



Elçin ERGİN¹, Yavuz DURAK²

BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEMENİN DEŞİFRE ÇALMA BECERİSİNE VE DEŞİFRE ÇALMA TUTUMUNA ETKİLERİ³

Özet

Bu araştırmanın amacı lisans düzeyinde gitar derslerinde kullanılan bilişüstü özdüzenleme basamaklarının öğrencilerin deşifre çalma performansı ve deşifre çalma tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma 2014- 2015 öğretim yılında Güney Doğu Anadolu bölgesindeki bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu Ön test son test yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada; 10 haftalık süreçte deney grubunda ilgili alan yazından seçilen bilişüstü özdüzenleme basamaklarının yer aldığı çalışmalar ve araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “deşifre çalma tutum ölçeği” ve “deşifre performans rubriği” kullanılmıştır. Ön test ve son testlerin yorumlanmasında sürekli değişkenlere ilişkin bağımlı gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Paired-t testi, sürekli değişkenlere ilişkin üç veya daha fazla sayıda grubun karşılaştırılması amacı ile kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve iki kategorik değişken arasında anlamlı ilişki olup olmadığını sınamak amacı ile Fisher kesin ki-kare (Fisher’s exact test) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin deşifre çalma becerisini geliştirmek için uygulanan bilişüstü özdüzenleme basamaklarının deşifre becerisine ve deşifre çalma tutumuna olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deşifre çalma, üstbiliş, özdüzenleme, tutum.

THE EFFECTS OF METACOGNITIVE SELF-REGULATION ON SIGHT- READING SKILLS AND SIGHT-READING ATTITUDES

Abstract

The aim of this research is to determine the effects of metacognitive self-regulation steps used in the guitar courses at the level of bachelor degree on students’ sight-reading performance and sight-reading attitudes. The research was carried out in a university based in Southeastern Region of Turkey during the academic year of 2014-2015. The research utilized one group pretest-posttest quasi-experimental design

1 Arş. Gör. Dr., Harran Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD, elcin06@gmail.com

2 Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı, ydurak27@gmail.com

3 Bu çalışma “Bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre yapılan gitar eğitiminin deşifre performansına farkındalığa ve tutuma etkisi” adlı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

and the studies including the metacognitive self-regulation steps selected from the relevant literature and the activities developed by the researcher were employed during the 10 weeks process. As a data collection means within the pretest-posttest design in the research, “sight-reading attitude scale” and “sight-reading performance rubric” were employed. In order to determine whether any significant difference exists between the dependent groups relevant to the continuous variables in interpreting the pretests and posttests, Paired-t test, one-way analysis of variance (ANOVA) used to compare three or more groups relevant to the continuous variables, and Fisher’s exact test for testing whether there exists a significant relationship between two categorical variables were used. It was concluded upon the research that metacognitive self-regulation steps used to develop the sight-reading skills of students has a positive influence on the sight-reading skills and sight-reading attitude.

Keywords: Sigh-reading, metacognition, self-regulation, attitude.

GİRİŞ

Davranış geliştirmede yalnızca biliş veya davranış üzerine odaklanılmadığı bir gerçektir. Bu sebeple, davranışsal ve bilişsel süreçler birlikte ele alınmaktadır. Fakat davranışın ortaya çıkma sebebi bireyin öncelikle bir şeyleri “bilmesi” ise, birey önce bilişini düzenleyebilmeli ve bunu nasıl yaptığının farkında olmalıdır. Bireyin ne bildiği ve ne yaptığına ek olarak, bilgisinin farkında olması, bilgiyi kullanırken seçeceği yolu belirlemesi, bilgisini ve davranışını yönetmesi ve kendini değerlendirmesi gereklidir. Davranışın farkında olma, davranışı düzenleme, strateji uygulayarak değerlendirme ve süreci kontrol etme ifadeleri üstbiliş ve özdüzenleme kavramlarına işaret etmektedir.

Bilişüstü özdüzenleme

Üstbiliş kavramı, kaynağını çağdaş eğitim kuramcılarında Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramından almaktadır. Burada üstbiliş kavramı, içsel olgunlaşma hızı ve etkin ilgi ile bireyin kendi düşünme sürecinin farkına varması, onu denetleyebilmesi ve geliştirebilmesi süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Topses, 2003). Flavell (1979) üstbiliş, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme sürecine yönelik farkındalık ve bu sürecin düzenlenmesi olarak ele almakta; Forrest (1984), “bireyin bilişlerini kontrol yeteneğini ifade eden bir yapı” olarak görmektedir (Akt: Çakıroğlu, 2007, 10). Welton ve Mallan (1999)’a göre üstbiliş, öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri için kendi düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve yönlendirmeleridir. Üstbiliş kavramının karşılığı olarak ülkemizde; “metabiliş” (Öztürk ve Dellal, 2005), “yürütücü biliş” (Çakıroğlu, 2007; Çalışkan, 2010 ve Senemoğlu, 2005) ve “bilişüstü” (Demirel, 2000) gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır.

Özdüzenleme, temelini Bandura’nın sosyal Bilişsel Kuram’ından alan ve üstbiliş gibi zaman içerisinde farklı yaklaşım ve kuramlar tarafından geliştirilmiş ve eğitim araştırmalarına sıkça konu olmuş bir kavramdır. Bilişsel modele göre özdüzenlemeyi inceleyen kuramcılar bilgiyi işleme kuramını temel almakta ve davranışın yerine getirilmesinde kendini gözleme ve değerlendirme gibi üstbiliş stratejilerin kullanımına odaklanmaktadır. Bu yönde çalışan kuramcılardan Winnie ve Hadwin (1998), bireyin kendisini gözleme sürecine ağırlık vererek bu süreç için dört evre tanımlamaktadır. Bu evreler sırasıyla, görev tanımı, hedef belirleme, plan yapma ve strateji kullanımınıdır. Özdüzenlemeyi edimsel açıdan incelediğimizde karşımıza daha çok davranışsal boyutlar çıkmaktadır. Örneğin Whip ve Chiarelli (2004)’nin modelinde, öğrencinin kendini sistematik olarak gözlememesi, kayıt tutması ve değerlendirmesi gibi güçlü

stratejilere ağırlık verilmektedir. Sosyal bilişsel modeli temel alan kuramlarda ise öğrencilerin kendi kendilerine uyguladıkları öğrenme stratejilerine, hedefe yönelme ve öz yeterlik inançlarına, performans ve göreve ilişkin kaygılarına, sosyal fiziksel çevrelerine ve bunların arasındaki bağa odaklanılmaktadır.

Schunk (2008)'a göre bilişsel kontrol sürecinin iki önemli ögesi olan üstbilis ve özdüzenleme birlikte ele alınması gereken ve çeşitli kuramlardan beslenerek çalışma alanı genişlemiş kavramlardır. Üstbilis özdüzenlemenin, Zimmerman (1996) tarafından oluşturulan döngüsel aşamalarında, örnek alma davranışının oluşturduğu performans, kendini kontrol etme becerisinin sergilendiği süreç standartlarına uygun sunum ve performans çıktılarının oluşması süreçleri doğrudan özdüzenleme ile birlikte gelişmekte, bilişüstü davranışlar ile de pekiştirilerek bilginin işlenmesi söz konusu olmaktadır.

Üstbilis özdüzenlemede öğrenci, bir görevi nasıl gerçekleştireceğini, nasıl çalışacağını düşünerek organize etme, özetleme, detaylandırma, benzerlik kurma gibi stratejiler kullanarak bir dizi kritik düşünme davranışı gerçekleştirir (Al-Harty ve Was 2010). Weinstein ve Meyer (1986)'e göre bu stratejiler, çalışma stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve izleme stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Akt: Paris ve Paris, 2010, 90).

Derry ve Murphy (1986)'ye göre, bilişüstü özdüzenleme yapabilen öğrencilerin strateji kullanımında belirli aşamaları uygulamaları gerekmektedir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Hedefi analiz etme ve tanımlama.
2. Stratejiyi planlama.
3. Stratejiyi uygulama.
4. Stratejinin sonuçlarını izleme.
5. Stratejiyi uygun hale getirme.

Zimmerman, Banner ve Kovach ise (1996), bilişüstü özdüzenlemeyi:

1. Amaç belirleme
2. Strateji uygulama (performans) ve izleme
3. Çıktıların izlenmesi ve değerlendirilmesi alt süreçlerinden oluşan bir yapı olarak belirlemişlerdir.

Genel olarak kişinin bilgisinin farkında olması, bilgisine ait süreci düzenlemesi ve bilinçli olarak bu süreçlere ilişkin etkili durumlar yaratmasını içeren üstbilisin, bilgi ve beceri arasındaki tartışmalara konu olduğu, “ne biliyoruz?”-“nasıl biliyoruz?” soruları ile bilgi-performans, diğer bir ifadeyle teori-pratik arasındaki bağ ve ayrımı güçlendirdiği görülmektedir.

Bilişüstü özdüzenleme eğitiminin performans başarısı üzerindeki olumlu etkileri, belki de en zorlanılan durum olan deşifre açısından ele alındığında deşifre çalma için özdüzenleme ve üstbilis gelişiminin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Deşifre çalma, tutum ve bilişüstü özdüzenleme ilişkisi

Deşifre, kelime anlamı olarak “çözülmüş, açıklanmış; deşifre etmek ise bir şifreyi veya güç bir yazıyı çözmek, okuyup anlamaktır” (TDK, 2005, 511). Müzik terimi olarak deşifre, “bir müzik yapıtının notalarını ilk görüşte okuyuvermek ya da icra edebilmektir” (Sözer, 1996, 216). Nota okunmaya başlandığında, müziksel hafızaya yerleşmeye başlamakta ve daha sonra bu süreç işitsel yönden yapılandırılmaktadır (Kopiez ve Lee, 2008). Deşifre ile ilgili araştırmalar, deşifre sürecinde beceriyi etkileyen öğeler olduğunu göstermektedir. Bu öğeler; el-göz koordinasyonu (Sloboda, 1974), kısa süreli bellek ve algı ilişkisi (Waters, Townsend ve Underwood, 1998), psikomotor beceriler (Thompson, 1985), nota isimlendirme, nota ile perde arasında eşleştirme yapabilme (Waters, Townsend ve Underwood, 1998), algılama hızı, tepki verme hızı (Oswald ve Roth, 1997) ve işitsel imajlamadır (Waters vd., 1998). Deşifre yapmanın zorluğu tüm bu süreçlerin aynı zamanda yürütülmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, tüm bu süreçler ile kişinin çalışma alışkanlıkları ve yöntemleri bir arada düşünölmeli ve deşifre becerisini geliştirmek için gerekli olan elementler bütönlük içinde ele alınmalıdır. Öğrencilerin strateji geliştirebildiği, seçebildiği ve bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve öz-sorgulamayı destekleyen, üstbiliş ve özdüzenleme eğitime yönelik becerilerin doğrudan öğretildiği, öğretim ortamları tavsiye edilmekte (Paris ve Winograd 1999) ve çalma sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilme, öngöröde bulunabilme, plan yapma, stratejiler geliştirme ve kullanma, kendini izleme, hatalarını fark edebilme ve düzeltilemeyi becerebildiği düşünölmektedir (Çakıroğlu, 2007). Anlaşılabacağı üzere, Bilişüstü özdüzenleme becerileri, öğrenmenin hem bilişsel hem davranışsal hem de tutumları da kapsayan duyuşsal unsurları ele almaktadır.

“Bir kimsenin herhangi bir eşya, olay, insan ve davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum denir” (Turgut ve Baykul, 2013:324). Tutumun, zaman içerisinde geliştiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünölmektedir. Senemoğlu (2005)’nin “birçok tutumun eğitim hedefleri arasında yer aldığı ve bireylerin seçimlerini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olduğu” görüşü bu düşünöneyi desteklemektedir. Tutuma ilişkin açıklamalara bakıldığında bu kavramın öğrenmedeki önemi daha da göze çarpmaktadır. Enç (1980), tutumu bireyin belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelen davranış eğilimleri olarak tanımlarken, Özer (1998)’e göre tutum, aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları önemli duyuşsal stratejiler arasında yer almaktadır. Özçelik (1989)’e göre öğrenme sürecinde tutum, bir derse veya konuya ilgi duyma, ondan haberdar olma, ondan kaçınmama, dikkatini yöneltme gibi davranışları kapsamaktadır (Akt: Duman, 2011). Bu sebeple tutum, öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Tutum ile ilgili özellikler ve açıklamalar incelendiğinde; deşifre çalmaya yönelik tutumun, öğrencinin deşifre çalma davranışını etkileyeceği düşünölmektedir. Yani, olumlu tutum sergileyen öğrenci daha sık deşifre çalışma ve deşifreyi daha doğru şekilde yapmaya çalışacaktır. Bununla birlikte deşifre çalma davranışını doğru sergilemek, deşifre çalmaya olan tutumu olumlu yönde etkileyecektir. Burada önemli nokta, tutum-davranış-tutum arasındaki etkileşimdir. Deşifre çalmak bir eseri ilk defa okumak, çalgıda teknik gereklilikler de göze alındığında bireyler için çekinilen bir durum olabilmektedir. Bu noktada deşifre çalışmalarının aşamalı, öğrencilerin bilgiyi ve davranışını düzenlemesine olanak veren, öngöröde bulunabildiği bir içerikle sunulması ve teşvik edici özellik taşıması son derece önemlidir. Tutum bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir yapıdadır ve bireyin dış dünyaya ilişkin duygusunu içermektedir.

Bireyin herhangi bir değer yargısıyla şekillenmiş bir nesne veya duruma ilişkin tepkisini belirleyen, sürekli bir hazır olma durumu olarak bilinen tutum, davranışı şekillendirme sürecindeki davranış şekillendirme sürecinde son derece önemlidir (Sherif ve Sherif 1996, akt: Tosun, 2011). Tutuma ait başka bir açıklamada, “bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilim olduğunu ve bireyin ilgili nesne veya kavrama ait duygularının ona yönelik davranışlarını etkilediğini, davranışa devamlılık ve düzenlilik kattığı” belirtilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1999, akt: Tosun, 2011, 26). Bu sebeple, öğrencinin deşifre çalmaya ilişkin tutumu olumlu yönde değişirse, deşifre davranışında da olumlu etkiler olacağı düşünülmektedir. Başka bir önemli nokta ise, tutum ile davranış arasındaki etkileşimdir (Üstüner, 2006). Tutum, davranışa yön veren bir olgu ise (Ülgen, 1994, akt: Canakay, 2006, 298), öğrencilerin deşifre çalmaya ilişkin olumlu tutum sergilemeleri, deşifre çalma davranışına ait hazır bulunuşluk durumunu etkileyecektir. Bunun için öğrencilerin deşifreye ilişkin bakış açılarını olumlu hale getirmek, hedeflenen davranışa doğru atılmış önemli bir adım olacaktır. Tutumun, bireyi belli durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten eğilim (Demirel, 2005) olarak tanımlanmasından yola çıkarak, olumlu tutum oluşturmak için öğretim sürecinin buna yönelik hazırlanması gerektiğini düşünebiliriz. Çünkü tutum, “var olan bir durum değil, yaşantılarla öğrenilen bir durumdur. Öğrenme sürecinde aşamalı olarak şekillenmekte ve birey ile nesne arasında bir düzen oluşmasına sebep olmaktadır” (Tavşancıl, 2006, İnceoğlu, 2004, akt: Uygun, 2012, 23). Bilişüstü özdüzenleme aşamalarına ilişkin yaklaşımın çalgıda deşifre yapma ile ilgili tutuma, performansa ve çeşitli duyuşsal özelliklere de etki etmesi kaçınılmazdır.

Araştırmanın amacı

Üstbilişsel özdüzenleme, bireyin amaç belirlemesi, amaçlara uygun stratejiler geliştirerek uygulaması, uyguladığı stratejilerin sonuçlarını performansı açısından değerlendirmesi ve davranışını yeniden düzenlemesi şeklinde açıklanmaktadır (Clearly ve Zimmerman, 2004; Garcia ve Pintrich, 1994; Puustinen ve Pulkkinen, 2010). Bu açıklamalar ışığında, çalgı eğitiminde özdüzenleme ve üstbiliş çalışmalarının öğrencilerin deşifre becerileri ve deşifre çalmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. Bu temel soru doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin, öntest-sontest deşifre çalma tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli, araştırma grubunun tesadüfi olarak seçilmediği yarı deneysel modeldir. Deneysel yöntem, “dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete karşılık nasıl bir tepkinin, davranışın meydana gelebileceğini saptamaya yönelmiş bir süreçtir” (Karasar, 1995: 96). Yarı deneysel modeller ise deneysel modeldeki gibi, “neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modeldir” (Kaptan, 1998: 74).

Araştırmada, “Tek-Grup Öntest-Sontest Deneysel Deseni” kullanılmıştır. Tablo.1’de araştırma deseninin genel görünümüne yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma modelinin genel görünümü

Grup G	Öntest O1	İşlem	Sontest O2
		Bilişüstü öz düzenleme basamaklarıyla yürütülen gitar öğretimi	

Tablo.1’deki G deney grubunu, , O1 öntesti (deşifre çalma tutum ölçeği, deşifre performansı rubriği), O2 sontesti (deşifre çalma tutum ölçeği, deşifre performans rubriği) göstermektedir.

Araştırmanın işlem süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması hazırlıkların yapıldığı, veri toplama araçlarının geliştirildiği aşamadır. Daha sonra “Deşifre Performans Rubriği” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. İkinci aşamada, öğrenciler ile bilişüstü özdüzenleme basamaklarına uygun olarak gitar öğretimi yapılmıştır. Deneysel işlemin bitiminde ise sontest olarak “Deşifre Performans Rubriği” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca deşifre performansları video ile kayıt altına alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’na kayıtlı ve Bireysel Çalgı III (Gitar) dersini alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin sebebi, gitarda temel bilgilere ve tekniğe sahip fakat çalgıda deşifre konusunda tam yetkinleşmemiş bir öğrenci grubuna olan ihtiyaçtır. Çalışmaya 6 öğrenci ile başlanmış, ancak 1 öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı çalışmadan ayrılmıştır. Bu nedenle çalışma verileri 5 öğrenciden elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Deneysel süreçte yapılan deşifre eğitimine ilişkin haftalık ders planları, lisans 2. sınıf seviyesinde gitar öğretim programı için Merkezi Müzik Öğretmenliği Programı Bireysel Çalgı III (Gitar) dersi içeriğine göre hazırlanmıştır. Deney süresinde çalıştırılacak her eser için uzman görüşüne başvurulmuştur. Üstbilis ve özdüzenlemeli öğrenmenin özellikleri ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek bilişüstü özdüzenleme basamaklarını temel alan ders planları hazırlanmış ve öğrenciler her derste önceden belirlenmiş yeni bir eserin deşifresini yapmak üzere ve bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre hazırlık, performans ve değerlendirme işlemlerinden oluşan döngüsel aşamalara tabi tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” ve “Deşifre Performansı Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Deşifre Çalma Tutum Ölçeği

Tutum maddelerini oluşturma aşaması

Bu aşamada öncelikle ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklar ve ölçekler incelenmiştir. Farklı sınıf ve seviyelerden oluşan 50 kişilik öğrenci grubuna deşifre çalmayla ilgili düşüncelerini belirten kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar incelenerek tutum belirten ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuş, belirlenen 60 tutum maddesi üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gereksiz görülen 22 madde havuzdan çıkartılmıştır. Kalan 38 madde, 5’li likert tipinde bir taslak ölçek haline getirilmiştir. Deneme ölçeği olarak düzenlenen ölçekte yer alan 38 tutum ifadesinin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiştir. Seçenekler 5’ten 1’e doğru sıralanmıştır. “Bir puan” olumsuz uçtaki tutumun derecesini, “üç puan“ orta düzeyde katılımı, , “beş puan” ise olumlu uçtaki tutumun puan derecesini temsil etmiştir. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Cevap seçenekleri ölçeğin baş tarafında yer almış, ilgili madde ve cevap seçeneğinin kesişim yerine boş parantez () işareti konulmuştur.

Ön uygulama aşaması

38 maddeden oluşan taslak ölçek, gerekli izinler alındıktan çeşitli bölgelerdeki 4 farklı Müzik Öğretmenliği Programlarında kayıtlı 400 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamanın ardından ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmacı açısından ölçek puanlarının ilişkili olduğu yapının ortaya konması ya da ölçek puanlarının ilişkili olduğu düşünülen yapının varlığına ilişkin kanıtlar, ölçme aracının ölçme amacı doğrultusunda çalıştığını göstermek açısından önem taşımaktadır.

Yapı geçerliği aşaması

Bu aşamada öncelikle ön uygulaması yapılan taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği, bir ölçme aracının teorik bir yapıyı destekleme veya ölçtüğü düşünülen özellikleri gerçekte ölçme düzeyinin belirlenmesidir.

Faktör analizi, kullanılan ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan bir istatistiksel tekniktir. Bu araştırmada da yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi ile “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Barlett küresellik testi ana kütledeki değişkenlerin birbiriyle ilişkili olup olmadığı hipotezini test etmektedir (Eker, 2006: 83). Bu amaçla öncelikle toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacı ile Kaiser- Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri uygulanmış, daha sonra veriler üzerinde faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi ile ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax Dik Döndürme yöntemi uygulanmıştır. Kaiser- Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testlerinin sonuçları tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: KMO Barlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Örnekleme Uyum Ölçüsü		,896
	x ²	6155,135
	s	703
Barlett Küresellik Testi	p	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO değeri 0.896’ dır. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0.701’in üzerindedir. Barlett testi 6155, 135 olup 0.001 düzeyinde manidardır. Bu değerler, deneme uygulamasında elde edilmiş verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Barlett testine ilişkin p değeri 0.000<0.05 olduğu için kullanılan veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Taslak ölçekte yer alan 38 madde ile faktör analizine başlanmış, öz değeri 1.00 dan büyük olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Bulunan dört faktöre ilişkin toplam öz değerlerin varyans oranları ve toplam varyans yüzdeleri tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Faktör analizi sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen bulgular

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary%	Küm%	Toplam	Vary%	Küm%
1	7,834	31,337	31,337	7,834	31,337	31,337
2	2,520	10,079	41,417	2,520	10,079	41,417
3	1,544	6,177	47,594	1,544	6,177	47,594
4	1,119	4,478	52,071	1,119	4,478	52,071

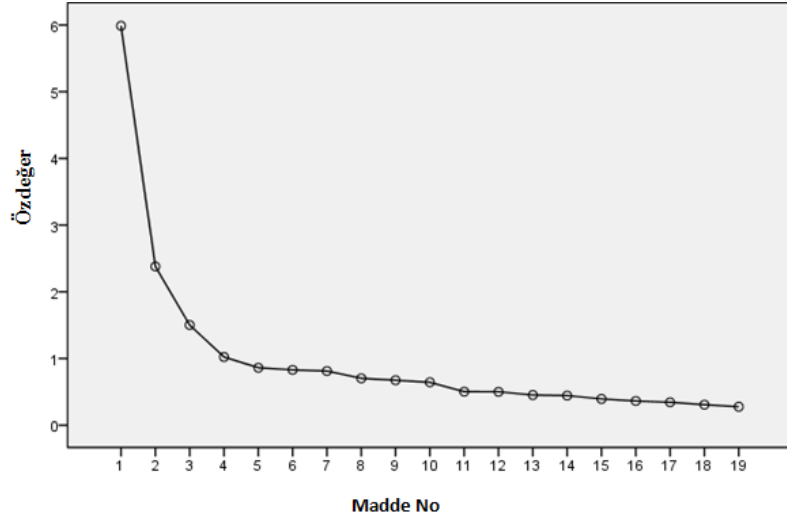
Tablo 3’te görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün tümü toplam varyansın % 52,07’sini açıklamaktadır. Kline (1994), “herhangi bir faktör analizinde kabul edilebilir toplam varyansın %41’in üzerinde olması gerektiğini” belirtmektedir.

Döndürme işlemleri sonucunda kalan 19 maddeye ilişkin özdeğer bilgileri tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Faktör analizi sonucunda maddelere ilişkin özdeğer bilgileri

Madde	Özdeğer		
	Top	Vary%	Küm%
1	5,988	31,516	31,516
2	2,380	12,526	44,043
3	1,502	7,905	51,948
4	1,023	5,386	57,334
5	,862	4,534	61,868
6	,829	4,365	66,233
7	,812	4,272	70,505
8	,703	3,700	74,204
9	,674	3,548	77,752
10	,643	3,386	81,138
11	,503	2,646	83,783
12	,501	2,635	86,419
13	,452	2,380	88,799
14	,444	2,335	91,134
15	,394	2,073	93,207
16	,363	1,912	95,119
17	,343	1,807	96,926
18	,307	1,617	98,543
19	,277	1,457	100,000

Tablo 4 incelendiğinde özdeğeri 1’den büyük olan dört adet madde görüldüğünden kullanılan ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuç, şekil 1’de yer alan ölçeğe ilişkin özdeğer çizgi grafiği (Scree Plot) ile teyit edilmiştir.



Şekil 1: Özdeğer Çizgi Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, özdeğer çizgisinin eğiminde belirgin bir azalma görülüp, özdeğerlerin kararlı bir duruma geçtikleri (daha yavaş azaldıkları) nokta 4 olarak görülmektedir. Bu durum da faktör sayısının dört olduğunu göstermektedir. Döndürme işlemi sonucunda kullanılan ölçeğin 4 faktörlü olduğu, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört temel yapıyı (çaba gösterme, korkma/çekinme, mutlu olma ve bilgiyi kullanma) yansıttığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri ve tutum öğeleri

Madde no	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	F1 Deşifre İçin Çaba Gösterme	F2 Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	F3 Deşifre Çalmaktan Mutlu Olma	F4 Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma
13	,579	,733			
18	,610	,729			
19	,708	,707			
17	,603	,646			
9	,530	,635			
15	,558	,595			
7	,493	,557			
4	-,363		,809		
5	-,358		,753		
11	-,645		,738		
6	-,477		,727		
10	,616			,732	
3	,624			,726	

2	,464	,633	
14	,531	,620	
16	,468		702
2	,460		,685
1	,473		,583
8	,553		,538

Güvenirlilik analizi aşaması

Bu aşamada taslak ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Ölçeğe ait içsel tutarlılığın belirlenmesi amacı ile alfa katsayısı hesaplanmıştır. İçsel tutarlılık, ölçme aracında yer alan soruların kendi içlerinde ne kadar ilişkili olduklarını, ne kadar homojen bir yapı oluşturduklarını tespit etmek amacı ile kullanılmaktadır. Bunun belirlenmesinde kullanılan alfa katsayısı (Cronbach Alpha), ölçme aracındaki farklı soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit etmeye yardımcı olmaktadır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde, katsayının 0.40 ile 0.60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğu, 0.60 ile 0.80 arasında olması halinde oldukça güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999).

Dört faktörlü olarak saptanan “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenirliliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör analizi sonucunda elde edilen varyans açıklama oranları tablo 3.6’da gösterilmektedir. Deşifre çalma tutum ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (7 madde) açıkladığı varyans oranının %31.51, ikinci faktörün (4 madde) %12.55, üçüncü faktörün (4 madde) %7.88, dördüncü faktörün (4 madde) %5.39 görülmektedir. Söz konusu faktörleri toplam açıkladıkları varyans oranını ise % 57.33 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının 0.831, ikinci faktörün 0.786, üçüncü faktörün 0.759 ve dördüncü faktörün 0.693 olduğu görülmektedir. Ayrıca, deşifre çalma tutum ölçeğinin genel alfa katsayısı, .761 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlarına göre güvenirlilik katsayıları, öz değer bilgileri ve açıklanan varyans oranları tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deşifre çalma tutum ölçeği alt boyutlarına göre güvenilirlik katsayıları, öz değer ve açıklanan varyans oranları

Alt Boyutlar/Faktörler	İşleyen Maddeler	Faktörlerin Güvenirlik (Alfa) Katsayıları	Faktörlerin Öz Değerleri	Faktörlerin Açıklanan Varyans Oranları
1. Deşifre İçin Çaba Gösterme	7, 9, 13, 15, 17, 18, 19	0,831	5,98	31,51
2. Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	4, 5, 6, 11	0,786	2,38	12,55
3. Deşifre Çalmaktan MutluOlma	2, 3, 10, 14	0,759	1,50	7,88
4. Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma	1, 8, 12, 16	0,693	1,02	5,39
Toplam		-		57,33

Yapılan analiz sonucunda “Deşifre Çalma Tutum Ölçeğinin” alfa katsayısı 0.761 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur.

Deşifre performans rubriği (DPR)

Deney grubundaki öğrencilerin işlem öncesi ve sonrasında deşifre performanslarını ölçmek amacıyla DPR kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarının geliştirilme aşamasında, çalgı eğitiminde deşifre ile ilgili çalışmalar incelenerek öncelikle deşifre çalmaya ilişkin kriterler araştırılmıştır. Bu amaçla, temel davranışlara, çalma tekniğine ve eser yapısına ait davranışlardan oluşan 25 maddelik bir kriter maddeleri havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen yanıtlara göre en gerekli görülen deşifre kriterlerinden oluşan bir taslak oluşturularak bu taslak üzerindeki maddelere kapsam geçerliği için kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplaması yapılmıştır.

Kapsam geçerlik oranları ve indeksleri ölçme aracının geçerliğine ilişkin kavramlardır. Kapsam geçerlik oranları, Lawsche (1975) tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle “Lawsche Tekniği” olarak da bilinmektedir.

Lawsche Tekniği’nde:

- “Alan uzman grubunun oluşturulması.
- Aday ölçek formunun hazırlanması.
- Uzman görüşlerinin alınması.
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması.
- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması.
- Kapsam geçerlik oranı/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması olmak üzere 6 aşama bulunmaktadır” (Aktaran; Yurdagül, 2005:2).

Bu teknikte en az 5, en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç bulunmaktadır. Maddeler, uzmanlar tarafından anlaşılabilirlik, hedef konuya uygunluk, kitleye uygunluk, gereklilik yönünden

derecelendirilebilmektedir. Araştırmada deşifre kriteri belirlemek için oluşturulan maddeler uzmanlar tarafından gereklilik yönünden derecelendirilmiştir.

Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir.

KGO, herhangi bir maddeye ilişkin uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği ile elde edilir.

$$KGO: \frac{NG - 1}{N/2}$$

$$N/2$$

Burada; NG, maddeye “gerekli” cevabı veren uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Uzmanların yarısı maddeye ilişkin “gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO:0, yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO > 0$ ve uzmanların yarısından fazlası “gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise $KGO < 0$ olacaktır. KGO değerleri negatif veya sıfır değer içerirse bu maddeler ilk elenen maddeler olmaktadır. Hesaplama $\alpha: 0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Bu değerler, Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. 0.05 Anlamlılık düzeyinde KGO’lar için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40 +	0.29

Kaynak: Yurdağül, 2005.

Kapsam geçerlik indeksi ise $\alpha: 0.05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir. Uzman görüşüne sunulan maddelerle ilgili cevaplanma oranları KGO ve KGİ oranları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8: Uzman grubu özellikleri ve maddelerin cevaplanma oranları

Uzman Grubu Özellikleri	
Cinsiyet	Sayı
Kadın	1
Erkek	9
Eğitim Düzeyi	
Yüksek lisans	0
Doktora	7
Sanatta yeterlilik	3
Uzman sayısı: 10	

Maddeler	Gerekli	Gerekli ama düzeltilebilir	Gereksiz	KGO
1. Doğru vücut duruşu sergileme	9	0	1	0,80
2. Sol eli doğru yerleştirme	9	0	1	0,80
3. Sağ eli doğru şekilde yerleştirme	9	0	1	0,80
4. Ses dolgunluğuna dikkat etme	4	2	4	-0,20
5. Sol ele bakmadan çalma	5	3	2	0
6. Sağ ele bakmadan çalma	4	3	3	-0,20
7. Farklı pozisyonlarda çalma	7	3	0	0,40
8. Bağ, vurgu ifadelerini uygulama	3	7	0	-0,40
9. İki elde koordinasyon kurma	10	0	0	1,00
10. Akor seslerini sol elde bütün halinde basma	3	5	2	-0,40
11. Arpej seslerini sol elde bütün halinde basma	3	6	1	-0,40
12. Sağ ve sol el için uygun parmak numarasını seçme	9	0	1	0,80
13. Ezgiyi kuvvetli çalma	9	1	0	0,80
14. Pozisyon geçişlerini doğru şekilde yapma	9	1	0	0,80
15. Cümleme yapma	2	7	1	-0,60
16. Tona ait değiştirici işaretleri doğru şekilde uygulama	9	1	0	0,80
17. Nota ve sus değerlerini doğru şekilde çalma	9	1	0	0,80

Uzman sayısı: 10

Alfa: 0.05 anlamlılık düzeyi için en küçük KGO: 0.62'dir.

Havuzda: 1, 2, 3, 9, 12, 13, 14, 16 ve 17. maddeler kalmıştır. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması ise 0.62'den daha fazla puanlanan maddeler toplamının bu maddelerin toplam sayısına bölünmesiyle bulunmuştur. Maddelerin sorulma sıra numaraları () ile belirtilmiştir.

$$(1)0.80+(2)0.80+(3)0.80+(9)1.00+(12)0.80+(13)0.80+(14)0.80+(16)0.80+(17)0.80/9:0.71 \text{ KGI: } 0.71$$

Kapsam geçerlik indeksi en küçük kapsam geçerlik oranından büyük olduğu için ölçek istatistiksel açıdan anlamlıdır. Kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplamalarından sonra belirlenen maddeler ile oluşturulan dereceli puanlama anahtarı deşifre performanslarını puanlamak için hazır hale getirilmiştir.

Deşifre performansını puanlamada gözlenecek davranışlar aşağıdaki şekildedir.

1. Temel davranışlara ait beceriler ve puanları.

a. Doğru vücut duruşu sergileyebilme:

Doğru vücut duruşu sergileme	4 puan
Vücut duruşunda nadiren hata yapma	3 puan
Vücut duruşunda çok sık hata yapma	2 puan
Çalma esnasında vücut duruşunu kabul edilemeyecek derecede bozma	1 puan

b. Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme:

Çalma esnasında sol eli doğru şekilde yerleştirme	4 puan
Çalma esnasında sol elin konumlandırılmasında nadiren hata yapma	3 puan
Sol elin konumlandırılmasında çok sık hata yapma	2 puan
Çalma esnasında sol elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapma	1 puan

c. Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme:

Çalma esnasında sağ eli doğru şekilde yerleştirme	4 puan
Çalma esnasında sağ elin konumlandırılmasında nadiren hata yapma	3 puan
Sağ elin konumlandırılmasında çok sık hata yapma	2 puan
Çalma esnasında sağ elin konumunda kabul edilemeyecek derecede yanlışlık yapma	1 puan

d. Sağ ve sol el koordinasyonunu kurabilme:

Sağ ve sol eli tam uyum içinde çalıştırma	4 puan
Sağ ve sol eli birlikte çalıştırırken nadiren aksama	3 puan
Sağ ve sol eli birlikte çalıştırırken çok sık aksama	2 puan
Sağ ve sol el koordinasyonu kabul edilemeyecek az kurma	1 puan

2. Eserin yapısına göre uygulanacak beceriler ve puanları:

a. Tona ait değiştirici işaretleri uygulayabilme:

Çalma esnasında eserin tonuna ait değiştirici işaretleri tamamen doğru şekilde uygulama	4 puan
Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında nadiren hata yapma	3 puan
Esere ait değiştirici işaretlerin çalınmasında çok sık hata yapma	2 puan
Esere ait değiştirici işaretlerin uygulanmasında kabul edilemeyecek derecede hata yapma	1 puan

b. Nota ve sus değerlerini çalabilme:

Esere ait nota ve sus değerleri tamamen doğru şekilde çalma	4 puan
Nota ve sus değerlerinin çalımında nadiren hata yapma	3 puan
Nota ve sus değerlerinin çalımında çok sık hata yapma	2 puan
Nota ve sus değerlerinin çalımında kabul edilemeyecek oranda hata yapma	1 puan

c. Pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme:

Esere ait pozisyon geçişleri tamamen doğru şekilde çalma	4 puan
Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında nadiren hata yapma	3 puan
Pozisyon geçişlerinin uygulanmasında çok sık hatalar vardır	2 puan
Pozisyon geçişleri kabul edilemeyecek oranda yanlış yapılmıştır	1 puan

d. Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçebilme:

Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını tamamen doğru olarak seçme	4 puan
Sağ el ve sol el parmak numarası belirlemede nadiren hata yapma	3 puan
Sağ ve sol el parmak numaralarının seçilmesinde çok sık hatalar vardır	2 puan
Parmak numarası seçiminde kabul edilemeyecek derecede yanlışlıklar vardır	1 puan

e. Ezgiyi kuvvetli çalabilme:

Ezgi tamamen eşliğin önünde çalma	4 puan
Eşlik nadiren ezginin önünde duyurarak çalma	3 puan
Deşifre esnasında eşliği çok sık olarak ezginin önünde duyurma	2 puan
Eşliği tamamen ezginin önünde duyurarak çalma	1 puan

Değerlendirme, puanlama anahtarında yer alan 9 kritere 1'den 4'e kadar puan verilerek yapılmıştır. Öğrencinin ölçekten alabileceği en yüksek puan 36'dır. Buradan öğrencinin, 100 üzerinden düzeyi bulunabilmektedir. Örneğin; öğrenci 20 puan aldı ise 100 üzerinden puanı (20/36): 55,5 yani 56 olacaktır. Burada, alınan puan yükseldikçe deşifre çalma performans düzeyinde gelişme olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

İşlem Süreci

Deney süresinde sırasıyla; lisans 2. sınıf güz dönemi bireysel çalgı (gitar) ders içeriği incelenmiş, öğrencilerin deney süreci içerisinde deşifre olarak çalışacakları parçalar uzman görüşüne sunulmuş belirlenmiştir. Üstbilis ve özdüzenlemeli öğrenmenin özellikleri ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek bilişüstü özdüzenleme basamaklarını temel alan ders planları hazırlanmıştır.

Deney sürecinde kullanılacak ders planları, her ders çalışılacak eserler ve diğer materyaller, süreç başında hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubu çalgı çalmaya yönelik temel davranışları kazanmış, deşifre çalma becerisi için önkoşul niteliğinde olabilecek (Armoni-Kontrpuan-Eşlik I ve Müziksel İşitme Okuma Yazma III) dersleri görmüş olmalarından dolayı lisans 2. sınıftan tercih edilmiştir. Çalışma grubuna, öntestler (deşifre performans rubriği ve deşifre çalma tutum ölçeği) aynı gün içerisinde farklı saatlerde uygulanmıştır. Uygulama, her öğrenci ile haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney süreci başında deney grubundaki her öğrenciye üstbilis ve özdüzenleme kavramları tanıtılmış, kavramların özellikleri ve işleyişleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Süreç sonunda, çalışma grubuna, son testler (deşifre performans rubriği ve deşifre çalma tutum ölçeği) aynı gün içerisinde farklı saatlerde uygulanmıştır. Araştırmada deneysel işlem, deney grubu öğrencileri ile yapılan bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yapılandırılmış öğretim planlarının uygulanması ile yürütülmüş bireysel derslerden oluşmaktadır. İşlem sürecinde öğrenciler, her derste önceden belirlenmiş yeni bir eserin deşifresini yapmak üzere ve bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre hazırlık, performans ve değerlendirme işlemlerinden oluşan döngüsel aşamalara tabi tutulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan hipotez testlerinde, kategorik ve sürekli değişkenler için üç farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ilk teknik, sürekli değişkenlere ilişkin bağımlı gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan Paired-t testidir. Söz konusu test, deneysel işlemin “öğrencilerin deşifre performanslarına” ve “öğrencilerin deşifre çalma tutumlarına” etkisi olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan son teknik ise, sürekli değişkenlere ilişkin üç veya daha fazla sayıda grubun karşılaştırılması amacı ile kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testidir. Söz konusu test, deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların verdikleri puanlara ilişkin yapılan karşılaştırmada kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçları tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9: Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi homojen varyans varsayım test sonuçları

	F	sd1	sd2	P
Levene Testi (ön test)	1,313	2	12	,305
Levene Testi (son test)	2,839	2	12	,098

Tablo 9'da yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların öntest-sontest değerleri için grup varyansları arasında anlamlı fark olmadığı (p değerleri > 0,05) görülmüştür. Ayrıca, Paired-t ve tek yönlü varyans analizinin varsayımlarını sınamak amacı ile; normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi ve grup varyanslarının homojenliği varsayımı için Levene testi kullanılmıştır. Uygulanan tüm testlerde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Uygulamada kullanılacak değişkenlerin tamamı için, yapılacak testlerin varsayımlarında bulunan normallik varsayımını sağlayıp sağlamadıklarını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılımı uygunluk testi yapılmıştır. Tablo x'da yer alan test sonuçlarına göre uygulamada kullanılacak tüm değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği (p değerleri > 0,05) tespit edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk test sonuçları tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Normal dağılıma uygunluk test sonuçları

Değişkenler	P
Temel davranış öntest	0,996
Temel davranış sontest	0,835
Esere ilişkin kriter öntest	0,938
Esere ilişkin kriter sontest	0,982
Deşifre çalma genel performans öntest	0,999
Deşifre çalma genel performans sontest	0,918
Deşifre için çaba gösterme öntest	0,992
Deşifre için çaba gösterme sontest	0,586
Deşifre çalmaktan korkma/çekinme öntest	0,667
Deşifre çalmaktan korkma/çekinme sontest	0,895
Deşifre çalmaktan mutlu olma öntest	0,977
Deşifre çalmaktan mutlu olma sontest	0,953
Deşifre çalmada bilgiyi kullanma öntest	0,987
Deşifre çalmada bilgiyi kullanma sontest	0,967
Tutum ölçeği (toplam) öntest	0,959
Tutum ölçeği (toplam) sontest	0,972
Uzman değerlendirme puanları öntest	0,465
Uzman değerlendirme puanları sontest	0,946

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, deşifre çalma performansı değerlendirme rubriği ve deşifre çalma tutum ölçeği ile elde edilen veriler ve yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, çalışma grubunun öntest-sontest deşifre performans puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınınamaya yöneliktir. Birinci alt problem kapsamında, “öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında temel davranışları uygulama boyutu açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin, deşifre çalma performans maddelerine ait betimsel istatistikler tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Çalışmada yer alan öğrencilerin deşifre çalma performans maddelerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt boyutlar	Madde	Ön Test		Son Test	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Temel davranışlar	Doğru vücut duruşu sergileyebilme	3,87	0,35	4,00	0,00
	Sol eli doğru şekilde yerleştirebilme	2,93	1,16	3,60	0,63
	Sağ eli doğru şekilde yerleştirebilme	2,67	1,11	3,60	0,64
	Sağ ve sol el koordinasyonunu kurabilme	1,93	0,96	3,53	0,64
	Tona ait değiştirici işaretleri uygulayabilme	1,93	0,80	3,07	0,45
	Nota ve sus değerlerini çalabilme	2,53	0,83	3,53	0,52
	Eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme	1,47	0,64	3,00	0,53
Eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme	Pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme	2,13	0,64	3,33	0,62
	Sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçebilme	2,13	0,64	3,33	0,62
	Ezgiyi kuvvetli çalabilme	2,20	1,08	3,47	0,64

Tablo 11 incelendiğinde; en yüksek sontest ortalamasına sahip beceri maddesinin 4,00 ortalama ile temel davranışlar alt boyutuna ait olan "doğru vücut duruşu sergileyebilme" ve en düşük sontest ortalamasına sahip beceri maddesinin 3,00 ortalama ile esere ilişkin kriterleri uygulama alt boyutuna ait olan "pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalabilme" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alt boyutlara ait puanların kendi içinde öntest-sontest ortalamaları arasındaki

farka baktığımızda; temel davranışlar alt boyutu için öntest-sontest puanları arasındaki farkın en fazla “sağ el ve sol el koordinasyonu kurma” maddesinde olduğunu, eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme alt boyutu içerisinde ise öntest-sontest puanları arasındaki farkın en fazla “pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalma” maddesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutları oluşturan maddelere genel olarak baktığımızda tablo 4.2’deki sırası ile; temel davranışlar için öntest-sontest ortalamaları arasındaki farkların: 0,13; 0,67; 0,93 ve 1,6 olduğu görülmektedir. Eser yapısına ait kriterleri uygulama alt boyutunu oluşturan maddeler için öntest-sontest ortalamaları arasındaki farkların tablo 11’deki sırası ile: 1,14; 1,0; 1,53; 1,2 ve 1,27 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, yürütülen çalışmanın deşifre çalmada öğrencilerin eser yapısına ait kriterleri uygulama boyutu performans puanlarına daha fazla etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Deşifre çalma performansına ait beceri maddeleri için öğrencilere üç uzman tarafından verilen puanların ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Uzman	\bar{X}	SS	F	P
Ön test	Uzman 1	18,60	3,78	1,410	0,282
	Uzman 2	24,20	5,35		
	Uzman 3	22,20	6,53		
Son test	Uzman 1	32,20	3,19	0,831	0,459
	Uzman 2	30,00	3,31		
	Uzman 3	31,20	0,83		

Yapılan analiz sonucunda, ön test ve son test değerlendirmeleri için üç farklı uzmanın verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p değerleri $> 0,05$). Yani, deşifre performanslarının puanlanması için yapılan değerlendirmelerin uzmandan uzmana farklılaşmadığı görülmektedir.

Deşifre performans puanlarının temel davranışlar alt boyutuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13: Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için temel davranışlar boyutuna ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	\bar{X}	SS	Paired t	P
Temel Davranış	Ön test	34,20	7,463	-4,663	0,010
	Son test	44,20		3,89	

Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin temel davranış ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,010 < \alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen temel davranış puan ortalamasının

(44,20) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (34,20) yüksek olduğu görülmüştür.

Birinci alt problem kapsamında, “öğrencilerin, öntest-sontest deşifre performans puanları arasında esere yapısına ait kriterleri uygulayabilme” boyutu açısından anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları tablo 14’ te belirtilmiştir.

Tablo 14: Deşifre performanslarını değerlendiren uzmanların karşılaştırması için eser yapısına ait kriterleri uygulama boyutuna ilişkin tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	X	SS	Paired t	P
Eser Yapısına Ait Kriterleri Uygulayabilme	Ön test	30,80	7,791		
	Son test	49,20	3,421	-6,441	0,003

Eser yapısına ait kriterleri uygulayabilme alt boyutu öntest-sontest karşılaştırması için yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen esere ilişkin kriter ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,003 < \alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen eser yapısına ait kriterleri uygulama puan ortalamasının (49,20) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (30,80) yüksek olduğu görülmüştür.

Deşifre performans puanlarının genel değerlendirilmesine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15: Performans puanlarına ait tek yönlü varyans analizi test sonuçları

Deşifre Performans	Grup	X	SS	Paired t	P
Deşifre Çalma Genel	Ön test	65,00	14,765		
	Son test	93,40	6,841	-5,731	0,005

Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalma genel öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,005 < \alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen deşifre çalma genel puan ortalamasının (93,40) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (65,00) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları, hem çalgı eğitiminde hem de farklı disiplinlerde yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer bir çalışmada Sikes (2013), üstbiliş ve özdüzenleme basamaklarının ön planda olmasının, özellikle kendini gözleme ve strateji kullanılmasının performans gelişimi sağladığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise Miksza (2011), yüksek seviyede özdüzenleme yapabilen öğrencilerin gözlem davranışlarında artış olduğunu ($r:.44$, $p<.05$) ve çalma esnasında 4 ya da daha fazla ölçüyü tekrar edebildiklerini ($r:.42$, $p<.05$) belirlemiştir. Bu öğrencilerin gözlemsel analiz yaptığını ve strateji yaklaşımı ile çalışmasının da performans açısından olumlu sonuçları olduğunu belirtmiştir. Yokuş (2009)'un dizgeli eğitim yolu ile üstbiliş gelişimini amaçladığı çalışmasının sonuçlarında da; üstbiliş gelişimi sağlanan öğrencilerin başarı puanlarında ($.009$; $p<.05$) artış olduğu belirlenmiştir. Bilin (2007)'nin araştırmasında, özdüzenleme ile piyano çalışmanın sınav performansına etkileri araştırılmış ve başarı puanı yüksek olan öğrencilerin; dikkat, kendini gözleme, kayıt tutma gibi özdüzenleme stratejilerini kullanan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar dersi, hem özdüzenleme hem de üstbiliş stratejilerini içeren bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Benzer çalışmalar, özdüzenlemeye ve üstbiliş ait strateji kullanımı açısından bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Araştırmaların sonuçları, bilişüstü özdüzenleme basamakları temelinde yürütülen gitar eğitiminin deşifre çalma performans puanlarına olumlu etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubu öğrencilerinin deşifre çalma tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınımaya yöneliktir. Üçüncü alt problem kapsamında; “Öğrencilerin deşifre çalma tutum puanlarında ölçeğe ait alt boyutlar açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tutum ölçeği alt boyutları açısından öğrenci puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin test sonuçları tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Çalışmada yer alan öğrencilerin tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Grup	X	SS	Paired t	P
Deşifre İçin Çaba Gösterme	Ön test	27,20	4,659	-3,302	0,030
	Son test	30,60	5,129		
Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme	Ön test	10,20	3,194	-2,395	0,075
	Son test	13,80	4,439		
Deşifre Çalmaktan Mutlu Olma	Ön test	17,60	1,817	-2,138	0,099
	Son test	19,20	0,837		
Deşifre Çalmada Bilgiyi Kullanma	Ön test	18,60	1,673	-0,343	0,749
	Son test	18,80	1,304		
Tutum Ölçeği (Genel)	Ön test	73,60	7,403	-2,849	0,046
	Son test	82,40	10,597		

Deşifre için çaba gösterme boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, çalışmaya katılan öğrencilerin verilen deşifre için çaba gösterme öntest ve sontest puanları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,030 < \alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen deşifre için çaba gösterme puan ortalamasının (30,60) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (27,20) yüksek olduğu görülmüştür.

Deşifre Çalmaktan Korkma/Çekinme boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırması: Yapılan analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalmaktan korkma/çekinme öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,075 > \alpha=0,05$).

Deşifre çalmaktan mutlu olma boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, çalışmaya katılan öğrencilerin verilen deşifre çalmaktan mutlu olma öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,099 > \alpha=0,05$).

Deşifre çalmada bilgiyi kullanma boyutu için yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında: çalışmaya katılan öğrencilere verilen deşifre çalmada bilgiyi kullanma öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,749 > \alpha=0,05$).

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deşifre çalmaya yönelik tutumun bilişüstü özdüzenleme gelişimi ve farkındalığının yanı sıra cinsiyet, çalışma saati ve özyeterlik gibi etmenler tarafından şekillendirildiği düşünülmektedir. Deniz vd. (2014)'nin araştırması bunu doğrular niteliktedir. Araştırmada çalgı çalmaya yönelik tutumun; sınıf düzeyi, günlük çalışma saatleri ve özyeterlik düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre tutumda etkili olan faktörlerin; çalgıda seviye (103, 41; $p < .05$), sınıf düzeyi (107, 90; birinci sınıf, $p < .05$), 97,73; dördüncü sınıf, $p < .05$) ve günlük çalışma süreleri (üç saat ve üstü için; 119,25; $p < .01$) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, özyeterlik (kendini oldukça yeterli gören öğrencilerde, 116, 36; $p < .01$) düzeyinin çalgı çalma tutumu üzerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir araştırma, Özmenteş ve Özmenteş (2009), tarafından gerçekleştirilmiş; yaş ($p: .008 < .05$) ve günlük çalışma sürelerinin ($p: .000 < .001$) çalgı çalma tutumuna etkili olduğu belirlenmiştir.

Tutum Ölçeği (Genel) öntest-sontest karşılaştırmasında: çalışmaya katılan öğrencilerin “deşifre çalma tutum ölçeği” öntest ve sontest genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p=0,046 < \alpha=0,05$). Söz konusu farklılık incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilere bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar öğretimi uygulandıktan sonra verilen tutum ölçeği puan ortalamasının (82,40) söz konusu öğretim uygulanmadan önce verilen puan ortalamasından (73,60) yüksek olduğu görülmüştür.

Üstbilis ve özdüzenleme gelişimi ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalara baktığımızda, öğrencilerin deşifre çalma genel tutum puanlarındaki artış ile benzerlik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Katrancı ve Yangın (2013), üstbilis strateji öğretimini amaçlayan bir öğretim ortamı oluşturdukları araştırmada, üstbilis strateji gelişiminin, dinlemeye yönelik tutum puanlarında artışa neden olduğunu tespit etmişlerdir (t: 3,14, $p < .05$). Benzer bir araştırma, Pehlivan (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ve üstbilis stratejilerinin öğrencilerin matematik dersinde problem çözme başarısına ve tutumlarına etkisi belirlenmiştir. 75 öğrenciden oluşan grup ile çalışılmış ve deney grubundaki öğrencilerle üstbilis stratejileri odaklı dersler yapılmıştır. Süreç sonunda, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarında artış tespit edilmiştir. Buna ek olarak, üstbilis stratejilerine göre ders işlenen grupta yer alan

öğrencilerde; planlı çalışma, süreci kontrol etme ve yaptığının farkında olma becerileri geliştigi gözlenmiştir. Araştırma, problem çözmenin üstbilişsel yapıda bulunan; uygulama, izleme ve değerlendirme süreçleri ile bilişüstü özdüzenlemeye yönelik gitar eğitiminin içeriğinde bulunan; performans öncesi evre, performans evresi ve değerlendirme aşamaları yönünden paralellik göstermektedir. Aynı zamanda sürecin performans etkileri açısından birbirini destekler niteliktedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilişüstü özdüzenlemeye göre gitar eğitimi verilen öğrencilerin deşifre performans puanlarına etkilerine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Bilişüstü özdüzenlemeye göre gitar eğitimi verilen öğrencilerin “temel davranış kriterleri”ne ilişkin performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi verilen grubun, “esere ilişkin kriterleri” uygulamalarına yönelik performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi verilen grubun deşifre çalma genel performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu bağlamda, bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi sonucunda;

- Temel davranışlar açısından; doğru vücut duruşu sergileme, sağ ve sol eli doğru şekilde yerleştirme, sağ ve sol el koordinasyonunu kurma davranışında artış meydana gelmiştir.
- Esere ilişkin kriterleri yerine getirme açısından deney sürecinin daha etkili olduğu ve tona ait değiştirici işaretleri doğru uygulama, nota ve sus değerlerini doğru şekilde çalma, pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalma, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme davranışlarında gelişme sağlanmıştır. Bununla birlikte, bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre yürütülen gitar eğitiminin, deşifre esnasında esere ilişkin kriterleri doğru şekilde uygulamaya temel davranışlardan daha fazla etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin, öğrencilerin deşifre çalma tutum puanlarına etkileri ile ilgili sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitimi alan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin yapıldığı öğrenci grubunun genel tutum puanlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda tutumu oluşturan alt boyutlar açısından bakıldığında ise bilişüstü özdüzenlemeye göre yürütülen gitar eğitiminin;

- Öğrencilerin deşifre çalma için “çaba gösterme” tutum boyutu üzerinde etkili olduğu,
- Öğrencilerin deşifre çalmaktan “korkma/çekinme” tutumunda değişiklik olmadığı,
- Öğrencilerin deşifre çalmaktan mutlu olma tutum boyutuna etkili olduğu,
- Deşifre çalmada bilgiyi kullanma alt boyutuna ise etki etmediği görülmüştür.

1. Öğrencilerin, kendilerinde var olan üstbilis ve özdüzenleme potansiyellerinin farkına varmaları amacı ile bireysel çalgı derslerinin bu iki özelliği ortaya çıkartacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.
2. Üstbilis ve özdüzenleme yaklaşımları yalnızca ders içi ve deşifre çalma için yapılandırılmamalı, öğrenciler için bireysel çalışma ve üstbilisegel egzersiz saatleri düzenlenmeli ve bu çalışmalar öğretmen yönetiminde yapılandırılmalıdır.
3. Üstbilis ve özdüzenleme ve çalgı eğitimi ilişkisini temel alacak araştırmalarda, öz yeterlilik algısının da incelenmesi gerekmektedir.
4. Özellikle bireysel çalışma programlarının uygulanması esnasında, öğrencilerin kendini değerlendirmesinde kullanılan “düşünme günceleri” ve “çalışma sonu kontrol listeleri” kullanılmalıdır.
5. Üstbilis ve özdüzenlemeli öğrenmenin gitar ve diğer çalgılar için kullanılacak uygulamalı araştırmalarda daha verimli kullanılması için kesitsel araştırmalar ile incelenmesi, çalgı eğitiminde beceri gelişiminin ölçülmesi ve etken olan öğelerle arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılması açısından yararlı olacaktır.
6. Benzer çalışmalar, çalgı eğitiminde verimliliği arttırmak amacı ile hem özdüzenleme hem de üstbilis becerilerini ayrıntılarıyla ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmesine odaklanmalı ve bu kavramlar ile davranışın duyuşsal-bilişsel-motor özellikleri arasındaki bağlantının çok boyutlu şekilde ortaya konmasını amaçlanmalıdır.
7. Gitar eğitiminin boyutları ayrıntılı şekilde ele alınmalı ve dersler, gösterip-yaptırma yönteminden ziyade öğrencinin ne yaptığını, nasıl yaptığını düşünerek kendine uygun stratejiyi belirlediği ve kendini değerlendirdiği bir yaklaşımla sürdürülmelidir.
8. Üstbilis ve özdüzenlemenin çalgı çalma ve deşifre çalma üzerindeki etkilerini araştıracak ileri çalışmaların, daha büyük öğrenci grupları ile yapılması önerilmektedir.
9. Çalgısal deşifre yapmayı etkileyen faktörler ile bilişüstü özdüzenleme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
10. Deşifre çalma tutumuna olumlu etkileri olan öğeler araştırılarak, daha geniş boyutlu bir tutum ölçeği geliştirilebilir.
11. Çalgıda teknik yeterlilikleri geliştirmek için egzersiz ve eser arasındaki bağı kuvvetlendirecek çalışma yöntemleri araştırılmalı ve bu bağlamda üst bilis ve öz düzenlemeli öğretimin etkisi araştırılmalıdır.
12. Öğrencilerin çalgılarına ait yapı bilgisi ve müzikal temeller kuvvetlendirilmeli, buna yönelik çalışmalara ek olarak ders sürecine deşifre çalma çalışmaları için hem örnekler hem de ek süre ilave edilmelidir.
13. Öğrencilerin strateji gelişimi için çalışılan eser temelinde kendini gözlemlemesine ve bağımsız olarak strateji oluşturup bunları teknik çalışmalarla birleştirmesine olanak veren öğretim ortamı yaratılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bilen, O. (2007). *Özdüzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canakay, U. (2006, Nisan). “Müzik Teorisine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme”. *Sözlü bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Çakıroğlu, A.(2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama ve Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clearly, J. T. and Zimmerman, J. B. (2004). “Self-Regulation Empowerment Program: A School- Based Program to Enhance Self-Regulated and Self Motivated Cycles of Student Learning”. *Psychology in The Schools*. 41(5), 537-550.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, L., Atalay, B., Yungul, O., ve Özder, Z. (2014). “Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Çalgı Çalışmaya Yönelik Tutumları”: Marmara Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 413-422.
- Derry, J. S. and Murphy, A. D. (1986). “Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice”. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Enç, M. (1980). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü* 2. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Flavell, H. J. (1979). “Metacognition and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry”, *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Garcia, T. and Pintrich, R. P. (1994). “Regulating Motivation and Cognition in The Classroom: The Role Of Self-Schemas And Self-Regulatory Strategies”. In Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, (pp. 127-153). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Basımevi.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Alkım Basımevi.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2013). "Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6-11, 733-771
- Kopiez, R. and Lee, I. J. (2008). “Towards a general model of skills involved in sight reading music”. *Music Education Research*. 10(1), 41-62.

- Miksza, P. (2011). "The Development of Measurement of Self-Regulated Practice Behaviour for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students". *Journal Of Research In Music Education*. 59(4), 321-338.
- Oswald, D. W. and Roth, E. 1997. Der Zahlen-Verbindungs-Test ZVT, Number Combination Test. Gottingen, Germany: Hogrefe.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). "Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 353-360.
- Öztürk, A. ve Dellal, A. N. (2005). "Çeviri Eğitimi: Kuram ve Uygulama", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*,1 (1-2), 46-47.
- Paris, S. G. and Paris, H. A. (2010). "Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning". *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101.
- Paris, G. S. and Winograd, P. (1999). "The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation". *Washington, D. C., U.S. Department of Education*. 4 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.ciera.org> adresinden alınmıştır.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Puustinen, M. and Pulkkinen, L. (2010). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal Of Educational Research*. 45(3), 269-286.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schunk, H. D. (2008). "Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning": *Research Recommendations*. *Educational Psychological Review*, 20: 463-467.
- Sherif, M. and Sherif, W. C. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. Çev: Mustafa ATAKAY ve Aysun YILMAZ. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Sikes, L. P. (2013). "The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players Performance". *Journal of Research In Music Education*. 61(3), 318-333.
- Sloboda, J. (1974). "The Eye-Hand Span-An Approach to the Study of Sight Reading", *Psychology of Music*. 2,4-10.
- Sözer, V. (1996). *Müzik Ansiklopedik Sözlük*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sözlük, T. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Thompson, B. W. (1985). *Sources Of Individual Differences in Music Sight-Reading Skill*. Doctoral Dissertation., University of Missouri Columbia. Dissertation Abstracts International-B 47, no. 2: 828.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tosun, D. Z. (2011). *Biyoloji Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uygun, M. (2012). *Özdüzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü.
- Üstüner, M. (2006). “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Waters, A. J., Townsend, E. and Underwood, G. (1998). “Expertise in musical sight reading: A study of pianists”, *British Journal of Psychology*, 89(1), 123-149.
- Welton, A. D. ve Mallan, T. J. (1999). *Children and Their World. Strategies for Teaching. H. Mifflin Company, USA*.
- Whip, L. J. and Chiarelli, S. (2004). “Self regulation in a web-based course: A case study”, *Educational Resources Information*. 52, 5-22.
- Winne, H. P. and Hadwin, F. A. (1998). *Studying As Self-Regulated Learning*, In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar Eğitiminde Üstbilişsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdagül, H. (2005). “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması”. *Sözlü Bildiri, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zimmerman, J. B. (1996). “Enhancing Student Academic and Health Functioning”, *School Psychology Quarterly*, 11, 47-66.
- Zimmerman, J. B., Banner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing Self Regulating Learners: Beyond Achievement To Self Efficiency*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Genişletilmiş Özet

Davranış geliştirmede yalnızca biliş veya yalnızca davranış üzerine odaklanılmadığı bir gerçektir. Bu sebeple, davranışsal ve bilişsel süreçler birlikte ele alınmaktadır. Fakat davranışın ortaya çıkma sebebi bireyin öncelikle bir şeyleri “bilmesi” ise, birey önce bilişini düzenleyebilmeli ve bunu nasıl yaptığının farkında olmalıdır. Bilişsel kontrol sürecinin iki önemli ögesi olan üstbiliş ve özdüzenleme birlikte ele alınması gereken ve çeşitli kuramlardan beslenerek çalışma alanı genişlemiş kavramlardır. Özdüzenleme süreciyle gelişen davranışlarda bilişüstü davranışların devreye girdiği nokta, öğrencinin öğrenme görevine ait eksik ve yanlışlıkları fark ederek buna yönelik çözümler ürettiği durumlardır. Üstbilişte bilişin düzenlenmesi ise, öğrencilere öğrenmeyi kontrol etme imkânı vermektedir. Üstbilişsel

özdüzenlemede öğrenci, bir görevi nasıl gerçekleştireceğini, nasıl çalışacağını düşünerek organize etme, özetleme, detaylandırma, benzerlik kurma gibi stratejiler kullanarak bir dizi kritik düşünme davranışı gerçekleştirir. Bu stratejik yaklaşım ise, “öngörü(planlama)-performans-değerlendirme” döngüsü içerisinde uygulanmaktadır. Bu döngü, bireyin, performans hedeflerini, performansını ve bunlara ilişkin çıktılarını değerlendirerek bütüncül bir yargıya varması ile tamamlanmış olur.

Çalgı eğitiminde karmaşık motor beceriler gösteren bireyler, öz disiplin sağlamak zorundadırlar. Motor öğrenmelere ilişkin süreçlerin fazlaca araştırıldığı son yıllarda Özdüzenlemeli öğrenme, amaç belirleme, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi bireyin kendi geliştirdiği bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlere dikkat çekildiği görülmektedir. Müzisyenler, sporcular gibi motor becerilerle uğraşanlar uzun sürelerle egzersiz yapmaya, kötü sonuçlarla karşılaşmalar bile motivasyonlarını sürdürmeye ve yüksek standartlara ulaşmaya kadar çaba sarf etmeye ihtiyacı olan bireylerdir. Çalgı eğitiminde üstbilis ve özdüzenleme etkinlikleri ile oluşturulmuş derslerde öğrenciler; hedef koyma, stratejiyi-performansı uygulama ve kendini izleme, hedef ve performansını değerlendirme aşamalarından geçerek hem bilişsel durumları hem de performansları hakkında bilgi farkındalık sahibi olmaktadır. Bir çalgıda performansın ilk adımı olan deşifre çalma, birçok sebepten ötürü zorlanılan ve korkulan aşamadır. Gitar eğitiminde genel anlamda çalma becerisini geliştirme ve strateji kullanımı yoluyla deşifrede gelişim sağlamak için gerekli olan aşamalar özdüzenleme ve üstbilis aşamalarının uygulanmasını öngörmektedir. Planlama/performans öncesi evre/ön düşünme aşamasında öğretmen kontrolündeki öğrenci, performansına ilişkin planlamalar yaparak, görevi analiz etmelidir. Bu amaçla öğrenme materyali en ince ayrıntısına kadar incelenmeli ve uygulanacak stratejilerin neler olduğuna karar verilmelidir. Performans evresine gelindiğinde, öğrenci belirlediği stratejileri uygulayarak kritik, stratejik ve bilinçli davranışlar sergiler. Performans aşamasının içinde barındığı izleme davranışı, bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, standartlarını ve stratejilerini ve doğru-yanlış noktalarının farkına varmasını sağlamaktadır. Son aşama olan değerlendirmede ise öğrenci performansını genel ilerleyişini ve stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirmektedir. Üstbilis ve özdüzenlemenin yapısında bulunan bilişsel ve duyuşsal elemanlara ek olarak bireylerin deşifre çalmada yaşadığı zorluklar ve deşifreye ilişkin çoğu zaman geliştirdikleri olumsuz yargılar, döngüsel sürecin deşifre çalmadaki tutumuna da etkili olabileceğini düşündürmektedir. Tutumun sonradan öğrenilmesi ve bireyi davranışa hazırlayan önemli bir etken olması, olumlu tutum sergileyen öğrencinin daha sık deşifre çalışma ve deşifreyi daha doğru şekilde yapmaya çalışacağını düşündürmektedir. Bununla birlikte deşifre çalma davranışını doğru sergilemek, deşifre çalmaya olan tutumu da olumlu yönde etkileyecektir. Burada önemli nokta, tutum-davranış-tutum arasındaki etkileşimdir. Tutum, bir etkinlik için hazır bulunuşluk koşulu ise, öğrencilerin deşifre çalmaya ilişkin olumlu tutum sergilemeleri, deşifre çalma davranışına ait hazır bulunuşluk durumunu etkileyecektir. Bunun için öğrencilerin deşifreye ilişkin bakış açılarını olumlu hale getirmek, hedeflenen davranışa doğru atılmış önemli bir adım olacaktır.

Bu araştırmada, bilişüstü özdüzenleme etkinlikleri ile planlanan gitar dersi kapsamında deşifre çalışmalarının çalışma grubuna ait deşifre performansı ve deşifre çalma tutumuna etkileri araştırılmıştır. Araştırma için geliştirilen tutum ölçeği ve performans rubriği ile elde edilen verilerin analizi sonucunda bilişüstü özdüzenlemeye uygun yapılandırılmış gitar dersleri sonrasında;

- Gitarda deşifre çalma için gerekli olan temel davranışlarda olumlu yönde artış olmuştur.
- Deşifre çalma esnasında eser yapısına göre uygulanması gereken davranışlarda olumlu yönde artış olmuştur.
- Öğrencilerin deşifre çalma performanslarında genel itibari ile gelişme gözlenmiştir. Tona ait değiştirici işaretleri doğru uygulama, nota ve sus değerlerini doğru şekilde çalma, pozisyon geçişlerini doğru şekilde çalma, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme, sağ ve sol elde uygun parmak numarasını seçme davranışlarında gelişme sağlanmıştır.
- Öğrencilerin deşifre çalma tutumlarında olumlu yönde değişme ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerin öncekine göre deşifre çalma için daha fazla çaba gösterdiği ve deşifre çalmaktan öncekine göre daha mutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

İnsan davranışının ve davranışı hazırlayan etkenlerin çeşitliliği düşünöldüğünde, davranış-biliş-duyuş etkileşiminin daha ayrıntılı olarak incelenmesi bir gerekliliktir. Bu üç özelliğin de ağırlıklı olarak kullanıldığı disiplinlerden biri olan müzik eğitimi ve çalgı öğretiminde; üstbiliş ve özdüzenleme ve çalgı eğitimi ilişkisini temel alacak araştırmalarda, öz yeterlilik algısının da incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca üstbiliş ve özdüzenlemeli öğrenmenin gitar ve diğer çalgılar için kullanılacak uygulamalı araştırmalarda daha verimli kullanılması için kesitsel araştırmalar ile incelenmesi, çalgı eğitiminde beceri gelişiminin ölçölmesi ve etken olan öğelerle arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılması açısından yararlı olacaktır.