

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Elif GÜVEN¹

Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²

Başvuru Tarihi: 08.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 06.11.2021

DOI: 10.21764/mauefd.934739

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın araştırma grubunu, 92 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Namlu (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan maddelerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel özellikleri açısından yapılan ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılırken ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, bu düzeyin cinsiyet, sınıf, yaş ve bireysel çalgı ders saatlerini yeterli bulup/bulmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Günlük bireysel çalgı çalışma sürelerine göre incelendiğinde, öğrencilerin programlı çalışma, ders için önceden hazırlık yapma ve zihinsel olarak derse hazırlanma gibi stratejileri içeren “planlama” boyutunda günde 1-2 saat çalışanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Müzik öğretmeni, müzik öğretmeni adayı, bilişötesi, öğrenme stratejileri*

Abstract: This study aims to investigate pre-service music teachers' determined levels of using metacognitive learning strategies in terms of different variables. The research group of the study, which was carried out in the descriptive survey model, consists of 92 music teacher candidates. As the data collection tools, “Personal Information Form” and “Metacognitive Learning Strategies Scale” were used. In the analysis of the items presented in the “Personal Information Form”, descriptive statistics techniques such as frequency, mean, and standard deviation values were used. For the comparison of two variables, t-tests were run whereas a one-way variance analysis (ANOVA) were utilized for comparing more than two variables. According to the findings of the research, it was revealed that pre-service music teachers' levels of using metacognitive learning strategies were above moderate levels, and that this level did not show statistically significant difference in terms of variables as follows: gender, grade, age, and finding/not finding the number of individual instrument lessons sufficient. When examined according to duration of daily individual instrument study, however, a statistically significant difference was detected on the component of planning, which included strategies such as prior preparation for the class and mental class preparation, in the favor of the group who studied 1-2 hours in a day.

Keywords: *Music teacher, pre-service music teacher, metacognitive, learning strategies*

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. eguven@balikesir.edu.tr. ORCID ID: 0000-0001-7699-9904

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. beste@balikesir.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-6529-2604

Giriş

Günümüzde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişen yaklaşımlar ve devamlı ilerleyen teknolojik gelişmeler sayesinde öğrenme süreci bireyin hazır bulunuşluğu ve aktif katılımını gerektirir hale gelmiştir. Değişen dünyada öğrenme sürecine ilişkin farkındalığın artması bireyin daha hızlı ve kalıcı şekilde kazanımlar elde etmesini sağlayacaktır. Öğrenme, temel olarak bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişiklikleri şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bireyin kendi öğrenme sürecini yapılandırması sayesinde öğrenme etkili bir biçimde gerçekleştirilebilecektir (Çögenli & Güven, 2014). Bu yapılandırma ise öğrenme stratejilerinin yardımıyla mümkün olmaktadır. Öğrenme süreci içerisinde duylara gelen uyarımların işlenmesi ve uzun süreli belleğe aktararak bütünleştirilmesi öğrenme stratejileri sayesinde gerçekleştirilmektedir (Güven, 2004). Böylece birey yeni karşılaştığı bilgiyi nasıl öğreneceğini ve kolaylıkla nasıl hatırlayacağını bilir (Çögenli, 2011).

“Bilişötesi” kavramı “düşünmeyi düşünme” olarak da ifade edilmektedir. Bu kavram hakkında ilk çalışmaları yapanlardan biri olan Flavell (1979)’e göre üstbilişsel deneyimler, herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden ve onunla ilgili olan bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimlerdir. İngilizce literatürde “metacognition” olarak ifade edilen bilişötesi kavramı Türkçe kaynaklarda “bilişötesi”, “üstbiliş”, “bilinç ötesi”, “bilişüstü” gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. Mevcut araştırmada “metacognition” kavramının Türkçe karşılığı olarak “bilişötesi” kelimesinin kullanılması uygun görülmüştür.

Marzano ve diğ., (1988), bilişötesini bir görev sırasında ne düşündüğümüzün farkında olma ve görevi yerine getirirken bu farkındalıktan yararlanma olarak ifade etmektedir. Bu durumda bilişötesi öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde yönetim ve denetimi sağlayan stratejiler olarak tanımlanabilir (Çögenli & Güven, 2015). Bu sayede bireyin başarılı olup olamayacağını değerlendirmesini yaparak, görevin nasıl tamamlanacağına karar vermesi, işlemlerin nasıl ilerlediğine dikkat etmesi ve kazandığı deneyimleri sonraki görevlere aktarması mümkündür (Gourgey, 1998, akt., Özsoy, 2008). Baykara (2011)’ya göre eğer öğrenci, yeni bir bilgi öğrenmeden önce daha önceki bilgilerinin, yeni öğreneceği bilgileri etkileyeceğini fark ederek

neler bildiğini kendine soruyorsa, eksiklerini nasıl tamamlayacağını planlıyorsa bu durumda bilişötesi stratejileri kullanıyor demektir.

Öğrencinin bilişötesi stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmesi ve öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Açıkgöz (2008)'e göre, eğitim sistemlerinin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmesi için öğrencilerin bu konuda iyi modellere ihtiyacı olacaktır. Öğretmen kendi öğrenme sürecinde yaşadığı bilgi ve deneyimleri öğrencilerine aktarabilmelidir. Bu nedenle öğretmenin bilişötesi öğrenme stratejilerini öğrenciye rol model olabilecek şekilde kullanabilmesi öğrenme-öğretme sürecinde önem taşımaktadır. Konuya ilişkin olarak ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, farklı branşlardan lisans öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda bilişötesi öğrenme stratejileri cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, mezun olunan lise türü ve günlük ders çalışma süresi gibi farklı değişkenler açısından incelenmiş; akademik başarı, sınav kaygısı, öğrenme stilleri gibi birçok değişkenle ilişkilendirilmiştir (Ay & Uğurlu, 2016; Baydilek, Altay & Saracaloğlu, 2018; Baykara 2011, 2018; Çögenli & Güven, 2014, 2015; Ersözülü & Çoban, 2012; Güçlü, 2020; Kılıç, Cihan & Öncü, 2015; Sağırlı, Baş & Bekdemir, 2020; Sırmacı & Taş, 2016).

Bilişsel, duyuşsal ve devinsel becerilerin iç içe olduğu bir eğitim alanı olan müzik öğretmenliği eğitiminde hem bilişsel hem de bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımı önem taşımaktadır. Farklı eğitim alanlarına benzer şekilde müzik eğitiminde de öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için eğitimcilerin eğitim-öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri (yöntem ve öğrenme-öğretme stratejileri vb.) nitelikli bir şekilde organize etmesi gerekir (Yokuş & Yokuş, 2010). İlgili literatür incelendiğinde hem genel olarak müzik eğitiminde hem de müzik eğitiminin devinişsel boyutunu oluşturan çalgı eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Müzik öğretmeni adayları ile yürütülen çalışmalarda; müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları (Bircan, 2018), öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarı üzerindeki rolü (Akın, 2013), kullandıkları öğrenme stratejilerinin (Nacaroğlu, 2019) ve bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine (Deniz, 2015) yönelik çalışmalar literatürde yer almaktadır.

Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik farklı çalgılar üzerinde yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Yokuş, T. (2009) gitar eğitiminde, Yokuş, H. (2009) ise piyano eğitiminde, üstbilişsel becerilerin geliştirilmesini içeren etkinliklerin öğrencilerin çalgı başarı düzeylerine ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Ertem (2003) piyano eğitiminde öğrenme stratejileri kullanımının öneminden bahsetmiş, bu alanda kullanılabilir öğrenme stratejilerini saptamayı amaçlamıştır. Özer (2010) piyano dersinde anlamlandırma stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kılınçer (2013) piyano derslerinde, Akbel (2018) ise çello derslerinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyerek farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Sakarya (2020) keman derslerinde kullanılan anlamayı izleme stratejilerinin öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyine etkilerinin ortaya konmasını, Afacan ve Çilden (2020) keman eğitiminde öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin keman performanslarına etkisini incelemiştir. Kılınçer ve Uygun (2013) piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir.

Hallam (2001) 22 profesyonel ve 55 profesyonel olmayan müzisyenin çalışma yöntemlerini gözlemlediği çalışmasının sonucunda bilişötesi becerileri kullanan müzisyenlerin performans başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Nielsen (1999), iki org öğrencisini gözlemlemiş ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilgiyi seçmek, düzenlemek ve mevcut bilgilerle bütünleştirmek için kullandıklarını belirlemiştir. Bir başka çalışmasında Nielsen (2004) yaşları 18 ile 43 arasında değişen müzik eğitimi birinci sınıf öğrencilerinden öz-yeterlik düzeyi yüksek olanların bilişsel ve bilişötesi stratejileri daha sıklıkla kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Colombo ve Antonietti (2017) bir piyano eğitimcisi ve 4 öğrencisini dört ders boyunca gözlemledikleri çalışmaları sonucunda eğitimcinin derslerinde sık sık bilişötesi stratejileri uyguladığını ancak öğrencilerin tam olarak odaklanmadıkları için bunların farkında olmadıklarını tespit etmişlerdir. Benton (2013) çalışmasında, müzik eğitiminde kullanılabilir çeşitli bilişötesi öğrenme stratejileri sunmuştur. Benton'a göre müzik eğitimcilerinin, öğrencileri derinlemesine düşünmeye ve öz-değerlendirmeye teşvik eden öğrenme stratejileri tasarlaması ve uygulaması bilişötesi gelişimi destekleyecek, öğrenci başarısını ve özgüvenini arttıracak ve öğrenciyi daha bağımsız hale getirecektir. Bunu ancak kendi öğrenme sürecinde bilişötesi stratejileri etkin bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin gerçekleştirebileceği ele alınmaktadır. Gelişmiş bilişötesi becerilere sahip öğrenciler kendi

öğrenmelerini izleyip kontrol eder, düşünme süreçlerini ifade eder ve kendine uygun yeni öğrenme stratejileri geliştirerek uygular (LeMay, 2015, akt., Çoban, 2019). Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma, “Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramak amacıyla yapılmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Genel olarak bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin dağılımı nasıldır?
- Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olaylar ile ilişkilerini önemseyerek, durumlar arasındaki etkiyi açıklığa kavuşturur (Kaptan, 1998). Betimsel araştırma yöntemi, eğitimde güncel konular hakkındaki davranışları tanımlayarak insanların algılarını, görüşlerini, tercihlerini belirleyerek çalışmanın amacı hakkında genellenebilir ifadeler sağlamaktadır (Lodico, Spaulding&Voegtle, 2010).

Bu araştırmada da müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin; bilişötesi öğrenme stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin; bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin cinsiyet, sınıf, yaş, bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi ve bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenleri açısından bir farklılık olup/olmadığının belirlenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında eğitimlerine devam eden 92 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş, bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi ve bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	45	48,9
	Erkek	47	51,1
Sınıf	1	13	14,1
	2	23	25,0
	3	24	26,1
	4	32	34,8
Yaş	17-18 yaş	2	2,2
	19-20 yaş	23	25,0
	21-22 yaş	32	34,8
	23 ve üzeri	35	38
Bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi	1 saatten az	41	44,6
	1-2 saat	39	42,4
	2 saatten fazla	12	13,04
Bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama	Evet	42	45,7
	Hayır	50	54,3
Toplam		92	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin 45'i kadın, 47'si erkektir. Öğrencilerin 13'ü 1. sınıf, 23'ü 2. sınıf; 24'ü 3. sınıf ve 32'si 4.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 2'si 17-18 yaş; 23'ü 19-20 yaş; 32'si 21-22 yaş ve 35'i 23 ve üzeri yaş aralığındadır. Bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma

sürelerine bakıldığında öğrencilerden 41’i 1 saatten az; 39’u 1-2 saat; 12’si ise 2 saatten daha fazla süre ayırmaktadır. Buna ilaveten; öğrencilerden 42’si bireysel çalgı ders saatini yeterli bulduklarını; 50’si ise bireysel çalgı ders saatini yeterli bulmadıklarını belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verileri iki bölüm halinde düzenlenen ve çevrimiçi olarak dağıtılan form yoluyla toplanmıştır. Araştırmacıların hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” ve Namlu (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” araştırmadaki verileri toplamak için kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacıların geliştirdiği formda; öğretmen adaylarının demografik özelliklerini içeren sorularla birlikte, bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi ve bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenlerine yer verilmiştir.

Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği

4’lü likert tipindeki ölçek Namlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; 3 olumsuz, 18 olumlu olmak üzere 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan planlama stratejileri alt boyutu, ödev ve ders çalışma süreci ile ilgili yapılan planlamalara ve derslerin takibine yönelik maddeleri kapsamaktadır. Örgütlenme stratejileri alt boyutu, öğrenilmesi gereken bilgilerin önceden bilişötesi şemalara göre düzenlenmesine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik faaliyetleri sırasında konu başlıklarını, anahtar kavramları belirlemesi, içeriği gözden geçirmesi gibi stratejiler bilişötesi öğrenmede örgütlenme stratejisine sahip olmasını belirlemektedir. Denetleme stratejileri alt boyutu, öğrenme etkinliği sırasında bireyin kendi kendini denetlemesine yönelik stratejileri kapsamaktadır. Dolayısı ile öğrenciler akademik etkinlikler sırasında anlayıp/anlamadıklarını kontrol ederek, bilginin doğruluğunu ve tutarlılığını sınamaktadır. Değerlendirme stratejileri alt boyutu ise, öğrencinin etkinlikler sırasında neyi ne kadar öğrendiğine ilişkin kendisini değerlendirmesini kapsamaktadır. Öğrenci, öğrenme etkinlikleri sonunda kendi bilgisi konusunda test ederek sonuçlarına göre bilmediği bilgileri analiz etmesine yönelik stratejileri belirlemektedir.

Ölçekte yer alan maddeler “her zaman” (4 puan), “sık sık” (3 puan), “bazen” (2 puan) ve “hiçbir zaman” (1 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Toplamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan ise 84’dür. Namlu (2004) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .83 bulunmuştur. Bu değer .90’a yakın olması mükemmel olarak ele alınmaktadır (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde Planlama Stratejileri boyutu $\alpha=.69$, Örgütlenme Stratejileri boyutu $\alpha=.74$, Denetleme Stratejileri boyutu $\alpha=.67$, Değerlendirme Stratejileri boyutu $\alpha=.49$ ’dur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansı ise %45 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82’dir. Ölçeğin hem geliştirildiği dönem için hem de yapılan bu çalışma için hesaplanmış olan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ait Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçek	Geliştirildiği dönem	Bu çalışmada
Planlama	0.6909	0.687
Örgütlenme	0.7397	0.901
Denetleme	0.6748	0.902
Değerlendirme	0.4850	0.683
Tüm Ölçek	0.8164	0.874

Tablo 2’de yapılan bu çalışma için örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejileri alt boyutlarında ve toplam ölçekte geliştirildiği döneme göre Cronbach alfa katsayılarında artış olduğu belirlenmiştir. Buna ilaveten, bu çalışmada planlama stratejileri alt boyutunda geliştirilen döneme göre hemen hemen Cronbach alfa katsayılarının birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 22.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde, müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen düzeylerinin cinsiyetlerine ve bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik ilişkisiz örneklemeler için t-testi; öğrencilerin sınıf düzeyleri, yaşları, bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Anlamlı farklılık olması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarabilmek amacı ile Scheffe testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Genel Olarak Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Dağılımına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin dağılımını belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Planlama	16.5	3.23
Örgütlenme	17.4	4.32
Denetleme	15.1	3.35
Değerlendirme	10.2	2.55
Toplam	59.2	10.8

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyinin en yüksek ortalama örgütlenme boyutunda (\bar{X} =17.4, Ss= 4.32) olduğu görülmektedir. Bu boyutu sırasıyla planlama (\bar{X} =16.5, Ss= 3.23), denetleme (\bar{X} =15.1 Ss= 3.35) ve değerlendirme (\bar{X} =10.2 Ss= 2.55) alt boyutları izlemektedir. Elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin değerlendirme boyutunda en düşük ortalama değerinin olduğu görülmektedir. Toplam puanda ise öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ortalaması 59,2 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin cinsiyetlerine göre betimsel istatistiği sonuçları Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Betimsel İstatistiği

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Kadın	45	59.33	9.79
Erkek	47	59.19	11.85

Tablo 4'te ortalamalarına bakıldığında, kadın öğrencilerin ortalama değeri (\bar{X} =59.33, Ss=9.79) iken; erkek öğrencilerin ortalama değeri (\bar{X} =59.19, Ss= 11.85)'dir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kadın	45	59.33	9.79	90	.062	.95*
Erkek	47	59.19	11.85			

*p>.05

Tablo 5'de, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında yapılan t-testi sonuçlarında p>.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (t=.062, p= .95>.05). Ortalamalara bakıldığında, kadın öğrencilerin ölçeğin tüm maddelere ilişkin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin (\bar{X} =59.33, Ss=9.79), erkek öğrencilerden (\bar{X} =59.19, Ss= 11.85) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Alt Boyutlar Açısından Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Planlama Boyutu	Kadın	45	16.64	3.16	90	.417	.678*
	Erkek	47	16.36	3.33			
Örgütlenme Boyutu	Kadın	45	17.31	4.01	90	.196	.845*
	Erkek	47	17.48	4.64			
Denetleme Boyutu	Kadın	45	15.11	2.86	90	.114	.909*
	Erkek	47	15.19	3.79			
Değerlendirme Boyutu	Kadın	45	10,26	2,55	90	.220	.827*
	Erkek	47	10,14	2,58			
Toplam	Kadın	45	59,33	9,79	90	.062	.950*
	Erkek	47	59,19	11,85			

*p>.05

Tablo 6’da öğrencilerin cinsiyetleri bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında, planlama boyutunda (p=.678), örgütlenme boyutunda (p=.845), denetleme boyutunda (p=.909), değerlendirme boyutunda (p=.827) ve ölçeğin genel toplamında (p=.950) istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıflarına göre betimsel istatistiği sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Sınıf	N	\bar{X}	Ss
1	13	56.38	9.55
2	23	59.78	10.59
3	24	60.33	10.42
4	32	59.25	12.02

Tablo 7’de görüldüğü gibi; 1. sınıflar (\bar{X} =56.38, Ss=9.55), 2. sınıflar (\bar{X} =59.78, Ss=10.59), 3. sınıflar (\bar{X} =60.33, Ss=10.42), 4. sınıflar (\bar{X} =59.25, Ss=12.02) ortalamaya sahiptir. Yani; 3. sınıfların sıra ortalaması en yüksek iken, 1. sınıfların sıra ortalamasının en düşük olduğu

belirlenmiştir. 1.sınıf öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin diğer sınıflardan daha düşük olmasının eğitim gördükleri alanda bilgi ve deneyimlerinin diğer sınıflara göre daha az olduğundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemek amacı ile yapılan analiz sonuçları Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	141.41	3	47.13	.393	.758*	-
Gruplar İçi	10544.32	88	119.82			
Toplam	10685.73	91				

*p>.05

Tablo 8'de, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin sınıf değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye [F (3-88)=.393, p>.05] sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlar açısından sınıflarına göre farklılık olup/olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9

Alt Boyutlar Açısından Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Planlama Boyutu	Gruplar Arası	11.73	3	3.912	.365	.778*	-
	Gruplar İçi	943.26	88	10.71			
	Toplam	955.00	91				
Örgütlenme Boyutu	Gruplar Arası	117.43	3	39.14	2.17	.097*	-
	Gruplar İçi	1586.68	88	18.03			
	Toplam	1704.12	91				
Denetleme Boyutu	Gruplar Arası	2.408	3	.803	.069	.976*	-
	Gruplar İçi	1019.46	88	11.58			
	Toplam	1021.87	91				
Değerlendirme Boyutu	Gruplar Arası	17.03	3	5.67	.864	.463*	-
	Gruplar İçi	578.04	88	6.56			
	Toplam	595.076	91				
Toplam	Gruplar Arası	141.41	3	47.13	.393	.758*	-
	Gruplar İçi	10544.32	88	119.82			
	Toplam	10685.73	91				

*p>.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri sınıf değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada ölçeğin “planlama” [F(3, 88)=.365; p>.05], “örgütlenme” [F(3, 88)=2.17; p>.05], “denetleme” [F(3, 88)=.069; p>.05], “değerlendirme” [F(3, 88) =.864; p>.05] ve ölçeğin genel toplamında [F(3, 88) =.393; p>.05] istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, sınıf düzeyleri farklı olsa bile anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin geçmiş müzikal yaşantılarından kazandıkları deneyimler sayesinde sınıf düzeyinden bağımsız olarak bilişötesi stratejiler geliştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin yaşlarına göre betimsel istatistiği sonuçları Tablo 10’daki gibidir.

Tablo 10

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17-18 yaş	2	47.50	4.94
19-20 yaş	23	57.95	10.45
21-22 yaş	32	59.37	10.68
23 ve üzeri	35	60.68	11.28

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ortalamalara bakıldığında 17-18 yaş (\bar{X} =47.50, Ss=4.94), 19-20 yaş (\bar{X} =57.95, Ss=10.45), 21-22 yaş (\bar{X} =59.37, Ss=10.68), 23 ve üzeri yaş (\bar{X} =60.68, Ss=11.28) ortalamaya sahiptir. Yani, en yüksek ortalama 23 yaş ve üzerindedir. En düşük ortalama değeri ise 17-18 yaş grubuna aittir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip/göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	387.24	3	129.080	1.103	.352*	-
Gruplar İçi	10298.49	88	117.02			
Toplam	10685.73	91				

*p>.05

Tablo 11’de analiz sonuçlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye [F(3-88)=1.103, p>.05] sahip değildir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlar açısından anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12

Alt Boyutlar Açısından Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Planlama Boyutu	Gruplar Arası	222.3	3	7.41	.699	.555*	-
	Gruplar İçi	932.76	88	10.60			
	Toplam	955.00	91				
Örgütlenme Boyutu	Gruplar Arası	113.92	3	37.97	2.102	.106*	-
	Gruplar İçi	1590.19	88	18.07			
	Toplam	1704.12	91				
Denetleme Boyutu	Gruplar Arası	35.39	3	11.79	1.053	.374*	-
	Gruplar İçi	986.47	88	11.21			
	Toplam	1021.87	91				
Değerlendirme Boyutu	Gruplar Arası	8.465	3	2.82	.423	.737*	-
	Gruplar İçi	586.61	88	6.66			
	Toplam	595.07	91				
Toplam	Gruplar Arası	387.24	3	129.08	1.103	.352*	-
	Gruplar İçi	10298.49	88	117.02			
	Toplam	10685.73	91				

*p>.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri yaş değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada ölçeğin “planlama” [F(3, 88)=.699; p>.05], “örgütlenme” [F(3, 88)=2.102; p>.05], “denetleme” [F(3, 88)=1.053; p>.05], “değerlendirme” [F(3, 88) =.423; p>.05] ve ölçeğin genel toplamında [F(3, 88) =1.103; p>.05] istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Bireysel Çalgı Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresine göre betimsel istatistiği bulguları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Bireysel Çalgı Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Çalışma Süresi Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss
1 saatten az	41	56.58	11.31
1-2 saat	39	61.64	10.82
2 saatten fazla	12	60.66	7.21

Tablo 13’de yapılan analiz sonuçlarına göre, 1 saatten az (\bar{X} =56.58, Ss=11.31), 1-2 saat (\bar{X} =61.64, Ss=10.82), 2 saatten fazla (\bar{X} =60.66, Ss=7.21) ortalamaya sahiptir. Yani, en yüksek ortalama 1-2 saat çalışanlar arasında; en düşük ortalama ise 1 saatten az çalışan gruba aittir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 14’deki gibidir.

Tablo 14

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Bireysel Çalgı Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	538.147	2	269.073	2.36	.100*	-
Gruplar İçi	10147.592	89	114.018			
Toplam	10685.739	91				

*p>.05

Tablo 14’de analiz sonuçlarına göre bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye [F(2-89)=2.36, p>.05] sahip değildir. Başka bir deyişle, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlar açısından bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresine göre anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 15’deki gibidir.

Tablo 15

Alt Boyutlar Açısından Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Bireysel Çalgı Çalışmaya Ayırdıkları Günlük Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık (Scheffe)
Planlama Boyutu	Gruplar Arası	63.524	2	31.762	3.171	.047**	1 saatten az-1-2 saat arası
	Gruplar İçi	891.476	89	10.017			
	Toplam	955.000	91				
Örgütlenme Boyutu	Gruplar Arası	33.302	2	16.651	.887	.416*	-
	Gruplar İçi	1670.818	89	18.773			
	Toplam	1704.120	91				
Denetleme Boyutu	Gruplar Arası	24.335	2	12.168	1.086	.342*	-
	Gruplar İçi	997.535	89	11.208			
	Toplam	1021.870	91				
Değerlendirme Boyutu	Gruplar Arası	27.173	2	13.586	2.129	.125*	-
	Gruplar İçi	567.904	89	6.381			
	Toplam	595.076	91				
Toplam	Gruplar Arası	538.147	2	269.073	2.360	.100*	-
	Gruplar İçi	10147.592	89	114.018			
	Toplam	10685.739	91				

*p>.05 ; **p<.05

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin bireysel çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük çalışma süresi değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada ölçeğin “planlama” [F(2, 89)=3.171; p<.05] boyutunda anlamlı farklılık vardır. Scheffe testi analizi sonucunda ise, “planlama” alt boyutunda 1saatten az (\bar{X} =56.58) ile 1-2 saat (\bar{X} =61.64) arasında 1-2 saat aralığında çalışanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak; “örgütlenme” [F(2, 89)=.887; p>.05], “denetleme” [F(2, 89)=1.086; p>.05], “değerlendirme” [F(2, 89) = 2.129; p>.05] ve ölçeğin genel toplamında [F(2, 89)=2.360; p>.05] istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Bireysel Çalgı Ders Saatini Yeterli Bulup/Bulmama Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama durumlarına göre betimsel istatistiği sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Bireysel Çalgı Ders Saatini Yeterli Bulup/Bulmama Değişkenine Göre Betimsel İstatistiği

Yeterlibulup/bulmama	N	\bar{X}	Ss
Evet	42	56.95	12.08
Hayır	50	61.20	9.34

Tablo 16’da ortalamalarına bakıldığında bireysel çalgı ders saatini yeterli bulanların ortalama değeri (\bar{X} =56.95, Ss=12.08) iken, yeterli bulmayanların ortalama değeri (\bar{X} =61.20, Ss= 9.34)’dür.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenine göre farklılık gösterip/göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerinin Bireysel Çalgı Ders Saatini Yeterli Bulup/Bulmama Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Yeterli bulup/bulmama	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*
Hayır	50	61.20	9.34			

* p>.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi; öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri ile bireysel çalgı ders saatini yeterli bulma durumları arasında yapılan t-testi sonuçlarında p>.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (t= 1.899, p= .061>.05). Ortalamalara bakıldığında bireysel çalgı ders saatini yeterli bulmayanların ölçeğin tüm maddelerine ilişkin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin (\bar{X} =61.20, Ss=9.34), bireysel çalgı ders saatini yeterli bulanlardan (\bar{X} =56.95, Ss=12.08) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin bireysel çalgı ders saatini yeterli bulmamalarının bu stratejileri daha fazla kullanma ve geliştirme fırsatına ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlar açısından bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama değişkenine göre anlamlı farklılık taşıyıp/taşımadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 18’deki gibidir.

Tablo 18

Alt Boyutlar Açısından Öğrenci Görüşlerinin Bireysel Çalgı Ders Saatini Yeterli Bulup/Bulmama Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup/bulmama	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																												
Planlama Boyutu	Evet	42	15.92	3.02	90	1.563	.122*																																												
	Hayır	50	16.98	3.36				Örgütlenme Boyutu	Evet	42	16.35	4.81	90	2.166	.033**	Hayır	50	18.28	3.69	Denetleme Boyutu	Evet	42	14.35	3.76	90	2.126	.036**	Hayır	50	15.82	2.82	Değerlendirme Boyutu	Evet	42	10.30	2.83	90	.352	.725*	Hayır	50	10.12	2.32	Toplam	Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*
Örgütlenme Boyutu	Evet	42	16.35	4.81	90	2.166	.033**																																												
	Hayır	50	18.28	3.69				Denetleme Boyutu	Evet	42	14.35	3.76	90	2.126	.036**	Hayır	50	15.82	2.82	Değerlendirme Boyutu	Evet	42	10.30	2.83	90	.352	.725*	Hayır	50	10.12	2.32	Toplam	Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*	Hayır	50	61.20	9.34								
Denetleme Boyutu	Evet	42	14.35	3.76	90	2.126	.036**																																												
	Hayır	50	15.82	2.82				Değerlendirme Boyutu	Evet	42	10.30	2.83	90	.352	.725*	Hayır	50	10.12	2.32	Toplam	Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*	Hayır	50	61.20	9.34																				
Değerlendirme Boyutu	Evet	42	10.30	2.83	90	.352	.725*																																												
	Hayır	50	10.12	2.32				Toplam	Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*	Hayır	50	61.20	9.34																																
Toplam	Evet	42	56.95	12.08	90	1.899	.061*																																												
	Hayır	50	61.20	9.34																																															

*p>.05 ; **p<.05

Tablo 18’de, öğrencilerin bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup bulmama değişkeni açısından bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında planlama boyutunda (p=.122), değerlendirme boyutunda (p=.725) ve ölçeğin genel toplamında (p=.061) istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Ancak, örgütlenme boyutunda (p=.033), denetleme boyutunda (p=.036) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında farklılık, hem örgütlenme boyutunda (\bar{X} =18.28, Ss=3.69) hem de denetleme boyutunda (\bar{X} =15.82, Ss=2.82) bireysel çalgı ders saatini yeterli bulmayanların lehinedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öncelikle öğrencilerin genel olarak bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra bu düzeyin cinsiyet, sınıf, yaş, bireysel çalgı çalışmaya ayrılan günlük çalışma süresi ve bireysel çalgı ders saatini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık yaratıp/yaratmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel toplamda ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir (59,2). İlgili literatür incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının

genellikle orta düzeyde ya da ortalamanın biraz üstünde olduğu görülmektedir (Baykara, 2011, Boyacı, 2010; 2018; Deniz, 2015; Karoğlu & Çörez, 2020; Kılıç & Öncü, 2014; Namlu, 2004;) Deniz (2015) tarafından müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen çalışmada da mevcut çalışmadakine yakın bir ortalama puan ortaya konmuştur (60,37). Diğer branşlarda gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile karşılaştırıldığında müzik öğretmeni adaylarının puanları birbirine oldukça yakın olup bu puanların diğer branşlardaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Müzik eğitimi (özellikle de çalgı eğitimi) düzenli, disiplinli ve planlı günlük çalışma gerektirmektedir. Bu süreçte hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel beceriler üst düzeyde kullanılmalıdır. Bu durum, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini eğitim fakültesinin farklı bölümlerindeki öğrencilere göre daha fazla kullanma ve kendilerini bu yönde geliştirme fırsatı bulabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu bulguları destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Baykara, 2011; Çögenli, 2011; Güçlü, 2020). Buna rağmen çalışmaların çoğunda öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Baykara, 2011, 2018; Boyacı, 2010; Deniz, 2015; Karoğlu & Çörez, 2020; Sırmacı & Taş, 2016; Tunca & Alkın-Şahin, 2014).

Kılıç ve diğ. (2015)'nin Efe vd. (2009)'den aktardığına göre öğrenme sürecinde kadın öğretmen adayları daha planlıdır ve derinlemesine inceleyebilmektedirler. Kılıç ve Öncü'nün (2014) çalışmasında bu farkın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ise kadın ve erkek öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel toplamda ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Araştırmada öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunda sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (Baydilek ve diğ., 2018; Baykara, 2011; Kılıç & Öncü, 2014; Kılıç ve diğ., 2015; Tunca & Alkın-Şahin, 2014). Sezer (2016) ise hemşire adayları ile yürüttüğü çalışmasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Kılıç ve diğ., (2015) bu durumu üniversite öğrencilerinin öğrenim

hayatları boyunca kazandıkları öğrenme deneyimleri sayesinde düşünme süreçleri üzerine düşünme ve hangi stratejileri kullanarak daha verimli olabileceklerini bilme becerilerini kazanmış olmalarından ve bu becerileri yönetebilmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Ay & Uğurlu (2016), 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Deniz (2015) ise müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında 2. Sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özsoy (2008)'un Brown (1987)'dan aktardığına göre; deneyimlerin hem üstbilişsel kontrolün gelişimine hem de üstbiliş stratejilerinin kullanımında önem taşımaktadır. Bu durumda 4. Sınıfların bilişötesi öğrenme stratejilerini diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla kullanıyor olmaları beklenen bir durumdur. Mevcut araştırmada ise bu durumu destekler şekilde, aralarındaki farkın anlamlı olmamasına rağmen; 2, 3 ve 4. Sınıfların bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin 1. Sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç, Baydilek ve diğ., (2018)'nin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sınıf düzeyinde olduğu gibi yaş arttıkça bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artması beklenen bir durumdur. Bu durumu destekler şekilde hem mevcut araştırmanın hem Baydilek ve diğ., (2018)'nin sonuçlarında da yaş arttıkça bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin arttığı görülmektedir.

Müzik eğitimi sürecinde özellikle çalgı eğitimi boyutunda başarıya ulaşmak için günlük düzenli çalışma gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bireysel çalgı çalışmalarına günlük olarak ayırdığı süre 1 saatten fazladır. Öğrencilerin çalgı çalışmaya ayırdıkları günlük süre ile bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri arasında “planlama” alt boyutunda 1saatten az ile 1-2 saat arasında 1-2 saat aralığında çalışanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda ve toplam puanda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deniz (2015) in müzik öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmasında ise piyano çalışmaya günlük olarak daha fazla vakit ayıran müzik öğretmeni adaylarının planlama ve örgütleme stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Bireysel çalgı haftalık ders saatini yeterli bulup bulmama değişkeni açısından incelendiğinde genel toplamda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak bu süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durumda, çalgı eğitiminde daha

fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyan ve daha fazla ilerleme sağlamak isteyen öğrencilerin bilişötesi stratejileri kullanma becerilerinin de (anlamli farklılık içermemekle birlikte) süreyi yeterli bulan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde ise örgütlenme ve denetleme boyutunda anlamli farklılık bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu ve düzeyin cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamli farklılık taşımadığı belirlenmiştir. Bireysel çalgılarına günlük olarak çalışma sürelerine göre incelendiğinde, öğrencilerin programlı çalışma, ders için önceden hazırlık yapma ve zihinsel olarak derse hazırlanma gibi stratejileri içeren “planlama” boyutunda günde 1-2 saat çalışanlar lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Enstrüman çalmada başarıya ulaşmanın günlük düzenli ve planlı çalışma gerektirdiği düşünüldüğünde; çalgı çalışma sürecinin öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerinin “planlama” boyutunda kendilerini geliştirmelerine olanak sağladığı düşünülebilir. Bireysel çalgı dersinin haftalık ders saatini yeterli bulan ve bulmayan öğrenciler arasında ise genel toplamda ve planlama ve değerlendirme alt boyutlarında bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik anlamli bir farklılık belirlenmezken örgütlenme ve denetleme alt boyutlarında anlamli farklılık bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini aktif şekilde kullanmaları ve çalışmalarında bu stratejileri uygulamalarının hem akademik hem de müzikal anlamda gelişimlerine katkı sağlayacağı açıktır. Geleceğin müzik öğretmenlerinin daha donanımlı ve bilinçli bir şekilde meslek hayatına başlayabilmeleri için öğrenim hayatını mümkün olan en verimli şekilde geçirmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca tüm eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma konusunda gelişebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla çeşitli eğitimler verilerek ve uygun ortamlar yaratılarak konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önerilebilir. Özellikle bireysel olarak yürütülen alan derslerinde öğretim elemanları tarafından öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejileri kullanarak çalışma alışkanlıkları edinmeleri konusunda yol gösterici olmalarının fayda sağlayacağı söylenebilir.

Daha geniş çalışma grupları ve farklı değişkenlerin de ele alındığı güncel çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma konusunda olumlu/olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, bilişüstü öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik müfredatta “bilişüstü öğrenme stratejileri” dersi konulabilir. Ayrıca, bilişötesi öğrenme stratejilerine yönelik becerilerin kazandırılmasına yönelik süreçlerin daha detaylı olarak incelenebileceği, farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Afacan, Ş. & Çilden, Ş. (2020). Keman eğitiminde öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performanslarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 74-105.

Akbel, B. A. (2018). Türk müziği alanında öğrenim gören çello öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Turkish Studies, Educational Sciences*, 13(19), 163-184.

Akın, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale Üniversitesi örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-10.

Ay, E. & Uğurlu, N. B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişüstü öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 327-344.

Baydilek, N. B., Altay, B. & Saracaloğlu, A. S. (2018). Okulöncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile resim-iş programı öğrencilerinin üstbilişsel öğrenme stratejilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 707-720.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.

Baykara, Ö. K. (2018). Öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ve öğretmen yeterlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 125-143.

Benton, C. W. (2013). Promoting metacognition in music classes. *Music Educators Journal*, 100(2), 52-59.

Bircan, E. K. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müziği öğrenme stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin temel yetenek düzeyleri ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Colombo, B. & Antonietti, A. (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95-113.

Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Çögenli, A. G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çögenli, A. G. & Güven, M. (2014). Bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 283-297.

Çögenli, A. G. & Güven, M. (2015) Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 131-150.

Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 1-14.

Ersözlü, Z. N. & Çoban, H. (2012). The relationship between candidate teachers' mathematical reasoning skills and their levels of using metacognitive learning strategies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 205-221.

Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Güçlü, G. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hallam, S. (2001) The development of metacognition in musicians: Implications for education, *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.

Hutcheson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistic using generalized linear models*. Sage Publications, London.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karoğlu, A. K. &Çörez, A. B. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 78-96.

Kılıç, S. K. & Öncü, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 13-22

Kılıç, S. K., Cihan, H. & Öncü, E. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 77-89.

Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.

Kılınçer, Ö. & Uygun. M. A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy-FineArts*, 8(2), 206-237.

Lodico, M., Spaulding, D., &Voegtler, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. &Shor, C. (1988), *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (ERIC veri tabanından 11 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir)

Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme araçlarının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.

Nielsen, S.G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.

Nielsen, S.G. (2004). Strategiesand self-efficacy beliefs in instrumental and vocalin dividuall practice: A study of students in higher music education. *Psychology of music*, 32(4), 418-431.

Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Sağırılı, M.Ö., Baş, F. & Bekdemir, M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22.

Sakarya, G. (2020). *Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, T. A. (2016). Hemşire adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 25(4), 146-151.

Sırmacı, N. & Taş, F. (2016). Teacher self-efficacy perceptions and metacognitive learning strategies of pre-service mathematics teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 551-563.

Tunca, N.& Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.

Yokuş, H. & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi-1: öğrenme stratejileri*. Pegem Akademi: Ankara.

Yokuş, H. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yokuş, T. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişe farkındalığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Summary

Purpose:

Music education is an instructional area where cognitive, affective, and psychomotor skills are intertwined. That is why, developing both cognitive and metacognitive skills is essential in music teacher training. The teacher has an irreplaceable role in ensuring that students use metacognitive strategies and that the learning is permanent. Teachers should be able to transfer the knowledge and experiences they obtained during their learning processes. Thus, it is imperative that teachers use metacognitive learning strategies in teaching-learning process in a way that they can become role-models for students. Upon reviewing the related literature in the context of Turkey, it is possible to trace studies determining the pre-service teachers' levels of using the metacognitive learning strategies in different departments. Regarding the research with respect to music education, there are studies focusing on learning strategies in music teacher education. However, the number of studies that focus on metacognitive learning strategies is quite limited. For this reason, determining pre-service music teachers' levels of using metacognitive learning strategies is considered significant.

The purpose of the study is to determine pre-service music teachers' levels of metacognitive learning strategies and investigate them in terms of different variables.

Motivated by this purpose, sub-problems of the research were constructed as follows:

- In a general sense, how are the levels of metacognitive learning strategies distributed?
- Do students' levels of using metacognitive learning strategies differ in terms of gender variable?
- Do students' levels of using metacognitive learning strategies differ in terms of grade variable?
- Do students' levels of using metacognitive learning strategies differ in terms of age variable?
- Do students' levels of using metacognitive learning strategies differ in terms of daily time allocated for individual instrument practice variable?

- Do students' levels of using metacognitive learning strategies differ in terms of the variable of finding/not finding individual instrument lesson duration?

Methodology:

This research was conducted based on the descriptive survey model. The study group of the research involved 92 students in total who studied in the Department of Music Education at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education during the spring semester of the 2020-2021 academic year. The data of the study were collected through an online form constructed in two sections. To collect data, "Personal Information Form" developed by the researchers and "Meta-Cognitive Learning Strategies Scale" developed by Namlu (2004) were used. In the data analysis, to reveal whether the levels of using metacognitive learning strategies showed any difference in the sense of gender and finding/not finding individual instrument class duration variables, an independent samples t-test was utilized. To determine the possible differences regarding students' grade, age, and time allocated for individual practice, a one-way variance analysis (ANOVA) was run. Considering the possibility of calculating statistically significant differences, Scheffe test was employed to determine which specific groups indicated differences. The analyses findings were reported in tabulation by indicating the percentage, frequency, mean and standard deviation findings of the variables showing .05 significance level.

Results and Conclusion:

As a result of our research, it was detected that the highest level of metacognitive learning strategy use among students in terms of mean values was in the dimension of organization, which was followed by planning, monitoring, and evaluating sub-dimensions respectively. In addition, the evaluation dimension indicated the lowest mean value. Following the analysis process, it was found that there was no statistically significant difference between students' metacognitive learning strategy levels and gender in terms of the sub-dimensions of the scale and the mean total. Similarly, no statistically significant difference was detected between metacognitive learning strategy levels of the students and grade. Moreover, it was found that students' metacognitive learning strategy levels indicated no statistically significant difference in the sub-dimensions of the scale and the total mean.

In another finding obtained in the research, it was determined that students' levels of metacognitive learning strategies did not show statistically significant difference with time allocated to individual instrument practice whereas it indicated statistically significant difference in the planning component of the scale. Following the Scheffe test run to which groups indicated a difference, a statistically significant difference was found between those practicing less than 1 hour and those who practice around 1-2 hours in the favor of the latter group in terms of planning sub-component. Furthermore, no statistically significant difference was found regarding organizing, monitoring, evaluating, and the total mean of the scale.

On another note, the analysis run regarding students' metacognitive learning strategy levels and their state of finding the duration of individual instrument classes sufficient revealed no statistically significant difference in planning, evaluating dimensions, and mean total. However, a statistically significant difference was detected in the dimensions of organization and monitoring. Considering the mean scores, the said difference was determined to be in the favor of those who do not find the duration of individual instrument classes sufficient both in organizing and monitoring components.

It is crucial for pre-service teachers to be knowledgeable about metacognitive learning strategies in terms of both their musical and professional development. This way, pre-service teachers can improve themselves about using metacognitive strategies for a quality learning, and guide their students regarding this matter. In educational institutions, appropriate instructional environments that encourage students to notice and use metacognitive learning strategies should be structured. In this direction, activities aiming to improve the skills to use metacognitive learning strategies can be used. It is recommended that the research on metacognitive strategies be diversified by including different variables with wider sample groups, or using different data collection techniques. Therefore, more generalizable results can be obtained. An awareness can be raised through indirectly involving metacognitive learning strategies in the lessons offered in the music education program.

ETİK BEYAN: "*Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 08.04.2021 tarih ve E-19928322-302.08.01-27975 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.