleri kullanarak kavramları “Önce ben anlatacağım. Her biriyle ilgili örnek vereceğim. Beni dikkatlice dinleyin. Anlatamadığım yer olursa, hemen sorun, tekrar anlatırım.” demelidir.

### **E. Geliştirme Bölümü (Lesson Development)**

Belli bir konu alanında, belirli bir sürede kazandırılacak davranışların her bir öğrenciye mal edilmesi için yapılan her türlü yerinde ve tutarlı etkinliği kapsar. Bu bölümde şunlar bulunmalıdır:

- a. Öğrenciye sorulacak sorular ve onlardan beklenen doğru yanıtlar önceden belirlenmeli; bu sorular ve yanıtlar kazandırılacak davranışa ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
- b. Öğrenciden doğru yanıt gelmiyorsa, verilecek ipuçları (yan sorular, olay, anı, tablolar vb.) belirlenmelidir.
- c. Öğrenciden eksik yanıtlar geliyorsa, yapılacak düzeltmeler ve dönütler belirlenmeli, aynı zamanda doğru yanıtlayan öğrencilere verilecek pekiştireçler saptanmalıdır.
- d. Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır. Uygulama düzeyinde ve devinışsel alanla ilgili davranışların kazandırılmasında her bir öğrencinin davranışları yapması ve öğretmence denetim altında tutulması gerekir.
- e. Kazandırılacak davranışlarla ilgili araç-gereç, kaynaklar derste bulundurulmalı ve yeri geldiğinde sırasıyla kullanılmalıdır.
- f. Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmalıdır. Davranışlar aynı ders saati içinde kazandırılacak ise birden fazla öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleriyle akıl yürütme yolu bir arada kullanılabilir.

- g. Zaman hedef davranışlara, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre olmalıdır.
- h. Üniteler somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzağa, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine göre sıralanmalıdır.
- i. Her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır.
- j. Ders işlenirken hangi türlü akıl yürütme süreçlerinin kullanılacağı saptanmalı ve plan ona göre düzenlenmelidir. Bu akıl yürütmeler hedef davranışlarla ilgili olmalıdır.
- k. Eğitim durumunda beş öğrenme-öğretme etkinliği bir arada bulunmalıdır. Bunlar sırasıyla dinleme, görme, tartışma, yapıp-gösterme ve başkasına öğretmedir.

#### **F. Özet (Summary)**

Özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Davranışları hepsi bilgi düzeyinde ise, bilgi vermek amacıyla her yardımcı nokta (düşünce) açıklandıktan sonra özetleme yapılabilir. Eğer hedefler değişik düzeylerde ise, her hedef kazandırıldıktan sonra bir ara özet yapılabilir. Ara özetlerde yardımcı noktalar (düşünceler) söylenmelidir. Ders sonunda özetler, tüm yardımcı noktalar açıklandıktan sonra yapılmalı; son özetle, ana nokta söylenmelidir. Ana ve yardımcı noktaların ara ve son özetle yinelenmesi, davranışın yer etmesini, öğrencinin eksiklerini tamamlamasını, yanlışlarını düzeltmesini sağlayabilir.

#### **G. Tekrar Güdüleme-Tekrar İstekli Kılma (Remotivation)**

Bu basamakta amaç öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı olan ilgisini devam ettirmektir. Etkili bir öğretmen, güdülemeyi ders süresince devam ettirir; çünkü tekrar güdüleme basamağı, derste kazandırılan davranışların önemini öğrencilerin anlamalarını sağlamak için öğretmen açısından son bir fırsattır. Ayrıca daha önceki derste öğretilen davranışlar, bir sonraki ders için önkoşulsa, yapılan derste öğrenilen davranışlar, bir sonraki derste öğretilecek davranışların öğretilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Bunu gören öğrenci, öğrenilenlerin ne işe yaradığını anlayabilir. Bu basamakta dersin girişinde yapılan güdüleme tekrar kullanılabilir.

## **H. Kapanış (Closure)**

Kapanış bölümünde öğretmen, dikkati çekme bölümünde sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sormalı; öğrenciler bu soruların yanıtlarını hala veremiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme kullanılmalı, yine yanıt yoksa eğitim durumunu yeniden düzenlemelidir. Yapılacak etkinliklerin tümü hedef davranışlarla ilgili olmalı; eğer gelecek derste işlenecek hedef davranışlarla ilgili öğrencilerin yapacakları ödev, getirecekleri araç-gereç varsa, bu bölümde belirtilmelidir. Ayrıca, bu basamakta gelecek ders kazandırılması planlanan hedef davranışlarla ilgili ön hazırlık niteliğinde etkinlikler yapılabilir, ipuçları verilebilir.

## **I. Değerlendirme Bölümü**

Bu bölümde öğretmen kazandırmayı amaçladığı hedef davranışların her biriyle ilgili en az bir soru sormalıdır. Dersin bitmesine 5-10 dakika kala, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük bir değerlendirme yapmalı ve öğrencilere not vermemelidir. Aldığı sonuçlara göre gerekirse ders planında düzeltmelere gitmelidir.

Programlandırılmış öğretim, yukarıda belirtilen basamaklar doğrultusunda, piyano dersi için hedef-davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları saptanarak düzenlenebilir ve uygulanabilir.

Öğrenme hedeflerine ulaşmak için program oluşturma ve değerlendirme planları, benzer öğrenme ihtiyaçları ortaya çıktığında gerekebilecek etkili repertuarı kurmaya yardım etmektedir (Bayındır, 2006).

## **1.9. PROBLEM**

Öğrenme, öğrenen tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir (Otacıoğlu, 2008) ve öğretim etkinlikleri sonucunda meydana gelir. Öğrenmenin belirli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her yeni öğrenme kişinin kapasitesini ve performansını geliştirir (Filiz, 2006).

Öğrenme stratejileri akademik amaçlara ulaşmada, öğrenen tarafından başarı yollarının formüle edildiği genel bir plandır. Stratejilerin tümü, amaçların gerçekleştirilmesinde spesifik becerileri kazandırmaya yönelik teknik ve taktikler içerir. Bu taktikler, gerekli öğrenme bağlantılarının yapılmasında kullanılır (Bayındır, 2006).

Öğrenme stratejileri bireylere öğrenmede bilgiyi nasıl edinecekleri ve nasıl kalıcı hale getirecekleri konusunda yardımcı olmaktadır. Eğitimin çeşitli alanlarında yapılan pek çok araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanımının; öğrencilerin akademik başarılarında, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişiminde; aynı zamanda, kendi öğrenmelerini düzenlemeye ve kontrol etmeye yönelik farkındalık kazanmalarında önemli derecede etkili olduğu saptanmıştır (Bedir, 1998; Aicher, 1998; Ertem, 2003; Tunçer, 2007; Dikbaş ve Hasırcı, 2008; Uyar, 2008).

Müzik eğitiminde de birer öğrenci olarak öğrencilerin öğrenmeyi üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci ile ilgili program ve program kapsamında uygulanacak etkinlikleri (yöntem ve öğretme-öğrenme stratejileri vb.) nitelikli bir şekilde organize etmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, müzik eğitiminin temel boyutunu oluşturan piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğrenimine ilişkin düzenlenecek eğitim programlarının, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı; buna paralel olarak eğitim programı kapsamında öğrenme stratejilerinin geliştirmesine yönelik etkinliklerin piyano eğitimini daha başarılı kılacağı ve buna ek olarak bireylerin üstbilişsel farkındalık kazanmalarında da etkili olacağı düşünülmektedir.

Piyano eğitiminde, Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve etkililiği ile ilgili çok az sayıda araştırmanın yapıldığı ve deneysel boyutta yapılan mevcut araştırmaların sadece tek bir öğrenme stratejisini, kısa süreli (1hafta) eğitim- öğretim etkinlikleri ile sınırladıkları görülmektedir.

Bu araştırmada, bilgiyi işleme kuramı çerçevesinde yer verilen öğrenme stratejilerinin, piyano eğitiminde programlandırılmış öğretim yolu ile etkililiğinin

sınanması; öğrencilerin, piyano eğitiminde kullanılacak geniş bir strateji repertuarı kazanmaları, aynı zamanda bu yolla kendi öğrenmelerini düzenleme ve kontrol edebilmeye yönelik üstbilişsel farkındalık kazanmaları açısından gerekli görülmektedir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle, “Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

### **1.10. AMAÇ**

Araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin; öğrencilerin, piyano dersi bilgi düzeyleri, piyano performans başarıları ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler sınamıştır.

#### Hipotez 1

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

#### Hipotez 1.1.

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

#### Hipotez 1.2.

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 1.3.

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 1.4.

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2.1.

H<sub>0</sub>: Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2.2.

H<sub>0</sub>: Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2.3.

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2.4.

H<sub>0</sub>: Deney grubu gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3.1.

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3.2.

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3.3.

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3.4.

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

## 1.11. ÖNEM

Çalgıda uzmanlığın kazanılmasında tekrar çalışmalarının çok önemli bir rolünün olduğu birçok müzik eğitimcisi tarafından vurgulanmakla beraber (Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993; Sloboda, Davidson, Howe ve Moore, 1996), pek çok araştırmada, öğrenmede çalışmaya ayrılan zamanla birlikte, çalışmanın etkililiği başarıda önemli bir faktör olarak görülmektedir (Cope ve Smith, 1998; Hallam, 2001).

Gardner (2006)'e göre, etkili öğrenmeyi gerçekleştirenler ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkında olan öğrencilerdir. Öğrenmenin etkili olarak gerçekleştirilmesi öğrencinin bu bilinçte olması ile ilgilidir.

Bu araştırmanın, özellikle:

1. Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerine yönelik etkinlikler yoluyla öğrencilerin performans başarıları düzeylerinin arttırılmasına,
2. Piyano öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma konusunda yeterlilik kazanmalarına,
3. Üstbilişsel becerilerin gelişiminde kullanılan yöntem ve tekniğin öneminin fark edilmesine,

4. Diğer bir yönüyle de, üniversite düzeyinde piyano öğrencilerine akademik konularda stratejik çalışmanın nasıl uygulanacağını incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.12. VARSAYIMLAR**

1. Deney ve kontrol grubu arasında öğretim açısından tek farkın öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinlikler olduğu,
2. İzlenen yöntemin araştırma problemini çözmek için uygun olduğu,
3. Üstbilişsel Farkındalık Envanterinde yer alan maddelere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin samimi ve dikkatli bir şekilde cevap verdikleri,
4. Veri toplama araçlarının bu araştırma için yeterince geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

### **1.13. SINIRLILIKLAR**

1. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında piyano eğitimine başlamış ve 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında piyano eğitimine devam eden ikinci sınıf öğrencileriyle,
2. Araştırmanın deneysel aşamasında kullanılan stratejiler dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler, anlamlandırmayı arttıran stratejiler ve geri getirmeyi (hatırlamayı) arttıran stratejiler ile,
3. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik programlandırılmış eğitim modeline göre hazırlanmış 14 üniteyi kapsayan öğretim programı ile,
4. Zaman olarak doktora tezleri için ayrılan süre ile sınırlandırılmıştır.

### **1.14. TANIMLAR**

**Öğrenme stratejileri:** Öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendi öğrenmesinde kullandığı etkinliklerdir.

**Üstbiliş (Yürütücü Biliş/Bilişötesi/Bilişüstü; ing: Metacognition):** Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir.

**Üstbilişsel farkındalık:** Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olması ve kendi öğrenmesini planlı ve düzenli olarak yürütmesidir.

**Performans:** Ortaya konulan, gösterilen, yürütülen ya da yerine getirilen bir iş. Diğer bir deyişle, bir düşünüyü, bir tasarımı ya da bir kuramı gerçekleştirme işi (Uçan, 2005).

**Performans başarısı:** Yürütülen ya da yerine getirilen işe yönelik gösterilen ansal ya da eylemsel etkinliklerin olumlu yönü (Yokuş, 2009).

## **1.15. KISALTMALAR**

**MÖLP** : Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

**YÖK** : Yükseköğretim Kurulu

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisini saptamak için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel (seçkisiz) desen modeline göre tasarlanmıştır.

2x(2)'lik karışık bir desen ya da 2x(2)'lik split-plot desen olarak da tanımlanan, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen; birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak açıklanmaktadır. Bu desende denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır (Büyüköztürk, Çakmak ve Akgün, 2009). Buna göre, desenin simgesel gösterimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

R	G <sub>1</sub>	O <sub>1.1</sub>	X	O <sub>1.2</sub>
R	G <sub>2</sub>	O <sub>2.1</sub>		O <sub>2.2</sub>

Desendeki "R" grupların oluşturulmasındaki yansızlık ilkesini, "G1" Deney grubunu, "G2" Kontrol grubunu, "X" Bağımsız değişken düzeyini, "O" yapılan (öntest-sontest) ölçümleri temsil etmektedir.

Deney grubuna etkililiği test edilmek üzere hazırlanmış bir program uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunmaz. Programın uygulanmasından sonra, deney grubundaki farklılığı görmek üzere bu grup kontrol grubuyla karşılaştırılır.

Karşılaştırma sonucunda uygulanan programın başarı düzeyi ya da etkililiği ölçülür (Erözkan,2007).

## 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu (N=20), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında piyano eğitimine devam eden ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin kullanımını geliştirebilmeleri için piyano çalma becerileri ile ilgili temel kazanımları edinmiş olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışma grubunun oluşturulmasında benzer seviyedeki ikinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Öğrencilerin denklikleri incelendikten sonra, yansız atama yöntemiyle (random) deney (n=10) ve kontrol (n=10) grupları oluşturulmuştur. Araştırmada örneklem evreni temsil etmektedir.

Araştırma kapsamında, 14 haftalık, öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik, programlandırılmış (dizgeli) öğretime göre hazırlanan piyano dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken; kontrol grubunda ise, var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen (öntest-sontest kontrol gruplu desen) aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:

Tablo 2

Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney	Başarı Testi	Öğrenme stratejilerinin öğretimi	Başarı Testi
	Gözlem Formu		Gözlem Formu
	Üstbilişsel Farkındalık Envanteri*		Üstbilişsel Farkındalık Envanteri
Kontrol	Başarı Testi	Var olan normal süreç	Başarı Testi
	Gözlem Formu		Gözlem Formu

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
	Üstbilişsel Farkındalık Envanteri		Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

\* Envanterin Türkçe uyarlamasının orijinal başlığı “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”dir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	Deney n	Kontrol n	f	%
Cinsiyet				
Kız	7	4	11	55
Erkek	3	6	9	45
Toplam	10	10	20	100
Mezun Olunan Okul Türü				
AGSL	8	6	14	70
Diğer	2	4	6	30
Toplam	10	10	20	100
Piyano Eğitime Başlanılan Yaş Dönemi				
14-16	9	6	15	75
17-19	1	2	3	15
20-22	-	1	1	5
23 yaş ve sonrası	-	1	1	5
Toplam	10	10	10	100

Demografik Özellikler	Deney n	Kontrol n	f	%
Günlük Piyano Çalışma Süresi				
1 saatten az	1	2	3	15
1 saat	6	5	11	55
2 saat ve daha fazla	3	3	6	30
Toplam	10	10	20	100

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan öntestlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Grupların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik durumları ve denklikleri Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4

Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Başarı Testi Öntest	n	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	10	18.10	5.425
Kontrol Grubu	10	14.70	5.458

Deney grubu başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=18.10$ , standart sapması  $ss=5.425$ ; kontrol grubu başarı testi toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=14.70$ , standart sapması  $ss=5.458$ 'dir.

Tablo 5

Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	12.35	123.50	31.500	-1.403	.161
Kontrol	10	8.65	86.50			

Grupların başarı testi toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=31.500$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

Tablo 6

Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Gözlem Formu Öntest	n	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	10	31.13	5.052
Kontrol Grubu	10	28.43	8.721

Deney grubu gözlem toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=31.13$ , standart sapması  $ss=5.052$ ; kontrol grubu gözlem toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=28.43$ , standart sapması  $ss=8.721$ 'dir.

Tablo 7

Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
------	---	-----------------	--------------	---	---	---

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	12.05	120.50	34.500	-1.172	.241
Kontrol	10	8.95	89.50			

Grupların gözlem toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=34.500$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının gözlem öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

Tablo 8

Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Üstbilişsel farkındalık Envanteri Öntest	n	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	10	151.50	24.222
Kontrol Grubu	10	157.70	20.353

Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=151.50$ , standart sapması  $ss=24.222$ ; kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=157.70$ , standart sapması  $ss=20.353$ 'tür.

Tablo 9

Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	8.05	80.50	25.500	-1.854	.064

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kontrol	10	12.95	129.50			

Grupların üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=25.500$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için bilişsel alana yönelik Başarı Testi, psikomotor alana yönelik Gözlem Formu ve duyuşsal alana yönelik Üstbilişsel Farkındalık Envanteri olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Aşağıda, araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla kullanılan ölçme araçları hakkındaki açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.3.1. Başarı Testi

Araştırma kapsamında, piyano dersi programı çerçevesinde bilişsel alana yönelik belirlenen hedef ve davranışların ölçülmesine ilişkin başarı testi oluşturulmuştur (Bkz. Ek: 1). Başarı testi; (1-) Kavramlar Bilgisi, (2-) Sınıflama Bilgisi, (3-) İlkeler Bilgisi, (4-) İlkeleri Açıklayabilme ve (5-) İlkeleri Kullanabilme olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Çoktan seçmeli ve beş seçenekli olarak hazırlanan testte her sorunun bir doğru cevabı vardır. Başarı testinin oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Oluşturulan 58 maddelik başarı testi geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında piyano öğrenimi gören 130 öğrenciye uygulanmıştır.

Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçme istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla seçenekli olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Cronbach Alpha Katsayısı'nın 0,70 ve daha fazla olması soru grubunun güvenilir olduğunu ve gerekli diğer analizler için kullanılabileceğini gösterir (Kalaycı, 2006).

Testin puanlamasında doğru (1), yanlış (0) olmak üzere iki dereceli puanlama yapılmıştır. Testin iç tutarlık hesaplarına ilişkin madde analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre testin on bir maddesi elenerek kırk yedi maddenin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Testin güvenirliliği ile ilgili olarak yapılan iç tutarlık hesaplamaları için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Başarı testi iç tutarlılık sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Başarı Testi İç Tutarlılık Sonucu

n	n (madde sayısı)	$\bar{x}$	ss	r
130	47	16.88	5.501	0,709

Bu sonuca göre, başarı testinin Cronbach Alpha katsayısı 0.709 olarak hesaplanmış; buna bağlı olarak, başarı testinin beklenen yeterlilikleri ölçtüğü kararına varılmıştır. Bu bağlamda, başarı testi 47 maddelik bir test haline gelmiştir. Başarı testi uygulama öncesi ve sonrası çalışma grubuna (N=20) uygulanmıştır.

### 2.3.2. Gözlem Formu

Araştırmada piyano performans başarısını ölçmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır (Bkz. Ek: 2). Yirmi sekiz maddeden oluşan

gözlem formu, yedi alt boyutta biçimlendirilmiştir. Gözlem formu şu alt boyutlarda biçimlendirilmiştir: (A.) Teknik, (B.) Gürlük, (C.) Uzam, (D.) Yükseklik, (E.) Pedal, (F.) Müzikal İfade, (G.) Bütünlük. Gözlem formunun oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Performansın ölçülmesinde; öntestte, alanında uzman piyano eğitimcisi devlet sanatçısı-doçent doktor, alanında uzman piyano eğitimcisi doktor ve alanında uzman piyano eğitimcisi (araştırmacı) olmak üzere üç kişilik; sontestte ise, öntestte yer alan üç kişilik jüriye alanında uzman piyano eğitimcisi profesör eklenerek dört kişilik bir jüri oluşturulmuştur. Her bir gözlemci, öğrencinin performansını gözlemleyerek ve dinleyerek, birbirinden bağımsız olarak, gözlem formunda yer verilen maddelere göre puanlama yapmıştır.

Performansın değerlendirilmesi amacıyla biri etüt, diğeri eser olmak üzere iki eser belirlenmiştir (Bkz. Ek: 3). Gözlemciler, etüt ve eserin her biri için ayrı gözlem formu puanlamıştır. Gözlem formunun puanlanmasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5'li Likert ölçek şeklinde düzenlenmiş ve 1'den 5'e kadar puanlama yapılmıştır (1- Hiç yeterli değil, 2-Çok az yeterli, 3- Biraz yeterli, 4- Oldukça yeterli, 5- Tamamen yeterli).

Uzmanların puanları tek tek değerlendirilip, puanlayıcılar arasında farklılık olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile saptanmıştır.

Tablo 11

Puanlayıcıların Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki

Puanlayıcılar	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı	Üçüncü Puanlayıcı	Dördüncü Puanlayıcı
Birinci Puanlayıcı	1.000			
İkinci Puanlayıcı	.926	1.000		

Puanlayıcılar	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı	Üçüncü Puanlayıcı	Dördüncü Puanlayıcı
Üçüncü Puanlayıcı	.899	.769	1.000	
Dördüncü Puanlayıcı	.886	.902	.840	1.000

Puanlayıcıların gözlem formuna verdikleri puanlar açısından anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p<.01$ ). Puanlayıcılar arasında, verdikleri puanlar doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

### 2.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanılmasının üstbilişsel farkındalığa etkisini ölçmek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen; Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe formuna çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory) kullanılmıştır (Bkz. Ek: 4). Ölçeğin, araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılabilmesi için Türkçe formunda geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek: 5).

Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe formuna çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri elli iki maddeden oluşmaktadır. Araştırmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık ve test-tekrar test kat sayıları incelenmiştir. Dilsel eş değerlik bulguları, ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35

ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik kat sayıları .95 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak stbilişsel farkındalık envanterinin niversite ğrencilerinin stbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu söylenbilir.

Testin puanlamasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5’li likert ölçek şeklinedir. 1’den 5’e kadar puanlama yapılmıştır. (1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum). Testin uygulaması yaklaşık 20-25 dakikadır. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan puanlar yüksek düzeyde stbilişsel farkındalığı göstermektedir.

## **2.4. UYGULAMA**

Araştırmanın yöntemine dayalı olarak piyano ğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik programlandırılmış eğitime göre 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan bir piyano dersi ğretim programı hazırlanmıştır (Bkz. Ek: 6). Programın hazırlanmasında öncelikle on dört haftalık konu seçimi yapılmış, ilgili konular paralelinde hedef ve davranışlar belirlenmiş ve derslerin içeriği “programlandırılmış eğitim”e dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda, piyano dersi günlük/haftalık ders planları; (A.) Biçimsel Bölüm, (B.) Giriş Bölümü, (C.) Geliştirme Bölümü, (D.) Sonuç Bölümü ve (E.) Değerlendirme olmak üzere beş basamakta biçimlendirilmiştir (Bkz. Ek: 6). Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır.

### **A. Biçimsel Bölüm**

Bu bölüm; konunun örüntüsü, ana nokta, yardımcı noktalar ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanı içeren hedef ve davranışlardan oluşmaktadır.

### **B. Giriş Bölümü**

Bu bölüm; dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme (hedeften haberdar etme) ve geçiş basamaklarından oluşmaktadır.

### **C. Geliştirme Bölümü**

Hedef davranışların uygun strateji, yöntem ve teknikler, akıl yürütme süreçleri, ip ucu, dönüt ve düzeltme, pekiştireç, öğrenci katılımı gibi değişkenlerin kullanılarak öğrenciye kazandırıldığı bölümdür.

### **D. Sonuç Bölümü**

Sonuç bölümü üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; son özet, tekrar güdüleme ve kapanıştır.

### **E. Değerlendirme**

Bu bölüm, derste kazandırılmaya çalışılan her hedef davranışı ölçen sorulardan (en az üç soru) oluşmaktadır.

Dizgeli öğretime dayalı 14 haftalık ders planına yönelik ünitelerin ve hedef davranışların oluşturulmasında YÖK'ün MÖLP piyano dersi içeriklerinden yararlanılmış ve ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Üniteler haftada bir saatlik ders süresini içermektedir. Her üniteye yer alan hedef ve davranışlar bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanı kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı, deney grubundaki her öğrenci ile bireysel olarak haftada bir saat çalışmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise var olan normal süreçte dersin ilgili öğretim elemanları ile eğitimlerine devam etmiştir. Öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklere program içeriğinde yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde, psikomotor alanın ölçülmesine yönelik seçilen piyano eserleri üniteler kapsamında çalışılmıştır. Eserlerin belirlenmesi aşamasında piyano literatürünün büyük bir bölümü taranmış ve ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Eser seçiminin psikomotor alanın ölçülmesinde kritik bir önem taşıdığı göz önüne alınarak; parçaların farklı teknikleri, fikirleri ve duyguları içermesi ve aynı zamanda öğrencilerin zaman ve enerjilerini ayırmalarına yönelik motivasyon sağlayıcı olması dikkate alınmıştır. Bu kapsamda eserlerin seçiminde araştırmacı tarafından belirlenen aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- a) Eserlerin zorluk düzeylerinin müzik öğretmenliği lisans programı standartlarını taşıması; dolayısıyla seçilen eserlerin diğer müzik öğretmenliği programlarının uygulamaları için de genellenebilmesi.
- b) Eserlerin uluslararası piyano literatürünün usta bestecilerinin eserlerinden seçilmesi. Bu bağlamda, eğitsel olarak güvenilirliğinin olması.
- c) Teknik ve temel becerilerinin geliştirilebilmesi açısından geniş bir müzikal yelpazeyi içermesi. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini uygulamalarına olanak sağlaması.
- d) Eserlerin müzikal form, armonik teori, melodi, ritim, artikülasyon, tempo açısından zengin bir müzikal içeriğinin olması. Bu yolla, öğrencilerin çeşitli teknikleri tecrübe etmelerinin, zorlukların üstesinden gelmek için nasıl bir planlama ve çalışma yöntemi izlemeleri gerektiğine ilişkin tartışmalarının ve düşüncelerinin sağlanması. Aynı zamanda öğrencilerin teknik ve müzikal zorlukların üstesinden gelmek için kendilerini motive etmelerini sağlamalarına yönelik olması.
- e) Teknik düzey, müzikal içerik ve zorluk derecesi bakımından ünitelerde belirlenen hedef ve davranışlar ile paralellik göstermesi.
- f) Eserlerin daha önce denekler tarafından icra edilmemiş olması.

Program içeriği kapsamında öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilirken doğrudan öğretim yaklaşımı temel alınmıştır. Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının daha etkili olduğu belirtilmektedir. Doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, öğretilcek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır. Öğrenme stratejilerini doğrudan öğretim modeliyle öğretme basamakları şu şekilde özetlenebilir:

1. Dersin hedeflerini açıklamak, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üzerine çekmek ve öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek,

2. Hedef ve davranışlara ilişkin, öğrenme birimlerini ya da ilgili materyallere yönelik kullanılacak öğrenme stratejilerini açıklayıp, öğrencilerin kullanılan stratejilerle ilgili önceki bilgilerini ve yeni bilgilerini ilişkilendirmek,
3. Öğrencilere rehberlik yaparak öğrenme stratejilerini uygulama fırsatı sağlamak,
4. Öğrencilerin kullanılan stratejileri anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve dönüt vermek,
5. Öğrencilerin stratejileri kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşüncelerini sağlamak ve yaptıklarıyla ilgili dönüt vermek, tartışma ortamı açmak,
6. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlamak. Stratejileri bağımsız olarak kullanmaları için fırsatlar vermek ve ne derece başardıklarını birlikte değerlendirmek, eksiklikleri tamamlamak, yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını vermek (Senemoğlu, 2005).

Ayrıca, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış, bellek destekleyici stratejilerin bir boyutunu oluşturan “zincirleme yöntemi”nin piyano eğitimi açısından kullanım biçimine ilişkin bir örneğe rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından ilk kez bu araştırmada bellek destekleyici stratejilerin bir boyutunu oluşturan “zincirleme yönteminin”nin piyano eğitimi açısından kullanım biçimi ele alınmış ve üniteler kapsamında uygulanmıştır (Bkz. Ek: 7).

## **2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Deney Deseni kullanılarak yapılan araştırmada veriler, hem bağımsız değişkenler açısından, hem de deney ve kontrol gruplarına göre iki şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre elde edilen veriler, Başarı Testi verileri, Gözlem Formu verileri ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri verileri şeklinde sınıflandırılmıştır. Her bağımsız değişkene ait veri deney ve kontrol grubuna göre iki gruba ayrılarak şekillendirilmiştir. Elde edilen verilerin gruplandırılması, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 12

## Deneysel Çalışmada Elde Edilen Verilerin Gruplandırılması

Bağımsız Değişkenler	Öntest	Sontest
Başarı Testi	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu
Gözlem Formu	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu
Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Deney Grubu	Deney Grubu
	Kontrol Grubu	Kontrol Grubu

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözümlenmesinde her değişkene için ilişkili grup Wilcoxon testi kullanılmıştır.

İlişkili iki örneklem üzerinden elde edilen ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılır. Bu test, parametrik şartların sağlanamaması durumunda, bağımlı t testinin yerine kullanılan alternatifidir (Yiğit, 2007). Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır. Wilcoxon işaretli sıralar testi, (a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını, (b) gözlem çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2007).

Bu test ile, uygulanan eğitim sonucunda, deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından nasıl bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Böylece, bağımsız değişkenlerin her birinden elde edilen gelişim dereceleri, birbirleriyle karşılaştırılarak, iki gruptan hangisinin bağımsız değişkenler açısından daha fazla gelişme kaydettiği belirlenmiş ve ortaya konmuştur.

Aynı zamanda, belirlenen bağımsız değişkenler yönünden, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyeleri belirlemek amacı ile, öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı

gerçekleştirebilmeye yönelik Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test ile, hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

Mann Whitney U testi iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerine dayalı olarak, elde edilen veriler sıralanmış, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik olarak hazırlanan öğretim programının; öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerine, piyano performans başarısına ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini sınamak üzere deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; başarı testi, gözlem formu ve üstbilişsel farkındalık envanteri gruplara uygulanmıştır. Öğretim programının uygulandığı grup, deney; var olan normal süreçte eğitim gören grup ise kontrol gurubunu oluşturmuştur.

#### 3.1. HİPOTEZ 1 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi puanları ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 13

Grupların Başarı Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Başarı Testi	Grup	n	$\bar{x}$	ss
Öntest	Deney	10	18.10	5.425
	Kontrol	10	14.70	5.458

Başarı Testi	Grup	n	$\bar{x}$	ss
Sontest	Deney	10	42.80	1.989
	Kontrol	10	14.90	3.635

Deney grubu başarı testi toplam puanlarının ortalaması  $\bar{x}=18.10$ , standart sapması  $ss=5.425$ ; kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=14.70$ , standart sapması ise  $ss=5.458$ 'dir. Deney grubu başarı testi toplam sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=42.80$ , standart sapması  $ss=1.989$ ; kontrol grubunun sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=14.90$ , standart sapması ise  $ss=14.90$ 'dır.

Başarı testi toplam puanları içinde en yüksek ortalama ( $\bar{x}=42.80$ ) deney grubu sontest puanlarından, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=14.70$ ) kontrol grubunun öntest puanlarından elde edilmiştir. Grupların öntest puanlarına bakıldığında, birbirlerine yakın; sontest ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, sıfır hipotezinin reddedildiğini, alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

### 3.1.1. Hipotez 1.1. İle İlgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 14

Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
------	---	-----------------	--------------	---	---	---

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	12.35	123.50	31.500	-1.403	.161
Kontrol	10	8.65	86.50			

Grupların başarı testi öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu sonuçlar, sıfır hipotezinin kabul edildiğini, alternatif hipotezin reddedildiğini göstermektedir.

### 3.1.2. Hipotez 1.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 15

Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	-2.829	.005*
Eşit	0	-	-		

\* $p<.05$

Deney grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan

Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik uygulanan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerini arttırdığını göstermektedir.

### 3.1.3. Hipotez 1.3. İle İlgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 16

Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	4	4.63	18.50		
Pozitif Sıra	5	5.30	26.50	-.476	.634
Eşit	1	-	-		

Kontrol grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Bu sonuçlar, normal sürece göre eğitim alan kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığını göstermektedir.

### 3.1.4. Hipotez 1.4. İle İlgili Bulgular ve Yorum

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 17

Grupların Başarı Testi Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	15.50	155.00	.000	-3.794	.000*
Kontrol	10	5.50	55.00			

\*p<.001

Grupların başarı testi toplam sontest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.001). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu bulgu, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik hazırlanan öğretim programının öğrencilerin bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

### 3.2. HİPOTEZ 2 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 18

Grupların Gözlem Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Gözlem Formu	Grup	n	$\bar{x}$	ss
Öntest	Deney	10	31.13	5.052
	Kontrol	10	28.43	8.721
Sontest	Deney	10	86.43	9.970
	Kontrol	10	27.55	4.078

Deney grubu gözlem toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=31.13$ , standart sapması  $ss=5.052$ ; kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=28.43$ , standart sapması ise  $ss=8.721$ 'dir. Deney grubu gözlem toplam sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=86.43$ , standart sapması  $ss=9.970$ ; kontrol grubunun sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=27.55$ , standart sapması ise  $ss=4.078$ 'dir.

Gözlem toplam puanları içinde en yüksek ortalama ( $\bar{x}=86.43$ ) deney grubu sontest puanlarından, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=27.55$ ) kontrol grubunun sontest puanlarından elde edilmiştir. Grupların öntest puanlarına bakıldığında, birbirlerine yakın; sontest ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, sıfır hipotezinin reddedildiğini, alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

### 3.2.1. Hipotez 2.1. İle ilgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 19

Grupların Gözlem Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	12.05	120.50	34.500	-1.172	.241
Kontrol	10	8.95	89.50			

Grupların gözlem toplam öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu sonuçlar, sıfır hipotezinin kabul edildiğini, alternatif hipotezin reddedildiğini göstermektedir.

### 3.2.2. Hipotez 2.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 20

Deney Grubunun Gözlem Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.803	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		

Deney Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Eşit	0	-	-		

\*  $p < .05$

Deney grubunun gözlem toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik uygulanan öğretim programının, deney grubunun performans başarısını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

### 3.2.3. Hipotez 2.3. İle ilgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 21

Kontrol Grubunun Gözlem Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	4	6.75	27.00		
Pozitif Sıra	6	4.67	28.00	-.051	.959
Eşit	0	-	-		

Kontrol grubunun gözlem toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Bu sonuçlar, var olan normal

süreç içerisinde eğitim alan kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası performans düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığını göstermektedir.

#### 3.2.4. Hipotez 2.4. ile ilgili Bulgular ve Yorum

H<sub>0</sub>: Deney grubu gözlem formu sınav puanları ile kontrol grubu sınav puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu sınav puanları ile kontrol grubu sınav puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 22

Grupların Gözlem Toplam Sınav Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	15.50	155.00	.000	-3.780	.000*
Kontrol	10	5.50	55.00			

\* p<.001

Grupların gözlem toplam sınav puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.001). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu bulgu, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik hazırlanan öğretim programının öğrencilerin performans başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

#### 3.3. HİPOTEZ 3 İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 23

Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Grup	n	$\bar{x}$	ss
Öntest	Deney	10	151.50	24.222
	Kontrol	10	157.70	20.353
Sontest	Deney	10	241.30	10.552
	Kontrol	10	158.80	15.383

Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=151.50$ , standart sapması  $ss=24.222$ ; kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=157.70$ , standart sapması ise  $ss=20.353$ 'tür. Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri toplam sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=241.30$ , standart sapması  $ss=10.552$ ; kontrol grubunun sontest puanlarının ortalaması  $\bar{x}=158.80$ , standart sapması ise  $ss=15.383$ 'tür.

Üstbilişsel farkındalık envanteri içinde en yüksek ortalama ( $\bar{x}=241.30$ ) deney grubu sontest puanlarından, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}=151.50$ ) deney grubunun öntest puanlarından elde edilmiştir. Grupların öntest puanlarına bakıldığında, birbirlerine denk; sontest ortalamalarına bakıldığında ise, deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, sıfır hipotezinin reddedildiğini, alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

### 3.3.1. Hipotez 3.1. ile ilgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 24

Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	8.05	80.50	25.500	-1.854	.064
Kontrol	10	12.95	129.50			

Grupların üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

### 3.3.2. Hipotez 3.2. İle İlgili Bulgular ve Yorum

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 25

Deney Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.805	.005*

Deney Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0	-	-		

\*p<.05

Deney grubunun üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik uygulanan öğretim programının, deney grubunun üstbilişsel farkındalık düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3. Hipotez 3.3. İle İlgili Bulgular ve Yorum

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 26

Kontrol Grubunun Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest- Öntest					
Negatif Sıra	2	5.00	10.00		
Pozitif Sıra	6	4.33	26.00	-1.122	.262
Eşit	2	-	-		

Kontrol grubunun üstbilişsel farkındalık envanteri toplam öntest-sontest puanları

arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir. Bu sonuçlar, var olan normal sürece göre eğitim alan kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığı göstermektedir.

### 3.3.4. Hipotez 3.4. ile ilgili Bulgular ve Yorum

$H_0$ : Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 27

Grupların Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Toplam Son Test Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	10	15.50	155.00	.000	-3.782	.000*
Kontrol	10	5.50	55.00			

\*  $p<.001$

Grupların üstbilişsel farkındalık envanteri toplam son test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.001$ ). Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu bulgu, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik hazırlanan öğretim programının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğrencilerine öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik bir öğretim süreci uygulanmış; yapılan bu öğretim sonucunda öğrencilerin bilgi düzeylerinde, piyano performans başarılarında ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinde gelişim olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara, sonuçlara dayalı olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### **4.1. SONUÇLAR**

Bu araştırmada çözümü aranan problem; “Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın problemine dayalı olarak doğruluğu sınanan hipotezler ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

##### **4.1.1. Hipotez 1 İle İlgili Sonuçlar**

$H_0$ : Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney ve kontrol gruplarının başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu hipotez ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucu olarak; piyano öğrencilerinin başarı testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Hipotez 1’in alt hipotezlerinin sonuçları aşağıdaki gibidir:

#### **4.1.1.1. Hipotez 1.1. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı piyano öğrenimi gören kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öntest başarı testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

#### **4.1.1.2. Hipotez 1.2. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki bilgi düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu öntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

#### **4.1.1.3. Hipotez 1.3. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Var olan normal süreçte piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki bilgi düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubu öntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

#### **4.1.1.4. Hipotez 1.4. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere deney sonrası uygulanan başarı testi puanlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun sontest başarı testi toplam puanları arasında, deney grubunun lehine .001 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

#### **4.1.2. Hipotez 2 İle İlgili Sonuçlar**

$H_0$ : Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney ve kontrol gruplarının gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu hipotez ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucu olarak; piyano öğrencilerinin gözlem toplam puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Hipotez 2'nin alt hipotezlerinin sonuçları aşağıdaki gibidir:

##### **4.1.2.1. Hipotez 2.1. İle İlgili Sonuçlar**

$H_0$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

$H_1$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal süreçte piyano öğrenimi gören kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öntest gözlem puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

##### **4.1.2.2. Hipotez 2.2. İle İlgili Sonuçlar**

$H_0$ : Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki performans başarıları düzeylerine ilişkin uygulanan gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu öntest-sontest gözlem toplam puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

#### **4.1.2.3. Hipotez 2.3. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu gözlem formu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Var olan normal süreçte piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki performans başarıları düzeylerine ilişkin uygulanan gözlem formundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubu öntest-sontest gözlem toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

#### **4.1.2.4. Hipotez 2.4. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu gözlem formu sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere deney sonrası uygulanan gözlem formu puanlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun son test gözlem toplam puanları arasında, deney grubunun lehine .001 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

#### **4.1.3. Hipotez 3 İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu hipotez ile ilgili tanımlayıcı değerlerin sonucu olarak; piyano öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Hipotez 3'ün alt hipotezlerinin sonuçları aşağıdaki gibidir:

##### **4.1.3.1. Hipotez 3.1. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal

sürece dayalı piyano öğrenimi gören kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan üstbilişsel farkındalık envanterinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öntest üstbilişsel farkındalık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

#### **4.1.3.2. Hipotez 3.2. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan üstbilişsel farkındalık envanterinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu öntest-sontest üstbilişsel farkındalık envanteri puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

#### **4.1.3.3. Hipotez 3.3. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Kontrol grubu üstbilişsel farkındalık envanteri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Var olan normal süreçte piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrası uygulanan üstbilişsel farkındalık envanterinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda,

kontrol grubu öntest-sontest üstbilişsel farkındalık envanteri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi kabul edilmiş, alternatif hipotez reddedilmiştir.

#### **4.1.3.4. Hipotez 3.4. İle İlgili Sonuçlar**

H<sub>0</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Deney grubu üstbilişsel farkındalık envanteri sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır.

Programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik piyano öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı piyano öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere deney sonrası uygulanan üstbilişsel farkındalık envanterinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun sontest üstbilişsel farkındalık envanteri puanları arasında, deney grubunun lehine .001 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, sıfır hipotezi reddedilmiş, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

## **4.2. TARTIŞMA**

Öğrencilerin akademik başarılarında, kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin davranış ve düşünme süreçlerinin farkına varmaları, bu süreçleri etkileyen, öğrenmelerini kolaylaştıran, onları özümsemelerine yardımcı olan stratejileri bilmeleri (Güven, 2004) ve kendi öğretimlerini sağlamak amacıyla kullanmaları gerekir (Senemoğlu, 2005).

Stratejik öğrenen öğrenciler, öğrenme stratejilerini etkili kullananlar ve kendi öğrenme süreçleri hakkında bir üstbilişe sahip olan öğrencilerdir. Bu bilinçteki öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli stratejileri karşılaştırır ve

kullanırlar (Candan, 2005). Öğretmenlerin bu anlamda, öğretim programlarını öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik stratejileri kullanmalarına ve üstbilişsel farkındalık kazanmalarına fırsat sağlayacak şekilde düzenlemesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim alanında öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ve uygulamalarına ilişkin yapılmış pek çok araştırma vardır (Bedir, 1998; Neilsen, 2001; Ertem,2003; Molumby, 2004; Bayındır, 2006; Kurtuldu, 2007; Tunçer, 2007; Nordell, 2009 ). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrenme stratejilerinin eğitimin her kademesinde öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin performanslarına ilişkin pratik yaparken çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanmalarının, öğrenme sürecinde problemleri tanımlayarak ve performanslarını değerlendirerek kendi öğrenmelerini ve performans gelişimlerini etkileyen stratejik çalışma yöntemlerini keşfetmelerine, öz-düzenleme yapabilmelerine olanak sağladığı; bununla birlikte, üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinde de etkisi olduğu belirtilmektedir (McPherson, 1997; Neilsen, 1999; Hallam, 2001a; Hallam 2001b, Molumby, 2004, Guerrero, 2008).

Bu araştırma ile, piyano eğitiminde araştırmacı tarafından öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik programlandırılmış eğitim modeline göre geliştirilen ve uygulanan eğitim programının; öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerini, performans başarılarını ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alanında öğrenme stratejilerinin kullanımının başarı ve üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkililiğini sınavan diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Eğitimin farklı alanlarında yapılan araştırmalar incelendiğinde, lisans düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlandığı görölmektedir.

Karakış (2006) alışmasında yükseköğretim kurumlarında öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Faköitesi, Fen-Edebiyat Faköitesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Faköitesi birinci sınıfta öğrenim gören 258 öğrenciye, genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için, Öztürk tarafından 1995 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği”ni uygulamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin Dikkat Stratejilerini, Bilişi Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıkları saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri faköiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda ders çalışmada öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı belirtilmektedir.

Uyar (2008) eğitim faköitelerinde lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerinin, öğrenim gördükleri bölüm ya da anabilim dalına, ÖSS puan türüne, cinsiyete ve öğretim türüne göre ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmış; bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları ve ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Faköitesinde birinci sınıfa devam eden, seçkisiz örneklem yoluyla seçilen, çeşitli bölüm ya da anabilim dallarında öğrenim gören toplam 328 öğrenci üzerinden yürütölmüştür. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını belirlemek amacı ile Yüksel ve Koşar (2001)'ın geliştirdiği “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için ise, örnekleme dahil edilen bölüm

ya da anabilim dallarının ortak derslerinden olan; Eğitim Bilimine Giriş ve Türkçe-I: Yazılı Anlatım derslerinden öğrencilerin aldıkları dönem sonu akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmada geçen akademik başarı puanları, bu iki dersten alınan dönem sonu akademik başarı puanlarının ortalamasından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyete, bölüm ya da anabilim dalına, ÖSS puan türüne ve öğretim türüne göre anlamlı fark göstermektedir. Öte yandan, öğrencilerin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları sadece öğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Bununla birlikte, akademik başarı ile öğrenme stratejileri kullanım sıklığı arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tunçer (2007) yaptığı araştırmada, öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini irdemiştir; bu kapsamda öntest–sontest kontrol gruplu deneysel desene dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, İlköğretim 5.sınıf “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi amacıyla hazırlanan ders planları ve ünite ile ilgili metinler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezine dayalı olarak başarı testinin toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının piyano dersi bilgi düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Bu kapsamda, eğitimin farklı alanlarında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik düzenlenen eğitim programlarının ya da eğitim ortamlarının öğrencilerin başarı düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tay (2007) öğrenme stratejilerinin kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, ilköğretim sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve deney grubunu oluşturan (n=30) üçüncü sınıf öğrencilerine hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde öğretim stratejilerini kullanmalarına yönelik doğrudan öğretim modeli yoluyla bir öğretim uygulamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testinden elde edilen verilere göre, öğretim stratejilerinin öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin bu öğretimin yapılmadığı kontrol grubu (n=30) öğrencilerine göre akademik olarak daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bu sonuçlara göre, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmaktadır.

Bozkurt (2007) çalışmasında, farklı öğrenme stratejilerinin lise birinci sınıf tarih öğrencilerinin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejisi olmak üzere 3 stratejik yöntemden faydalanmıştır. Araştırma 2002-2003 yılları arasında Kırşehir ilinde toplam 92 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve analizinde deneysel araştırma yöntemi kullanılmış; akademik başarı, cinsiyet ve derse devam değişkenleri göz önünde bulundurularak üç sınıf seçilmiş ve rastgele üç gruba ayrılmıştır. Sınıflardan ikisi deney grubu (grup A ve B), biri de kontrol grubu (grup C) olarak belirlenmiştir. Grup A'da bulunan öğrenciler anlamlandırma stratejisini, grup B'de bulunan öğrenciler örgütleme stratejisini ve grup C'de bulunan öğrenciler geleneksel tekrar öğrenme stratejisini kullanmışlardır. Her üç grup da 6 haftalık (12 saatlik) bir tarih dersi almışlardır. Dersin öncesi ve sonrasında, öğrencilerin akademik başarısını ölçen bir ön ve son test uygulanmıştır. Test soruları bilgi ve kavrama düzeyi olmak üzere iki düzeyde oluşturulmuştur. Öğrencilere ayrıca kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üç grubun başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler bilgi düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin kavrama düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları; ayrıca, örgütleme stratejisi kullanan öğrencilerin bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha

başarılı oldukları belirlenmiştir. Başarı testindeki tüm sorular göz önünde bulundurulduğunda, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak, grup B ve C karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı oldukları; diğer taraftan, örgütlenme stratejisi kullanan öğrencilerin, tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın birinci hipotezine dayalı olarak elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci hipotezine dayalı olarak gözlem formunun toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının piyano performans başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarısı üzerindeki etkisine yönelik yapılmış çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir.

Kurtuldu (2007) betimsel ve deneysel yöntem kullanarak yaptığı çalışmasında, bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde kullanılan çeşitli öğrenme ve çalışma yöntemlerini ve görsel imajlar oluşturma yönteminin performans başarısını arttırmaya yönelik kullanılabilirlik düzeyini araştırmıştır. Araştırmanın betimsel yöntemine dayalı olarak, uygulanan anketlerden elde edilen verilere göre, bilgiyi işleme modelinin yapısı ve piyano eğitimi ile ilişkisini, piyano eğitimi ve öğrenilmesi aşamasında kullanılacak stratejiler belirlenmiştir. Deneysel çalışma sürecinde ise, görsel imajlar oluşturma stratejisinin öğrenme ve piyano çalışma üzerindeki etkililik düzeyini araştırılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümlerinde piyano eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan ve çalışma öncesi denklik testi yapılan deney (n=5) ve kontrol (n=5) grupları üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna dersin ilgili öğretim elemanları tarafından 1

hafta süre ile yirmişer dakikalık görsel imajlar yöntemine dayalı strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan iki eserden birincisi, iki grubun düzeylerinin eşitliğini tespit etmek için uygulanan denklik testinde; ikincisi ise, stratejinin uygulanması sonrasında değerlendirilmenin yapıldığı sontest çalışmasında kullanılmıştır. Çalışma süreci sonunda öğrencilerin performansları kayıt altına alınarak tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme ölçeği üzerinde puanlanmıştır. Ayrıca, çalışma esnasında uygulayıcı öğretmene dönük görüntü kaydı da yapılmış, farklı bir gözlem formuyla uygulayıcı öğretmen de puanlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilgiyi işleme modelinin bilişsel özelliklerinin piyano eğitiminde öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, buna göre bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde “görsel imajlar oluşturma” yönteminin piyano çalışma ve öğrenmede yararlı ve kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, çalışmanın betimsel yöntemine dayalı olarak öğrenme stratejilerine ilişkin bölümlere ayırarak çalışma yönteminin piyano öğrencileri tarafından “büyük ölçüde” tercih edildiği belirlenmiş; buna karşın, zihinsel şekil ya da şemalar oluşturma, uyarıcı işaretler kullanma, yerleştirme ve benzetimler yapma stratejilerinin öğrenciler tarafından “çok az” ya da “kısmen” kullanıldığı; gerek eğitimcilerin, gerekse öğrencilerin uzun süre çalışılmayan parçaları hatırlamada büyük ölçüde güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur.

Ertem (2003) Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümlerinde temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumlarına ve örgütlenme stratejisinin etkinlik düzeyini belirlemeye ilişkin yaptığı çalışmada; araştırmanın betimsel boyutuna dayalı olarak, öğrenci görüşlerine göre, piyano öğrencilerinin duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini; öğretmen görüşlerine göre ise, örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini temel piyano eğitiminde daha fazla kullandıklarını saptamıştır. Araştırmanın deneysel kısmına dayalı olarak öğrencilere öğretilen örgütlenme stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından biri öntest ve sonteste diğeri örgütlenme stratejilerinin öğretiminde kullanılmak üzere iki kısa piyano parçası hazırlanmış, piyano çalma becerisi gözlem formları yoluyla değerlendirilmiştir. Deneysel çalışma toplam 1 haftalık süre

içerisinde gerçekleştirilen 5 çalışmadan oluşmuştur. Sonuç olarak, örgütlenme stratejilerini kullanan deney grubunun (n=10) bu stratejileri kullanmayan kontrol grubu (n=8) öğrencilerine göre temel piyano öğreniminde ve performans başarılarında olumlu yönde ve anlamlı derecede gelişme sağladıkları saptanmıştır.

Galvan (1992) çalışmasında, piyano çalmaya yönelik öğrencilerin yazılı notaları kinestetik imgelere dönüştürmenin ve zihinsel pratik yapmanın lisans düzeyi öğrencilerinin piyano çalma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu; aynı zamanda zihinsel pratik yapmanın, bilinçli olarak yazılı notaları zihinde canlandırma ve düşünme yoluyla kinestetik algılara dönüştürmede etkili bir çalışma yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Galvan'a göre piyano pedagojisinde tüm psikomotor beceriler genellikle tekrar, gözlem ve taklit yoluyla öğrenilse de; piyano çalma becerilerinin geliştirilmesinde bilinçli olarak öğrenmek için zihinsel katılım önemli bir etkidir. Öğrenciler bu yolla daha çabuk kavrayan öğrenciler ve daha duyarlı müzisyenler olabilir.

Nielsen (1999) çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki etkisini araştırmış, bu stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre performanslarında daha başarılı olduğunu saptamıştır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın ikinci hipotezine dayalı olarak elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik yapılan eğitim-öğretim uygulamalarının öğrencilerin piyano performans başarıları düzeylerini arttırmalarında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine dayalı olarak üstbilişsel farkındalık envanteri toplam puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının üstbiliş farkındalık düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Molunby (2004) çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisine yönelik araştırmasında, flüt sınıfı öğrencilerinin öğrenme stillerine göre farklı öğrenme stratejilerinden yararlanarak üstbilişsel farkındalıklarını arttırmaya ilişkin, yedi öğrenci ile beş ders süresini kapsayan, nitel yöntemle dayalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin kendi bireysel öğrenme yöntemleriyle ilgili kişisel farkındalık kazanmalarını amaçlamış ve öğrencilerin kendi öğrenme yöntemleri ile ilgili gözlemler yapmalarına yönelik ortam hazırlayarak öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik öğrencileri cesaretlendirmiştir. Öğrenme materyalleri olarak müzikal bakımdan seçilmiş standart flüt repertuarı kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda, sınıf ortamı ve farklı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin kendi kişisel öğrenme stillerini, öğrenmelerine ilişkin etkin olarak kullanabilmelerine ve farkındalık kazanmalarına olanak sağladığı belirlenmiştir.

Bedir (1998) çalışmasında, yabancı dil İngilizce eğitimi gören öğrencilerin okuma anlama dersinde kullandıkları stratejileri saptayarak, öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejilerini kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırma, bilişsel öğrenme yaklaşımının öğrenme ve okuma anlamadaki yerini ilgili kaynaklarla açıklığa kavuşturduktan sonra, bilişsel öğrenme stratejilerinin okuma anlamadaki kullanımına odaklanmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada öğrencilerin okuma anlama dersinde kullandıkları stratejiler anket verileri ile elde edilmiş; daha sonra okuma anlama dersi için uygulanan bir eğitim programıyla, öğrencilere okuma anlamada başarılı olabilmeleri için bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında, her okuma anlama dersinde Jones (1991) tarafından oluşturulan ve çalışma için uyarlanan bir ders planı kullanılmıştır. Deneysel süreç iki sömestri kapsayan, 14 haftalık zaman dilimine yayılmıştır. Oluşturulan ders planları öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri okudukları parçalara taşımalarına yardımcı olacak şekilde

düzenlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri uyarmak için; soru sorma, anlam haritası çıkarma, bilineni bilinmeyenle eşleştirme ve önemli bilgileri ayırt etme gibi stratejik yöntemlerden faydalanılmıştır. Soru sormada Bloom (1958)'un soru sorma tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında yakın bir ilişki olduğu, deney grubu (n=22) öğrencilerinin kontrol grubu (n=22) öğrencilerine göre okuma anlama dersinde daha fazla strateji kullandıkları ve bu nedenle daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bu araştırma ile, okuma anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejilerinin edinimi ile verilmesinin, öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve üstbilişsel stratejileri kullanma yetilerini kazanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın üçüncü hipotezine dayalı olarak elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik yapılan eğitim-öğretim uygulamalarının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artırılması açısından oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Müzik öğrenimi sürecinde üstbilişin gelişimi öğrencilerin daha objektif düşünmelerini sağlayarak; çalgı çalmada müziği daha iyi algılamalarına, performanslarına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına ve müziksel gelişimlerine yönelik kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini sistematik bir biçimde organize etmelerine katkıda bulunur. Bununla birlikte, üstbilişin geliştirilmesi ile öğrenciler öğrenmelerine yönelik öz farkındalık kazanarak, çalışma alışkanlıklarına yönelik öz değerlendirme yapabilir (Hanna, 2007) ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkili öğrenciler haline gelebilir (Senemoğlu, 2005).

Enstrüman eğitiminde, performansın geliştirilmesine yönelik olarak öz düzenleme; öğrencilerin pratik yaparken uygun ve yararlı öğrenme stratejilerini seçmesini, öğrenmelerini izlemelerini ve gerekli durumlarda gerekli düzeltmeleri yapabilmelerini içerir. Nielsen (2001) konservatuar müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalmaya yönelik pratik yaparken öz düzenleme yapabilmelerinin ve bu kapsamda öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarıları üzerindeki

etkisini araştırmış; öz düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin öğrenmelerinde ve performanslarında öğrenme stratejilerini en iyi şekilde kullandıklarını belirlemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, çalgı eğitiminin bir boyutunu oluşturan piyano eğitiminde, öğrencilerin öz düzenleme yapabilmeleri, öğrenme stratejilerinden en etkili şekilde faydalanabilmeleri ve stbilişsel farkındalık kazanarak kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme yolu ile etkili öğrenciler haline gelebilmeleri için, eğitim ğretim programlarının öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılması gerekli görülmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada piyano ğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve stbilişsel farkındalık kazanmalarına yönelik olarak, programlandırılmış eğitime göre hazırlanan ğretim programı modelinin, araştırma sonuçlarına dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimine yönelik hedeflenen kazanımları gerçekleştirmelerin de etkili bir program modeli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, piyano eğitimi alanında Otacioğlu (2005) ve Piji (2006) yaptıkları araştırmalarda, programlandırılmış eğitim modeline göre geliştirdikleri eğitim programlarını ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen yöntemine dayalı olarak lisans düzeyindeki müzik ğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulamış ve her iki çalışmada da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişiminde deney grubu ğrencilerinin lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırma kapsamında programlandırılmış eğitim modeline göre piyano eğitimi için geliştirilen ğretim programının, bu tür uygulamalar için etkili ve kullanılabilir bir program modeli olduğunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinlikler öğrencilerin performans başarılarını arttırmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerinde kendi düşünme süreçlerini harekete geçirerek öğrenmelerine yönelik stbilişsel farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır.

### 4.3. ÖNERİLER

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendisine öğrenmesine ve uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmasına olanak sağlayan davranış ve düşünme süreçlerini içermektedir. Bu doğrultuda, piyano eğitimi açısından öğrencilere nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanacağına ilişkin ilkelerini geliştirmeyi ve bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanması gereklidir.

Bu araştırma ile, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanımına yönelik programlandırılmış eğitime göre hazırlanan piyano dersi öğretim programının; öğrencilerin piyano dersi bilgi düzeylerinin, performans başarılarının ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Piyano eğitim-öğretim sürecinde programlandırılmış eğitime dayalı olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik yapılan etkinlikler öğrencilerin performans başarılarını arttırmaktadır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, piyano eğitiminde performans başarısının geliştirilmesine yönelik etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu bağlamda, piyano eğitimcileri belirledikleri hedef davranışlar doğrultusunda öğrencilere çalıştırdıkları eserler üzerinde uygulanabilecek öğrenme stratejileri ile ilgili rehberlik etmelidir.

Öğrenme stratejileri öğrencilere program dâhilinde ve sistematik bir şekilde öğretilmelidir. Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin stratejileri niçin, nerede ve nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesinin yanında, öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik etkinliklere de yer verilmelidir. Öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik araştırma kapsamında programlandırılmış eğitim modeline göre geliştirilen piyano öğretim programı, öğrencilerin piyano dersi başarıları, performans başarıları ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini arttırmada etkili ve uygulanabilir bir programdır. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerinin kullanımına

yönelik piyano öğretim programları tüm dönemleri kapsayacak şekilde programlandırılmış öğretime göre hazırlanabilir.

Piyano öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerine ilişkin olarak yaptıkları çalışmalarda öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklerle desteklemenin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artırılmasında da etkili olduğunu belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık kazanımı öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini sorgulamada ve buna bağlı olarak kendi öğrenmelerine ilişkin uygun öğrenme stratejilerini belirleyerek etkili şekilde kullanması açısından önemli bir etkidir. Bu kapsamda, öğrencilerin etkili stratejileri seçip kullanabilmeleri için öğretim programları üstbilişin geliştirilmesine yönelik uygulamalar ile ilişkilendirilerek yapılandırılmalıdır.

Piyano eğitimcileri, öğrenme stratejileri konusunda üst düzeyde yeterlik kazanmaları için bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu kapsamda, piyano eğitimcilerine öğrenme stratejilerinin öğretilmesine ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir. Buna ek olarak, müzik öğretmenliği lisans eğitimi programlarında yer verilen piyano öğretimi dersi kapsamında öğrenme stratejileri ve öğretimine ilişkin etkinlikler düzenlenebilir ve uygulanabilir. Böylece öğrenciler piyano öğretim yöntemleri konusunda da bilinçlendirilmiş olacaktır.

Ayrıca bu araştırmanın, daha sonraki araştırmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, daha sonra planlanacak araştırmalar aşağıdaki problemler ile ilişkilendirilebilir:

- Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin çalgı seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin diğer alan derslerindeki başarısına etki etmekte midir?

- Piyano eğitimcilerinin öğretimlerinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları; kademelerine, öğrenimlerine ve öğrenme stratejilerine ilişkin bilgilerine göre değişmekte midir?

## KAYNAKÇA

- Aicher, C. A. O. (1998). *Strategies for learning piano repertoire: learning as a process*. Unpublished Doctoral Thesis, Columbia University, USA.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 657-680.
- Arends R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bedir, H. (1998). *The effect of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability oh turkish students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise 1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burrows, R. (1939). Piano teaching down to earth. *Music Educators Journal*, 26 (2), 20-59.

Burrows, R. (1945). Piano study: A fundamental. *Music Educators Journal*, 34 (1), 54.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 13 (2), 327-332.

Chang, C. C. (2007). *Fundamentals of piano practice*.

<http://members.aol.com/chang8828/contents.htm> web adresinden 20 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.

Cope, P. ve Smith, H. (1997). Policy change in a research vacuum: why don't we know more about the teaching and learning of musical instruments? *Scottish Educational Research Association Annual Conference*. University of Dundee. September, 18-20 .

Çilden, Ş. (2006). Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının incelenmesi. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu* (s. 541-547) Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Davis, R., & Pulman, M. (2001). Raising standards in performance. *British journal of music education*. 18 (3), 251-259.

Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (2), 86-91.

- Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: First Touchstone Edition, 1997.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö.K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 69-76.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duckworth, G. (1965). Piano education. *Music Educators Journal*, 51 (3) 40-43.
- Erdem, M. (2007). Türk eğitim sistemi. A. Balcı (Der.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (1-33). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim dergisi*, 4 (1), 1-6. <http://ilkogretim.online.org.tr> web adresinden 16 Şubat 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, 363–406.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2007). Bilimsel araştırmalarda yöntemler. D. Ekiz (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (99-123). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Feldman, J. (2003). The simplicity principle in human concept learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (6), 227-232.
- Filiz, Ş. B (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Ç. Özdemir (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (3-25). Ankara: Ekinoks.
- Fink, S. (1999). *Mastering piano technique: A guide for students, teachers and performers*. Amadeus Press, LLC ( 4.baskı), USA.
- Galvan, M.G. (1992). *Kinesthetic imagery and mental practice teaching strategies for the piano principal*. Unpublished Doctoral Thesis, Miami University, USA.
- Gagne, R. M. (1980). Preparing the learner for new learning. *Theory into Practice*, 19 (1), 6-9.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli akıl* (Ö. Akbaş, Çev.). İstanbul: Morpa. (Eserin aslının basım tarihi 2000).

- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.
- Giomi, C. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47 (3), 198-212.
- Guerrero, A. L. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10 (1), 91-106.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3 (1), 7-23.
- Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British journal of music education*. 18 (1), 27-39.
- Hallam, S., & Lamont, A. (2001). Learners: Their characteristics and development. M. Bassegy (Ed.), *Mapping Music Education Research in the UK* (s. 9-26). London: BERA Music Education Review Group.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108 (4), 7-16.
- Hartman, H. J. (2002). Developing students' metacognitive knowledge and skills. H. J. Hartman (Der.), *Metacognition in learning and instruction* (s. 33-68). London: Kluwer Academic Publishers.

- Hattie, J., Biggs, J., ve Purdue, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136.
- Humpbries, C. (2002). *The piano handbook*, London: Backbeat Books.
- Jacops, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22 (3&4), 255-278.
- Joseph, N. (2009). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure*, 54 (2), 99-103
- Johnson, J., & Koga, M. (2006). The art of listening with dept, understanding, flow and imagery. *American music teacher*.56 (3), 22-27.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kamacioğlu, F., ve Yokuş, H. (2008). Türkiye ve Amerika'da müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyano dersi içeriklerinin karşılaştırılması. *Proceeding of International Conference on Educational Science*, (s.1056-1066). Eastern Mediterranean University.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, M. D. (2007). Eğitim biliminin iki temel kavramı. M. D. Karlı (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (1-28). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kıvrak, N. İ. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede piyano eğitimi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (209-211). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Koriat, A. (2002). Applied metacognition. T. J. Perfect, & B. L. Schwartz (Eds.), *Metacognition research: An interim report* (s.261-286). Cambridge University Press.
- Kostka, M. J. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32 (2), 113-122.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambert, M.A. (2000). Tips for teaching. *Preventing School Failure*, 44 (2), 81-82.
- Lim, K.Y., Lee, H. W., & Grabowski, B. (2009). Does concept-mapping strategy work for everyone? The levels of generativity and learners' self-regulated learning skills. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 606-618
- McPherson, G. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71.
- Marton, F. (1979). Skill as an aspect of knowledge. *The Journal of Higher Education*, 50 (5), 602-614.

- Molumby, M. M. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. Unpublished Doctoral Thesis, The Ohio State University, Ohio, USA.
- Nielsen S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16 (3), 275-91.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 155-167.
- Nordell, S. E. (2009). Learning how to learn: a model for teaching students learning strategies. *Bioscene: Journal of College Biology*, 35 (1), 35-42.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Otacıoğlu, S. G. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu* (s. 497-509). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Müzik psikolojisi I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.

- Perfect, T. J., & Schwartz B. L. (2002). Applied Metacognition. T. J. Perfect, & B.L. Schwartz (Eds.), *Introduction: Toward an applied metacognition* (s.1-11). Cambridge University Press.
- Pressley, M.& Ruth, W. M. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26 (3), 419-448
- Piji, D. (2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8 (4), 443-451.
- Schraw, G. (2002). Promating general metacognitive awareness. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (s. 3-16). London: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79 (4), 238-244.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1986). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *Exceptional Children*, 53 (1), 153-166.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Ankara: Yorum Matbaası.

- Simpson, M.L. ve Olejnik, S. (1994). Elaboritive verbal rehearsals and college students cognitive performance. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 267-278.
- Sloboda J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British journal of psychology*. 87, 287-309.
- Snowman. J. (1984). Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving. G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Learning tactics and strategies* (s. 243-276). New York: Academic Press.
- Sönmez, V. (2004a). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004b). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Speer, D.R. (1994). An analysis of sequential patterns of instruction in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 42 (1), 14-26.
- Sprenger, M. (2005). How to teach so students remember. *Association for Supervision and Curriculum Development*, (s.205; ED.486665).
- Stenberg, (1981). Intelligence as thinking and learning skills. *Educational Leadership*, 39 (1) 18-21.
- Stravinski, İ. (2000), *Müzik sanatı* (İ. Akay Çev.). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Sturm, C. A., James, M., Jackson, A., & Burns, D. B. (2000). Celebrating 100 years of progress in amerikan piano teaching. *American Music Teachers*, October/November, 50 (3), 29-32.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim, model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207-215.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 87-102.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 209-225.
- Thamson, L. K. (2007). Considering beliefs in learning to teach music. *Music Educators Journal*, 93 (3), 30-35.
- Trow, W. C. (1945). Psychology of learning. *Review of Educational Research*, 15 (3), 227-242.
- Tunçer, B. K. (2007). *Öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmeni yeterlikleri. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu* (s. 68-92). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Uçan, A., Yıldız, G., ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Burdur: Modül 9.

Uyar, M. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmada öğrenme stratejilerini kullanım sıklığının ve akademik başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı eserlerin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri, Ankara.

[http://www.yok.gov.tr/content/view/16/lang,tr\\_TR/](http://www.yok.gov.tr/content/view/16/lang,tr_TR/) web adresinde 29 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

Yönetken, H. B. (2001). Okulda çalgı sorunu ve çalgısal müzik etkinlikleri. A. Say (Der.), *Müzik öğretimi* (3. Baskı) (s. 69-61). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Wagner, C., Piontek, E., & Tecjhaus, L. (1973). Piano learning and prograded instruction. *Journal of Research in Music Education*, 21 (2), 106-122.

Weisberg, R., & Balajthy, E. (1990). Development of disabled readers' metacomprehension ability through summarization training using expository text: Results of three studies. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 6, 117-136.

Zimmerman, B. J. (1998). Achieving academic excellence: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 5 (2/3), 73-86.

Zimmerman, B. J., Bonner S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: *Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: *American Psychological Association*

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.

Yiğit, N. (2009). Bilimsel araştırmalarda nicel veri analizi ve yorum. D. Ekiz (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (161-188). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

YÖK (1998). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.

[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/muzik.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/muzik.doc) web adresinden 11 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.

YÖK (2006). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.

[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/muzik.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/muzik.doc) web adresinden 11 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.

# EKLER

## EK 1: BAŞARI TESTİ (Örnek; 5 madde)

### BAŞARI TESTİ

#### YÖNERGE:

Bu test, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi ile ilgili bilgilerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Test soruları çoktan seçmelidir ve her soru beş seçenek içermektedir. Bu seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğrudur. Lütfen soruları dikkatlice okuyup, doğru cevabı daire içine alınız. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Araştırma Görevlisi Hamit YOKUŞ

Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

#### I. BÖLÜM KAVRAMLAR BİLGİSİ

1. Aşağıdaki müzik biçimlerinden hangisi şarkı formunda yazılmaz?  
A) Allemande  
B) Envansiyon  
C) Füg  
D) Prelüd  
E) Menuet
2. Aşağıda verilen anahtar kavramlardan hangileri klasik dönem müzigini ifade etmektedir?  
A) Doğaüstü, kişisel ve duygusal  
B) Doğa, yalnlık ve tutku  
C) Maddecilik ve gerçekçilik  
D) Doğalelik ve ulusalelik  
E) Özgürlük, anlatımcılık ve eşitlik
3. Aşağıdaki anahtar kavramlardan hangileri romantik dönem müzigini ifade etmektedir?  
A) Doğa, yalnlık ve tutku  
B) Gerçekçilik ve ulusalcılık  
C) İfadecilik ve izlenimcilik  
D) Özgürlük, anlatımcılık, duygusal ve izlenimcilik  
E) Kişisel, duygusal, doğaüstü ve ulusalcılık

4. Aşağıdakilerden hangisi romantik dönemde ortaya çıkan yeni biçimlerden biri değildir?

- A) Sözsüz şarkılar
- B) Fantezi
- C) Nocturne
- D) Rapsodi
- E) Mazurka

#### II. BÖLÜM SINIFLAMA BİLGİSİ

5. Aşağıdaki şemalardan hangisinde si bemol majörün yakın akraba tonları doğru olarak verilmiştir?

- A)  $\begin{array}{ccc} g & \leftarrow B_p & \rightarrow c \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ D & F & G \end{array}$
- B)  $\begin{array}{ccc} E_p & \leftarrow B_p & \rightarrow F \\ & \downarrow & \\ & g & \end{array}$
- C)  $B_p \rightarrow g$
- D)  $\begin{array}{ccc} E_p & \leftarrow B_p & \rightarrow F \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ c & g & d \end{array}$
- E)  $F \leftarrow B_p \rightarrow g$

*Diğer sayfaya geçiniz.*

## EK 2: GÖZLEM FORMU (Örnek; 2 bölüm)

GÖZLEM FORMU						
N.	Maddeler	Hiç Yeterli Değil	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Tamamen Yeterli
<b>A. Teknik</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Doğru duruş, oturuş					
2	Sağ ve sol el parmak numaralarını doğru kullanabilme					
3	Net ve aksansız parmak geçişleri yapabilme					
4	İki eli birbirinden bağımsız kullanabilme					
5	Akor seslerini aynı anda duyurabilme					
<b>B. Gürlük</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Nüansları hissettirebilme					
7	Dinamikleri ( <i>contour, terrace</i> ) yansıtabilme					
8	Vurguları ( <i>sfortzando, accent</i> ) hissettirebilme					
9	Sesler arasındaki dengeyi; melodiyi üst, bas ya da ara seslerde ortaya çıkararak hissettirebilme					

**EK 3: PERFORMANS BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK  
KULLANILAN ESERLER (Örnek; 1. sayfalar)**

**24 ETÜDEN**

Henri Bertini (1798-1876)  
Herausgegeben von Adolf Ruthardt

**Allegro**  
*f sempre*

The image displays the first page of the 24 Etüden by Henri Bertini, Op. 10, No. 1. The score is written for piano and consists of six systems of two staves each. The tempo is marked 'Allegro' and the dynamics are 'f sempre'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings (1-5) for both hands. The first system begins with a treble clef and a bass clef, followed by five more systems. The piece concludes with a final cadence in the sixth system.

# IMPROMPTU IN A-FLAT

Op. 142, No. 2

Franz Schubert  
(1797-1828)

Allegretto ( $\text{♩} = 132$ )

*pp* *sempre legato*

*Ped. simile*

*f* *ff* *p* *pp*

## EK 5: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ (Örnek; 12 madde)

### ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ

#### **YÖNERGE**

Sevgili müzik öğretmeni aday öğrenciler;

Aşağıda sizin “Üstbilişsel Farkındalık” düzeyinizi değerlendirmeye yönelik hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bunların hiçbirinin kesin *doğru* ya da *yanlış* yanıtı yoktur. Önemli olan sizin sorularla ilgili gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Cevaplamadan önce her cümleyi dikkatle okuyunuz. Eğer ifade sizin;

*Fikrinize tamamen uygunsa* “KESİNLİKLE KATILYORUM (5)”

*Fikrinize yalnızca uygunsa* “KATILYORUM (4)”

*İfade hakkında hiçbir fikriniz yoksa* “KARARSIZIM (3)”

*İfade fikrinize uygun değilse* “KATILMIYORUM (2)”

*İfade fikrinize tamamen ters düşüyorsa* “KESİNLİKLE KATILMIYORUM (1)”

Seçeneğini işaretleyiniz.

Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz (X).

Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırma Görevlisi Hamit YOKUŞ  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

N.	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Amaçlarımı yerine getirip getirmediğimi düzenli olarak kendime sorarım					
2	Bir soruyu cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm					
3	Geçmişte kullandığım stratejileri kullanmayı denerim					
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım					
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım					
6	Bir göreve başlamadan önce öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm					
7	Bir sınavı tamamladığımda ne kadar iyi yaptığımı bilirim					
8	Bir göreve başlamadan önce özel amaçlar oluştururum					
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışmamın temposunu düşürürüm					
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu bilirim					
11	Bir sorunu çözerken bütün seçenekleri göz önüne alıp almadığımı kendime sorarım					
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir					

*Diğer sayfaya geçiniz.*

## EK 6: ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ İZİN YAZISI

Tarih : 03.12.2008

Konu : Bilişötesi Farkındalık Envanteri kullanma izni hk.

Arş. Gör. Ahmet Akın

[aakin@sakarya.edu.tr](mailto:aakin@sakarya.edu.tr)

*Sakarya Üniversitesi*

*Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı*

*SAKARYA*

Sayın Ahmet Akın,

Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin üstbilişsel farkındalığa etkisi üzerine çalıştığım doktora tezim için Schraw ve Dennison (1994) tarafında geliştirilen, sizin Ramazan Abacı ve Bayram Çetin ile birlikte Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Bilişötesi Farkındalık Envanteri"ni çalışma grubuma uygulamak için izninizi istiyorum.

Ek bilgiye gerek duyarsanız bana aşağıdaki adresten ulaşabilirsiniz:

[hamit.yokus@marmara.edu.tr](mailto:hamit.yokus@marmara.edu.tr)

*Marmara Üniversitesi*

*Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim*

*Dalı*

*İSTANBUL*

Sizin için uygunsa, lütfen aşağıda verilen formu imzalayınız ve bir dijital kopyasını yukarıda belirttiğim e-posta adresime gönderiniz.

Saygılarımla,

Hamit Yokuş

---

**Yukarıda belirtilen materyalin kullanımı için izin verilmiştir:**

Kullanıcı : Hamit Yokuş

Adı-Soyadı : Ahmet Akın

Tarih : 04.12.2008

İmza : 

## EK 6: PİYANO DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (Örnek; Ünite 1)

### Ünite 1 Piyano çalışma ile ilgili temel ilkeler

#### GÜNLÜK DERS PLANI

##### A. BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin Adı:** Piyano

**Sınıf:** 2

**Ünite Adı:** Piyano çalışma ile ilgili temel ilkeler

**Süre:**1 saat

**Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi:** Anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, dikkat, zihinsel tekrar, gruplama, ekleme, örgütleme, zincirleme.

**Kaynak kitaplar:** Mastering piano technique: A guide for students, teachers and performers, Fink, S.; Fundamentals of piano practice, Chang, C. C.; The piano handbook, Humpbries, C.; Gelişim öğrenme ve öğretim; Senemoğlu, N.; Piyano Tekniğinin Biyomekanik Temeli, Seba Baştuğ Şen.

**Araç ve gereçler:** Piyano, metronom, müzik defteri, CD çalar.

#### KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ

Piyano çalışmayla ilgili ilkeler

Piyano çalışmayla ilgili ilkeleri açıklama

Piyano çalışmayla ilgili ilkeleri çalışılan eserler üzerinde kullanma

#### ANA NOKTA

Piyano çalışmayla ilgili temel ilkelerin kavranması yanlış çalışma sonucu oluşabilecek teknik ve müzikal problemlerin önlenmesi; öğrencinin daha bilinçli bir ders dışı çalışma planı oluşturması açısından önemlidir.

#### YARDIMCI NOKTALAR

Piyano parçalarını çalışmaya başlamadan önce ilgili parçanın performansını (farklı kayıtlarını) dinleme/izleme

Çalışmaya başlamadan parçanın yapısını analiz etme

İlk olarak zor pasajların belirlenmesi ve belirlenen pasajların bölümlere ayrılması

Ayrı ellerle çalışma  
Bölgümlere ayrılan kısımlar arasında doğru bağlantıların kurulması  
Alberti Basının akorlaştırılarak çalışılması  
Ağır tempoda çalışma  
Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma  
Metronom ile çalışma  
İki el koordinasyonu sağlama  
Ezberleme ve zihinsel tekrar

### **HEDEF 1: Piyano çalışmayla ilgili temel ilkeler**

#### **Davranışlar:**

1. Çalışmaya başlamadan önce parçanın yapısının analiz edilmesi gerektiğini söyleme/yazma
2. İlk olarak zor pasajların belirlenmesi ve belirlenen pasajların bölümlere ayrılması gerektiğini söyleme/yazma
3. Bölümlere ayrılan kısımlar arasında doğru bağlantıların kurulmasının gerektiğini söyleme/yazma
4. Ezberleme ve zihinsel tekrarın gerekliliğini söyleme/yazma
5. Piyano parçalarını çalışmaya başlamadan önce (farklı kayıtlardan) dinlemenin/izlemenin gerektiğini söyleme/yazma

### **HEDEF 2: Piyano çalışmayla ilgili temel ilkeleri açıklayabilme**

#### **Davranışlar:**

1. Çalışmaya başlamadan önce parçanın yapısını analiz etmenin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
2. İlk olarak zor pasajların belirlenmesi ve belirlenen pasajların bölümlere ayrılmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
3. Bölümlere ayrılan kısımlar arasında doğru bağlantıların kurulmasının neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
4. Gam ve arpejlerin parmak numaralarının neden ezberlenmesi gerektiğini söyleme/yazma
5. Ezberleme ve zihinsel tekrarın neden gerekli olduğunu söyleme/yazma
6. Piyano parçalarını çalışmaya başlamadan önce dinlemenin/izlemenin neden gerekli olduğunu söyleme/yazma

### **HEDEF 3: Eserler üzerinde piyano çalışma ile ilgili ilkeleri uygulayabilme**

#### **Davranışlar:**

1. Yukarıda belirtilen ilkelere dikkat ederek çalışma
2. Yavaş tempoda çalışma
3. Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma
4. Ayrı ellerle çalışma
5. Alberti basına ilişkin yapıları akorlaştırılarak çalışma
6. Metronom ile çalışma
7. Sağ ve sol el pasajları iyice öğrenildikten sonra iki el birlikte çalışma (iki el koordinasyonu sağlama)

### **HEDEF 4: Piyano çalışma ile ilgili ilkelerin farkında oluş**

#### **Davranışlar:**

1. Çalıştığı parça ile ilgili dinlediği farklı performanslardaki çeşitli yeni fikirleri ve ihtimalleri değerlendirme
2. Yeni çalıştığı parçalar üzerinde benzer yapıları eşleştirme
3. Zor pasajları belirleyip işaretleme

## **B. GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**1. DİKKATİ ÇEKME:** Öğretmenin, “Piyano çalışırken sizce dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir?” sorusunu öğrencilere sorması. Yanıtların hiçbirine doğru ya da yanlış dememesi. Yanıtları aldıktan sonra, “Bu soruyu ve verdiğiniz yanıtları unutmayın, dersin sonunda tekrar soracağım ve tartışacağız” demesi.

**2. GÜDÜLEME:** Piyano çalışma ile ilgili ilkeleri bilerseniz öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz bilgiye dikkatinizi daha kolay yöneltmek öğrenme hedeflerinize daha kolay ulaşabilirsiniz.

**3. GÖZDEN GEÇİRME:** Bu derste piyano çalışmayla ilgili temel ilkeleri öğrenecek ve çalıştığınız eserlerde duruma göre uygun stratejiyi seçip kendi öğrenmenizi yönlendirebileceksiniz.

**4. DERSE GEÇİŞ:** Öğretmenin, “Bu derste, çalışacağımız parçalar üzerinde uygulayabileceğiniz çalışma ilkelerini önce ben anlatacağım ve üzerinde tartışacağız. Anlamadığınız yerler olursa tekrar edebilirim.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

## C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

### ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin eserin bestecisini ve dönemini söylemesi.
2. Eserin tonunun belirlenmesi.
3. Eserin ölçü sayısının belirlenmesi.
4. Eserin kaç ölçüden oluştuğunun belirlenmesi ve eğer nota üzerinde işaretli değil ise ölçülerin numaralandırılması.
5. Eserin formunun belirlenmesi ve nota üzerinde işaretlenmesi.
6. Eser içerisindeki modülasyonların belirlenerek işaretlenmesi. Parçanın tonu ile ilişkilerini kurarak tartışılması.
7. Öğretmenin, parça içerisinde geçen benzer fikirler arasında bağlantı kurması, parça içerisindeki benzer yapıların altını çizmesi.
8. Öğretmenin, öğrenciden parça içerisinde teknik olarak zorlandığı pasajları yıldız vb. şekiller ile işaretlemesini istenmesi.
9. Teknik zorluk içeren pasajların altının çizilmesi ve daha küçük parçalara ayrılarak gruplandırılması.
10. Eser içerisinde geçen müziksel fikirlerin öğrenilmesine yönelik olarak uygun stratejilerin belirlenmesi (örneğin: Zincirleme Stratejisi)
11. Küçük parçalara ayrılan pasajların doğru bağlantı noktalarının belirlenmesi. Bu kapsamda öğretmenin her parçanın diğer parçanın ilk notasının eklenerek çalışılması gerektiğini söylemesi. Buna yönelik parçalar arasındaki bağlantıların renkli kalemle işaretlenmesi.
12. Öğretmenin çalışılan pasajların unutulmasını en aza indirmek için zihinsel tekrar yapılması gerektiğini ve bunun ezberlemek için etkin bir yol olduğunu söylemesi.

**ARA ÖZET:** Öğretmenin “Öğrendiğiniz piyano çalışma ile ilgili ilkeleri bundan sonraki çalışmalarınızda kullanmanız bilgiyi etkili bir biçimde anlamlandırarak öğrenme hedefine ulaşmada size kolaylık sağlayacaktır.” demesi.

**ARA GEÇİŞ:** Öğretmenin “Şimdi piyano çalarken izleyeceğimiz çalışma ilkelerini öğreneceğiz. Anlamadığımız bir yer olursa tekrar üzerinde durabiliriz.” demesi. Aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

## ETKİNLİKLER

1. Parçayı yukarıda belirtilen ilkelere dikkat ederek çalışma.
2. Yavaş tempoda çalışma.
3. Parmak numaralarına dikkat ederek çalışma.
4. İki el birlikte yeterince iyi çalışamayan pasajları ayrı ellerle çalışma.
5. Alberti basına ilişkin yapıları akorlaştırılarak çalışma.
6. Metronom ile çalışma.
7. Sağ ve sol el pasajları iyice öğrenildikten sonra iki el birlikte çalışma (iki el koordinasyonu sağlama).
8. Çalışılan parçanın farklı kayıtlarının dinletilmesi ve çeşitli yeni fikirlerin ve ihtimallerin tartışılması.

## D. KAPANIŞ BÖLÜMÜ

1. **SON ÖZET:** Piyano çalışma ile ilgili öğrendiğiniz temel ilkeler ve stratejiler yolu ile bundan sonraki çalışmalarınızda öğrenme hedefine daha kolay ve çabuk ulaşmanıza ve müziksel fikirlerin ele almış biçimini anlamlandırmanıza katkı sağlayacaktır.
2. **TEKRAR GÜDÜLEME:** Baştaki güdülemenin aynısı.
3. **KAPANIŞ:** Öğretmenin dikkati çekme bölümünde sorduğu soruyu tekrar sorması ve öğrencilerden yanıt alması.

## E. DEĞERLENDİRME

1. **Aşağıdakilerden hangisi piyano çalışma ile ilgili temel ilkelere biri değildir?**
  - A) Çalışılan eserin farklı kayıtlarını dinleme/izleme
  - B) Zor pasajları belirleme
  - C) Hızlı tempoda çalışma
  - D) Benzer fikirleri işaretleme
  - E) Ayrı ellerle çalışma
2. **“Eller ayrı çalışma yapma - - - - gerekli değildir.” ilkesinde boş bırakılan yere gelmesi gereken ifade aşağıdakilerden hangisidir?**
  - A) iki el birlikte yeterince iyi çalışılan pasajlar için
  - B) zorluk içeren pasajlar için
  - C) hız gerektiren pasajlar için

- D) doğru el tekniğinin geliştirilmesi için  
E) çok zaman aldığı için

3. “Bir eseri ayrı ellerle çalışma - - - - gereklidir.” ilkesinde boş bırakılan yere **uygun olmayan** ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) eller birlikte çalışmada oluşabilecek hatalı alışkanlıkları önleyebilmek için  
B) çok fazla zaman aldığı için yapılmaması  
C) beyin tarafından kontrol edilmesi daha kolay olduğu için  
D) her iki eli de kuvvetlendirmek ve eşit çalıştırmak için  
E) zor pasajların üstesinden gelmek için

4. “Çalışılan eserlerin farklı kayıtlarını dinlemek - - - -.” cümlesini uygun şekilde tamamlayan ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çeşitli yeni fikir ve ihtimallerin değerlendirilmesini sağlar  
B) eserin tonunun belirlenmesini sağlar  
C) eserin ölçü biriminin belirlenmesini sağlar  
D) kişinin yaratıcılığının ortaya çıkarılmasına değil taklide yönelmesine neden olur  
E) parmak tekniğini geliştirilmesini sağlar

5. Çalışılan eser üzerinde zihinsel tekrar yapmaya ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Daha fazla çalışma yapmanın yerini tutmaz  
B) Geri getirmenin arttırılmasını sağlar  
C) Unutmanın önlenmesine yardımcı olur  
D) Kolay ezberleme açısından gereklidir  
E) Hafızayı kontrol etmeyi kolaylaştırır

6. Aşağıdakilerden hangisi eseri çalışırken dikkat edilmesi gereken ilkelerden biri **değildir**?

- A) Yavaş tempoda çalışma  
B) Metronom ile çalışma  
C) Ezberleme  
D) Eserin tamamını eller birlikte çalışma  
E) Zihinsel tekrar yapma

7. Aşağıdakilerden hangisi yeni bir eseri çalışmaya ilişkin izlenmesi gereken çalışma stratejilerinden biridir?

- A) Haftada bir gün, uzun süreli ve aralıksız çalışma
- B) Ayrı ellerle çalışmaktan kaçınarak, ara vermeden ve hızlı tempoda çalışma
- C) İki el birlikte, farklı ritimlerle ve yavaş tempoda çalışma
- D) İki el birlikte, eseri gerçek temposunda ve baştan sona çalışma
- E) Belirlenen pasajları ayrı ellerle, zihinsel tekrar yaparak ve kısa süreli aralar vererek çalışma

8. Aşağıdakilerden hangisi bir eseri çalışmaya başlamadan önce dikkat edilmesi gereken öğelerden biri değildir?

- A) Parçayı analiz etme
- B) Parçayı farklı tonlara aktarma
- C) Benzer fikirlerin altını çizme
- D) Parçanın form şemasını çıkarma
- E) Parmak numaralarını belirleme

## EK 7: PİYANO EĞİTİMİ KAPSAMINDA ZİNCİRLEME YÖNTEMİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

### PİYANO EĞİTİMİ KAPSAMINDA ZİNCİRLEME YÖNTEMİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Zincirleme yönteminde hatırlanması gereken birinci öge ikinci öge ile, ikinci öge üçüncü öge ile, üçüncü öge dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir. Öykünün birinci cümlesi birinci ögeyi hatırlatırken ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. İkinci öge üçüncü için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam eder (Senemoğlu, 2005).

Zincirleme yöntemi, piyano eğitimi açısından ele alındığında bir piyano eseri üzerinde aşağıdaki örnekte olduğu gibi uygulanabilir:

#### Örnek:

Öğrenci, çalıştığı bir piyano eserinde zincirleme yapının ilk ögesini (cümle, motif vb.) belirler ve bir sonraki öge ile ilişkilendirir.

Bertini, H.: Op. 29, 24 Etuden/1

Öğrenci hatırlanması gereken, fa anahtarında 3. ölçünün ikinci ve üçüncü dördlüğünü kapsayan birinci ögeyi işaretler. Birinci ögenin bitiş sesi, ikinci ögenin ilk sesi ile aynıdır ya da oktavdır ve ikinci öge için hatırlatıcı/ipucu olur. İkinci ögenin son sesi üçüncü ögeyi, üçüncü ögenin son sesi ise dördüncü ögeyi hatırlatır. Zincirleme bu şekilde devam ederek bütün ögelerin hatırlanması sağlanır.