



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Figen ESİN YÜRÜDÜR

**TOKAT
Aralık, 2014**



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Figen ESİN YÜRÜDÜR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ

**TOKAT
Aralık, 2014**

ÖN BÖLÜM

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Figen ESİN YÜRÜDÜR'ün "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışması 26/12/2014 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda (Müzik) yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Hamit YOKUŞ

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Tuba Yokuş

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz UYAN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.10/2015



Etik Sözleşme

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını "intihali engelleme" programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 26.01.2025
Figen ESİN YÜRÜDÜR



ÖNSÖZ

Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri, izlemeleri ve değerlendirmeleri; gerek eğitim gerekse günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlere karşı geliştirecekleri stratejileri niçin, nasıl ve ne zaman kullanacaklarını bilmeleri, süreç sonunda hatalarının farkında olup gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri, hedeflenen eylemleri gerçekleştirmede sahip oldukları yetenekleri hakkında olumlu yargılar geliştirebilmeleri ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanabilmeleri eğitimin temel amaçlarının başında gelmektedir. Eğitimin her kademesinde bireylerin hedeflenen düzeyde öğrenmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak bağlamında düşünüldüğünde, üstbiliş ve öz-yeterlik kavramları eğitimin önemli bileşenleri olarak kabul edilebilir. Buna göre eğitim kurumlarının uyguladığı öğretim programlarında öğrencilere üstbilişsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin sürece dâhil edilmesinin, öğrencilerin bilgiyi aktarıldığı şekliyle almayıp üzerinde düşünebilen, bilgiler arası bağlantı kurabilen, bunu yaparken üstbiliş stratejilerini kullanabilen ve bunu hayatlarındaki her alana uygulayabilen nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinde son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini geliştirecek uygulamaların işe koşulmasının öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilmede başarılı olabileceklerine ilişkin kendilerine güvenmelerini ve kapasitelerine dair olumlu tutumlar geliştirebilmelerini sağlayacağı söylenebilir. Araştırmaya konu olan iki temel yapı “üstbiliş” ve “öz-yeterlik” kavramlarının eğitimde ve hayatın her alanında bireyleri başarıya ulaştırmada kritik kavramlar olduğu göz önüne alındığında bu araştırma üzerinde durulmaya değer görülmektedir.

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince engin bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, akademik eğitime teşvik eden ve bu yolda cesaretlendiren, çalışmamı büyük bir ilgi ve titizlikle yöneten değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ ve sayın Doç. Dr. Hamit YOKUŞ'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Gerek yüksek lisans gerekse lisans eğitimime katkı sağlayan Gaziosmanpaşa Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmenlerime, aynı zamanda bu zorlu süreçte değerli zamanlarından fedakârlık edip yardımlarını esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Pınar AKSOY'a, sayın Doç. Dr. Meriç ESİN'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca çalışma sürecinde sonsuz sabır ve anlayış göstererek bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan sevgili hayat arkadaşım Sayın Doç. Dr. Eren YÜRÜDÜR'e teşekkür ederim. Son olarak hayatımın her anında beni sevgiden, ilgiden, şefkatten, güvenden ve hiçbir fedakârlıktan yoksun bırakmayan, yaşamımın her döneminde sonsuz güvenle hep yanı başımda olan biricik aileme minnetlerimi sunarım.

Aralık, 2014

Figen ESİN YÜRÜDÜR

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esin Yürüdü, Figen

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ

Aralık, 2014 xiv + 105sayfa

Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören toplam 440 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını saptamak için Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden (Metacognitive Awareness Inventory), öz-yeterlik düzeylerini saptamak için Genel Öz-yeterlik Ölçeğinden ve ayrıca demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı”, “Tek Faktörlü Anova” ve “İlişkisiz Grup t Testi” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri ile bazı demografik değişkenler (mezun olduğu okul türü, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, başarı durumu) arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Müzik Öğretmeni Adayları, Üstbilişsel Farkındalık, Öz-yeterlik.

Abstract

AN INQUIRY ON THE CORRELATION BETWEEN METACOGNITIVE AWARENESS AND SELF-EFFICACY LEVELS OF MUSIC TEACHER CANDIDATES

Esin Yürüdür, Figen

Graduate Degree, Primary School Teaching Program

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ

In order to study the correlation between metacognitive awareness and self-efficacy levels of music teacher candidates, an inquiry has been held. For the realisation of this inquiry there has been formed a working group composed by 440 music teacher candidates in all. These candidates were being taught in the period 2012-2013 at the following institutions: Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education; Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education; Balıkesir University, Faculty of Education of Necatibey; Necmettin Erbakan University, Faculty of Education of Ahmet Keleşoğlu; İnönü University, Faculty of Education; Harran University, Faculty of Education and finally Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Main branche of science of music education. In extension of the main goal of the inquiry the Metacognitive Awareness Inventory has been utilised in order to find the metacognitive awareness of the music teacher candidates, as the General Self-efficacy Scale has been utilised as well to find their self-efficacy levels. Additionally the personal information formular has been utilised too. This is developed by the researcher in order to collect information about the demografic marks of the music teacher candidates. The collected data are evaluated with “Pearson product-moment correlation coefficient”, “ANOVA with a single factor’ and ‘Independent Samples t Test”. At the end of the study there has been found that there is a meaningfull correlation between the metacognitive awareness of the music teacher candidates and their self-efficacy levels.

Additionally there also has been found meaningful differences between the metacognitive awareness of the music teacher candidates, their self-efficacy levels and the variables within their demographic marks (such as the completed kind of school, social class, parental education level, number of brothers and sisters, success situation).

Key Words: Music Education, Music Teacher Candidates, Metacognitive Awareness, Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

ÖN BÖLÜM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Etik Sözleşme.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	III
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET.....	V
Abstract.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
Tablolar Listesi.....	XI
Şekiller Listesi.....	XIII
Kısaltmalar Listesi.....	XIV
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Öğretmenlik Mesleği.....	10
Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri.....	11
Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri.....	13
ÖZ-YETERLİK.....	15
Eğitimsel Açıdan Öz-yeterlik.....	16
ÜSTBİLİŞ.....	21
ÜSTBİLİŞ MODELLERİ.....	22
Schraw'ın Üstbiliş Modeli.....	22
Paris'in Üstbiliş Modeli.....	23
Flavell'in Üstbiliş Modeli.....	24
Brown'un Üstbiliş Modeli.....	26

Üstbilişin İki Temel Bileşeni: Bilişin Bilgi ve Bilişin Düzenlenmesi.....	28
1. Bilişin Bilgisi.....	28
a) Açıklayıcı (Declarative) Bilgi	29
b) Prosedürel (Procedural) Bilgi.....	29
c) Durumsal (Conditional) Bilgi.....	29
2. Bilişin Düzenlenmesi	30
a) Planlama (Planning)	30
b) İzleme (Monitoring).....	30
c) Değerlendirme (Evaluation).....	30
BÖLÜM III	38
YÖNTEM.....	38
Araştırma Modeli	38
Evren	38
Örnekleme.....	38
Veri Toplama Araçları.....	39
1. Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri (BFE).....	40
2. Genel Öz-yeterlik Ölçeği.....	41
3. Kişisel Bilgi Formu	41
Veri Toplama Süreci	41
Verilerin Çözümlemesi.....	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
BÖLÜM V.....	58
TARTIŞMA	58
BÖLÜM VI	68
SONUÇ VE ÖNERİLER	68
Sonuçlar.....	68
Ana Probleme Ait Sonuçlar.....	68
1. Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar	68
2. İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar	68
3. Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar	69
4. Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar	69
5. Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar	70
6. Altıncı Alt probleme Ait Sonuçlar	71

7. Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar.....	71
8. Sekizinci Alt Probleme Ait Sonuçlar	71
Öneriler.....	72
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	89

Tablolar Listesi

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Üniversiteler ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Sayısal Dağılımı.....	40
Tablo 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi” Sonuçları.....	45
Tablo 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “T” Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	47
Tablo 5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Mezun Olduğu Okul Türü Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlik Düzeyleri İçin Yapılan İlişkisiz “T” Testi Sonuçları.....	48
Tablo 6. Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	49
Tablo 7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	51
Tablo 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	53

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	55
Tablo 10. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	56
Tablo 11. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları.....	58

Şekiller Listesi

Şekil 1. Bandura'nın Öz-yeterlik Modelinde Biliş, Davranış ve Çevre Arasındaki Nedensellik.....	16
Şekil 2. Öz-yeterlik İnancı ve Dört Bilgi Kaynağı.....	19
Şekil 3. Çalışma Stratejileri, Motivasyon ve İzleme Etkileşimi.....	20
Şekil 4. Schraw'ın Üstbiliş Modeli.....	22
Şekil 5. Paris ve Arkadaşlarının Üstbiliş Modeli.....	24
Şekil 6. Flavell'in Üstbiliş Modeli.....	25
Şekil 7. Brown'un Üstbiliş Modeli.....	27

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EF: Eğitim Fakültesi

GSEB: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

MEABD: Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

BFE: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

“İnsanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilen “eğitim”, bireylerin istedikleri yaşam biçimine sahip olmaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlamada (Senemoğlu, 2012, s. xxv), toplumları yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili araçtır (Uçan, 1997). Bireyler yaşamları boyunca önceden belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için farklı stratejiler geliştirir. Eğitim, bu hedefleri gerçekleştirebilmede bireylerin gizil güçlerini ve becerilerini ortaya çıkararak yeteneğe dönüştürmede önemli bir süreci kapsar (H. Yokuş ve T. Yokuş, 2010, s. 1). İnsanların bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik boyutlu ihtiyaçları arasında “estetik” gereksinimlerini gidermede ve toplumu çağdaş ve uygar seviyeye taşımada, kültürleştirme işlevleri içinde eğitimin bir kolunu oluşturan sanat eğitiminin büyük rolü vardır. “Estetik gereksinim”, insanın estetik kimlik/kişilik kazanma ve geliştirme çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu gereksinimi gidermede ve estetik kimlik/kişilik kazanmada ve geliştirmede sanat ve sanat eğitiminin içerisinde yer alan müzik eğitimi de belirleyici bir rol oynar (Uçan, 2000, s. 5). Sanat eğitiminin amacı bireylerin yaratıcı gücünü ve algılama yetilerini geliştirmek, zihinsel birikimlerini ve duygularını özgürce ifade edebilmelerine olanak sağlamaktır (MEB, 2011). Sanatın bireylere kazandırmayı hedeflediği yaratıcılık, düşünce ve duygu aktarımı, ifade özgürlüğü, özgüven, bedensel beceriler ve kültür birikimi gibi insan için yaşamın her alanında gerekliliği olan kazanımlar bağlamında sanat eğitiminin, eğitim sistemi içerisinde önemli bir alana sahip olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan müzik, kısa ve özlü anlamıyla, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda ve belirli bir yöntem çerçevesinde güzellik (estetik) anlayışına göre bir araya getirilmiş seslerin oluşturduğu bir bütündür (Uçan, 2005). Müzik eğitimi ise bireylere müzik ile ilgili davranışlar/beceriler kazandırmayı ve bu davranışları geliştirmeyi hedefler. Bireye kazandırılması hedeflenen; müzik yapma, şarkı söyleme, çalgı çalma ve buna benzer müzikal etkinlikler aracılığıyla yaratıcılığını geliştirme

gibi davranışların/becerilerin yanı sıra bunlara ek olarak müzik eğitimi, bireylere disiplinler arası ilişki kurma ve diğer alanlardaki kazanımlarını pekiştirme, tekrarlama, öğrenmenin kolaylaştırılması/kolaylaşması, kültürler arası benzerliklerin ve farklılıkların ayırtına varma ve ortak bir kültür oluşturma dibi davranışları/becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Şaktanlı, 2007). Müzik eğitimi ayrıca eğitim süreci içerisinde belli bir plan ve program çerçevesinde bireylere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda istendik yönde davranış değişikliği kazandırmayı amaçlamaktadır (Akbulut, 2006). Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde, bilişsel öğrenme yaşantıları önemli bir yer tutar (Şendurur ve Akgül Barış, 2002).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümünü kapsayan bir kavramdır (Fidan, 1986; akt. Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Müzik eğitimi bireylere kritik düşünme, problem çözme, bilgiyi kavrama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel davranışları kazandırmayı hedefler (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Bu bağlamda müzik eğitiminin insanın duyuşsal (tutum) ve devinişsel (beceri) davranışlarındaki olumlu etkilerinin yanı sıra, bireyin bilişsel (bilgi) gelişiminde de önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminde de başarılı olmanın önemli etkenlerinden biri, bireylerin kendi öğrenme etkinliklerini kontrol edebilmeleridir. Bu bağlamda özellikle denetimin hemen her aşamada etkin olması gerektiği müzik eğitiminde, bireye öğrenmelerini denetleme konusunda, kendilerine ait bilişi yönetme becerilerinin geliştirilmesinde ve bu becerileri ortaya koymasına gereken müzikal performans konusunda bilinçlendirilmesi ve böylece olumlu tutumlar geliştirilerek başarıya ulaşması sağlanmalıdır (Kurtuldu, 2011).

Bilişsel süreçlerden biri olan “üstbiliş”, çağdaş psikoloji araştırmalarında en aktif incelenen bir alan olmuştur (Tobias, Everson ve Laitusis, 1999). Bilişsel psikologların birçoğu, bazı bireylerin diğerlerinden daha fazla ve etkin öğrendiğinin ve öğrendiklerini daha net hatırlamalarının nedenini araştırmış ve yapılan araştırmalar neticesinde üstbiliş olarak kavramsallaştırılan süreçleri ortaya koymuşlardır (Kurtuldu, 2011). Üstbiliş en yalın tanımı ile “düşünme hakkında düşünme” ya da “bilgi hakkında bilme” dir (Blakey ve Spence, 1990). Üstbiliş kavramı kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını, düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilmesini ve kişinin düşüncesinin değişik yönlerinin farkındalığını ifade eder (Namlu, 2004). Papaleontiou-Louca’ya (2003) göre üstbiliş, insanların yalnızca bilişsel aktivitelerinin değil aynı zamanda duygularının ve motivasyonlarının farkındalığını ve kontrolünü ifade eder.

İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşları sosyal öğrenme kuramının en temel ilkelerinden biridir. Bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşü, kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederek ve etkinliklerinin sonuçlarına göre bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunmaları ile mümkün olacaktır (Senemoğlu, 2012, s. 223). Bandura (1977), bireyin kendi ile ilgili bu yargısını öz-yeterlik (self-efficacy) olarak açıklamıştır. Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir ve bu kavram ilk defa Bandura (1977) tarafından “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı makalede kullanılmıştır. Bandura (1977, 1997) öz-yeterliği “bireyin, bir görevi yerine getirmek için harekete geçip geçmemesine, zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlar. Bandura, öz-yeterlik algısının bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği görüşünü savunmuştur. Bu görüşü destekleyen birçok araştırma, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir görevi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklar karşısında ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001; Schunk, 1995).

Bireylerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde kendilerine güven duyabilmeleri ve problemlerle başa çıkacağına ilişkin inançları, problemi çözerken zorlukların üstesinden gelebilmeleri, problemlere karşı olası çözüm yolları aramaları, düşünme süreçlerini sürekli kontrol edebilmeleri ve değerlendirebilmeleri bağlamında düşünüldüğünde öz-yeterlik ile üstbiliş birbirleri ile ilişkili kavramlar olarak değerlendirilebilir. Bu düşüncelerden hareketle müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi süresince karşılaşılabilecekleri problemlere karşı etkili çözüm yolları aramalarında ve bu çözüm yolları ile karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmelerinde öz-yeterlik ve üstbiliş önemli etkenler olarak göz önüne alındığında bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırma yapılmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve bu ilişkiye farklı değişkenlerin etki edip etmediğinin belirlenmesi amacı ile tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini “Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-Yeterlik

Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi kapsamında yer alan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- 1). Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2). Müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3). Müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu okul türü değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4). Müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5). Müzik öğretmeni adaylarının anne-baba öğrenim durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6). Müzik öğretmeni adaylarının aile aylık gelir durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7). Müzik öğretmeni adaylarının kardeş sayısı değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8). Müzik öğretmeni adaylarının başarı durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bireylerin sahip oldukları yetenek alanlarına ilişkin performanslarını sergileyebilmeleri, aldıkları herhangi bir görevin üstesinden başarıyla gelebilmeleri için bu süreçte karşılaşılabilecekleri her türlü sorunla başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri, problemlere olası çözüm stratejileri geliştirip, çözüm sürecini etkili bir şekilde kontrol edebilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmek için sahip olmaları gereken özelliklerden biri öz-yeterliktir. Öz-yeterlik, “bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı” şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012, s: 228). Alan yazına bakıldığında öz-yeterliğin; tutum (Afacan, 2010; Arslan, 2008; Başaran, 2010; Saylam Kırıcıoğlu, 2009; Yürekli, 2008), akademik başarı (Aydoğdu, 2011; Fettahlıoğlu, Güven, Aka, Çıbık ve Aydoğdu, 2011; Özkan, 2010; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012), motivasyon (Schunk, 1995), akademik kontrol (Yenice, Evren ve Özden, 2012), problem çözme becerisi (Arkan, 2011; Aylar ve Aksin, 2011; Dönmez, 2010; Hall, 2007;

Kesgin, 2006), zekâ türleri (Berkant ve Ekici, 2007; Deniz ve Genç, 2010), mesleki kaygı (Başaran, 2010; Yıldırım, 2011), tükenmişlik yaşantıları (Karahana ve Balat, 2011; Karahan, 2008), uzamsal kaygı (Dursun, 2010), mesleki doyum (Türk, 2008), gibi faktörlerle ilişkisinin araştırıldığı ve çeşitli değişkenlerin öz-yeterlik ile ilişkisinin incelendiği (Özdemir, 2008; Satıcı, 2013; Uygur, 2010) görülmektedir.

Bireylerin aldıkları bir görevi başarıyla yerine getirmek için ve karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilmeleri için sahip olmaları gereken diğer bir özellik ise üstbilidir. Brown (1978) üstbilisi, bireylerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (akt. Akın, 2006). Üstbilis ile ilgili literatür incelendiğinde ise; üstbilisin akademik başarı (Bağçeci, Sarıca ve Döş, 2011; Canca, 2005; Cooper, 2008; Ünal, 2010; Üstün, 2012), yaşam doyumunu (Çikrıkci, 2012), performans başarısı (H. Yokuş, 2009; Romainville, 1994; T. Yokuş, 2009; Yokuş, 2010a), okul başarısı (Akyolcu, 2013), problem çözme (Aşık, 2009; Kışkır, 2011; Kiremitçi, 2012; Özsoy, 2007; Yılmaz, 2003), kaygı (Akdağ, 2014; Ekenel, 2005), motivasyon (Landine ve Stewart, 1998; Sungur ve Senler, 2009), özgüven (Kleitman ve Stankov, 2007), öğretmen tutumları (Ocak, 2008), hafıza (Rotello, 1999), etkili öğrenme (Loizidou ve Koutselini, 2007), eleştirel düşünme (Öztürk Ova, 2011), öğrenme güçlükleri (Wong, 1985), dinleme performansı (Coşkun, 2010), yabancı dil okuma yeteneklerini geliştirme (Güral, 2000) ve yabancı dil öğrenimi (Ghasemi, 2010), okuduğunu anlama (Bozkurt ve Memiş, 2013; Cross ve Noronha-Nimmo, 2008; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Paris, 1988; Saraç, 2010; Şen, 2003), okuma becerisi (Muhtar, 2006), dinlediğini anlama (Katrancı ve Yangın, 2013), yazma becerisi (Çelik, 2007), sosyal uyum (Doğan, 2009) gibi çeşitli ve pek çok kavramla ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir (Arıcan Demir, 2013; Dilci ve Kaya, 2012; Güzel, 2011). Bu araştırmalar sonucunda ise; üstbilisin genel olarak performans başarısını artırdığı (H. Yokuş, 2009; T. Yokuş, 2009), problem çözme becerilerini geliştirdiği (Howard, McGee, Shia, ve Namsoo 2000; Kiremitçi, 2012), kaygıyı azalttığı (Akdağ, 2014), öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Ocak, 2008), bireylerde eleştirel düşünmeyi sağladığı (Öztürk Ova, 2011), akademik başarıya katkı sağladığı (Bağçeci ve diğerleri, 2011; Canca, 2005) görülmektedir.

Bunlara ek olarak farklı değişkenler ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise öz-yeterlik ile çeşitli derslere karşı tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Arslan, 2008), öz-yeterliğin akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığı (Özkan, 2010; Schunk, 1995; Yılmaz ve diğerleri, 2012), problem çözme

becerilerini geliştirdiği (Aylar ve Aksin, 2011; Dönmez, 2010) ve öz-yeterlik arttıkça mesleki kaygı düzeyinin ve tükenmişlik yaşantılarının düştüğü (Karahana, 2008; Yıldırım, 2011) görülmektedir.

Öz-yeterlik ve üstbiliş, müzik eğitimi açısından incelendiğinde ise, ülkemizde bu kavramlara ilişkin yapılmış çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu; buna ek olarak öz-yeterlik ve üstbilişin müzik eğitimi ile birlikte ele alındığı bir çalışmanın ise var olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın; müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması, araştırmanın sonuçlarının müzik öğretmenliği mesleğine ve müzik öğretmeni yetiştirme programına katkı sağlaması ve müzik eğitimi alanında yapılacak olan bundan sonraki çalışmalara da ışık tutması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Belirlenen araştırma yönteminin araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu,
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının ankete samimi ve içten cevap verdikleri,
4. Çalışmanın örnekleminin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilmiş müzik öğretmenliği bölümü 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile,
2. Araştırma, zaman olarak yüksek lisans tezleri için ayrılan süre ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Biliş: Biliş, duyuşal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği, depolandığı ve kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder (Neisser, 1967; akt. Solso, Maclin ve Maclin, 2011s: 2).

Üstbiliş: Bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır(Flavell, 1985; akt. Namlu, 2004).

Yeterlik: İnsanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır (Başaran, 1996; akt. Uygur, 2010).

Öz-yeterlik: Bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2012, s. 228).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim süreci içerisinde, toplumu oluşturan her birey bu süreçten fazlasıyla etkilenmektedir. Bilgi çağı olarak da ifade edilen 21. y.y.'da yaşanan bu değişime ve gelişmelere koşut olarak birçok ülkede olduğu gibi kendi ülkemizde de eğitim alanında yeni anlayışlara ve arayışlara gidilmiş ve öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelik ve özelliklere sahip olması önem kazanmıştır (Güdek, 2007). Bilgi çağında günümüz eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan ziyade onları bilgiye ulaştıracak becerileri kazandırmak; problem çözebilen, muhakeme yürütebilen, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, bilgiyi planlayan, izleyen, değerlendiren ve farklı durumlarda kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Çoban, 2010). Eğitimin bu hedeflere ulaşması, sürecin etkili ve verimli kullanılması, doğru planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Afacan, 2010).

Eğitim, geçmişten günümüze pek çok düşünür, psikolog, rehberlik uzmanı ve araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde eğitim ile ilgili en sık rastlanan tanımlama; eğitimin, bireyin, bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır ve karakter gibi davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla, istendik yönde ve nispeten kalıcı izli değişimler meydana getirme süreci olduğudur (Alkan, 1980; Ertürk, 1972; Fidan, 1986; akt. Sönmez, 2002; Özçelik, 1981; Tyler, 1950; Yıldırım, 1983). Güdek (2007) eğitimi bir başka açıdan ele almış ve eğitimi, insanlığın uzun bir tarihi süreci kapsayan dönem içerisinde oluşturduğu değerler sistemi ile içinde bulunduğu çağın değerlerini merkeze alan, evrensel ve ulusal bilince sahip bireyler yetiştirme sanatı olarak açıklamıştır. Karanlı (2007, s: 17) ise eğitim tanımına farklı bir bakış açısı getirerek eğitimi, bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan Sönmez (2010, s. 2) ve Senemoğlu (2012, s: xxv) eğitimde kültür unsuruna vurgu yaparak, “bireyi istendik nitelikte kültürlenme”, “kültürel değerleri bireye kazandırma süreci” olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan hareketle eğitim; bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını merkeze alan bir anlayış içerisinde, onların gizil güçlerini ortaya çıkaran ve potansiyel yeteneklerini geliştiren ve kullanan bireyler yetiştirme süreci olarak değerlendirilebilir.

Eğitimin en önemli kollarından biri sanat eğitimidir. Müzik eğitimi ise sanat eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Say (2010, s. 15) müziği, insanların, sesleri belli bir düzen içerisinde bir araya getirip sanatsal anlam ve anlatım ile estetik boyutu kazandırarak duygu, düşünce, izlenim, tasarım ve dileklerini anlatma olanağı veren ortak bir dil olarak ifade ederken, İlik (1994, s. 47) ve Finkelstein (2000, s. 9) müziği, ses yüksekliği ve ritim bağlantıları içinde düzenlenmiş sesler aracılığı ile güzellik yaratma sanatı olarak tanımlamışlardır.

Etkili bir eğitim aracı olan müzik, bir disiplin olarak eğitim sisteminde yer almaktadır. Uçan'a (1999, s. 4) göre müzik eğitimi, "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir". Diğer bir ifadeyle müzik eğitimi, bireylerin müziksel yaratı ve beğenilerinin bir amaca göre geliştirilip yetiştirilmesidir (Akt: Gedikli, 2007, s. 5).

Müziğin, hem bir eğitim aracı, hem eğitim yolu/yöntemi, hem de eğitim alanı özelliği olması ile bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönden işlevleri vardır (Uçan, 2000; s. 21). Müzik, bireysel yönüyle bireylerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmesine, kendini tanımasına, kendine özgü kimlik ve kişilik geliştirebilmesine, yaratıcı gücünü ve yaratma yeteneğini artırmasına olanak sağlar. Toplumsal ve kültürel işlevleri açısından müziğin en önemli yönü bireyler arasında ortak duygu, düşünce, izlenim ve tasarım oluşturmayı sağlamasıdır. Bireylerin işbirlikli çalışma alışkanlığı kazanmasında, grup içerisinde bireysel olarak aldığı görevin bilincinde ve sorumluluğunun farkında olmasında, bireylerin birbirlerine karşı anlayışlı, hoşgörülü, saygılı ve insancıl olmalarında önemli bir role sahiptir. Müzik, özünde kültürel bir olgu olarak geçmiş ile gelecek arasında bağlar kurma ve gelenekselden çağdaşa, ulusaldan evrensele müziksel birikimi taşıma özelliğine sahiptir. Müzik, ekonomik yönüyle ise iş dünyasının önemli bir sektörü durumundadır (Özgür ve Aydoğan, 2002, s. 2; Uçan, 2000, s.24-26-27-28-30; Say, 2010, s. 17-18). Bu bağlamda müzik eğitimi, bireylerin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan gelişimini sağlamakla birlikte, sosyal, kültürel ve psikolojik yönden sağlıklı yetişmesini amaçlar (Afacan, 2010).

Müzik eğitimi, genel, amatör (özengen) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olmak üzere üç temel amaca göre düzenlenir ve gerçekleştirilir. Genel müzik eğitimi, her yaşta ve her düzeyde bireylere yöneliktir. Ortak-genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlar. Amatör

(özengen) müzik eğitimi, müziğin belli bir dalına içten ilgisi, isteği ve yatkınlığı olan bireylerin müzik yaşamına daha etkin katılımlarını sağlamayı ve bu müziksel etkinliklerden daha fazla keyif ve doyuma ulaşmaları için gerekli davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar. Mesleki müzik eğitimi ise müziğin bütününe ya da dalını meslek olarak seçmiş, belli düzeyde müziksel yeteneğe sahip bireylerde, mesleğin gerektirdiği davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar (Uçan, 1999, s: 4).

Bu araştırmanın çalışma alanı içinde olan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi/Öğretmenliği Anabilim Dallarında uygulanan müzik eğitimi, Mesleki Müzik Eğitimi kapsamındadır. Mesleki müzik eğitimi kurumlarının bir dalı olan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi/Öğretmenliği Anabilim Dalları, ülkemiz müzik öğretmeni ihtiyacını karşılayan kurumların başında gelmektedir ve mesleğinde etkin ve yetkin müzik öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Başaran, 2010).

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleğinin tanımına bakıldığında öğretmenlik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Belirtilen bu nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim, lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir” (Milli Eğitim Temek Kanunu).

Öğrenme-öğretme ortamının en stratejik değişkenlerinden biri öğretmendir (Karlı, 2007,s. 228; Sönmez, 2010, s. 148). Eğitim sisteminin hedeflediği nitelikte bireyler yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Bu hedeflere ulaşmak ise iyi yetişmiş, mesleğinde etkin ve yetkin öğretmenlere bağlıdır (Özden, 1997, s. 10; 2002, s. 26). Günün koşullarına, çağın gerektirdiği değişim ve gelişmelere bağlı olarak eğitim alanında yeniden yapılanma çalışmaları neticesinde öğretmenin de rolleri değişmiş ve bu rolleri oynayabilmek için meslekle ilgili yeni nitelik ve yeterliklere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Bek, 2007; Özden, 1997, s. 10; Sönmez ve diğerleri, 2000, s. 206).

Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğindeki nitelik ve yeterlikler geleneksel olarak; *genel kültür, özel öğretim alanı, pedagojik formasyon* olarak ifade edilmektedir. Ancak alanda yapılan araştırmalara bakıldığında yeterliklerin bu üç boyutu da içerecek biçimde beş temel grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar;

1. Öğretmenin Kişiliği (Kişisel Nitelikleri)
2. Öğrenciyle İlgili Nitelikler
3. Toplumsal Nitelikler
4. Eğitim Programları ve Süreçleri İle İlgili Yeterlikler
5. Mesleğe İlişkin Niteliklerdir (Karlı, 2007, s. 232; Sönmez ve diğerleri, 2000, s. 208)

Diğer taraftan, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", bilimsel araştırma yöntem ve süreçleri kullanılarak ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik, 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş, 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (MEB, 2008). Buna göre, ana yeterlikler ve alt yeterlikler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1-** Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2-** Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3-** Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4-** Öz Değerlendirme Yapma
- A5-** Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6-** Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7-** Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8-** Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini Bilme

B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciyi Değer Verme

B4- Öğrenciyi Rehberlik Etme

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri Uygulama

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Sonuç olarak alanda yapılmış çalışmalar ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, geleneksel eğitim anlayışında öğretmenden beklenen öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür yeterliklerinin, sağlıklı bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Bek, 2007; Özden, 1997, s. 10). Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde etkili ve verimli bir eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenden; öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı göstermesi ve öğrencilere değer vermesi beklendiği söylenebilir.

Bunlara ek olarak teknolojik gelişmeleri yakından izleyip, sürekli öğrenme ve gelişmeye açık olabilme, toplumsal düzen ile barışık, kültürel değerlere sahip çıkıp, aileleri ve toplumu eğitim sürecine dâhil edebilme, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıyabilme ve çevrenin sorunlarına duyarlı olma, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değeri ve ilkeleri eğitim-öğretime yansıtabilme gibi nitelikler ve yeterlikler beklendiği söylenebilir.

Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri

Müzik öğretmenliği alan yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda da müzik öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin, üç temel boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu yeterlikler şöyle sıralanabilir (MEB, 2004).

Müzik öğretmeninden;

Kuramsal bilgiler boyutunda;

- İnsan ve müzik nedir?
- İnsan ve müzik ilişkisi,
- Günlük yaşamda insanın müziğe olan gereksinimi,
- Müziğin insan yaşamındaki yeri, önemi ve işlevlerinin neler olduğuna ilişkin yeterliklere,

Ses ile ilgili boyutta;

- Ses üretme organları,
- Bireyde sesin oluşumu,
- Sesin doğru kullanımı,
- Ses kullanımında bireyin ses gelişim özellikleri ve ses sağlığı ile ilgili yeterliklere,

Çalgı ile ilgili boyutta ise;

- Bireylerin yeteneklerinin farkına varabilmelerinde,
- Kendilerini gerçekleştirebilmelerinde,
- Kendilerini ifade edebilmelerinde,
- Toplumsal ve ruhsal gelişimlerinde çalgı çalmaya ilişkin bilgi ve beceriler edinmelerinde,
- Öğrencilerin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda ve fiziksel özelliklerine uygun çalgıyı yönelmelerini sağlamaya ilişkin yeterliklere sahip olması beklenmektedir.

Küçüköncü (2003) ise, bir müzik öğretmeninde bulunması gereken yeterlikleri, çağdaş eğitim anlayışına göre **BİLİŞSEL – DEVİNİŞSEL - DUYUŞSAL** alan çerçevesinde;

1. BİLİŞSEL ALAN DÜZEYİNDE;

1. Müzik alanına ait kuramsal bilgilerde yeterlik,

1.2. Öğretmenlik mesleğine ait bilgilerde yeterlik (pedagojik formasyon)

2. DEVİNİŞSEL ALAN DÜZEYİNDE,

2.1. Kendi sesini kullanabilmede yeterlik,

2.2. Çalgısını kullanabilmede yeterlik,

3-DUYUŞSAL ALAN DÜZEYİNDE

3.1.Müziksel kişilikte sanatsal yeterlik,

3.2. Eğitimci kişilikte sanatsal yeterlik,

3.3. İcracı kişilikte sanatsal yeterlik, şeklinde sınıflamıştır.

Alanla ilgili literatür çerçevesinde öğretmenlerin etkili bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmeleri için birden fazla alanda yeterliğe sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Eğitim ve öğretimde öğrenci başarısının göstergesi, öğretmenlerin öğretmenlik kapasitelerine ve yeterliklerine olan inançlarıdır ki bu, kendi başarılarını da etkileyen en önemli kişisel faktördür (Aktağ ve Walter, 2005). Öğretmen yeterliği kavramının temeli sosyal öğrenme kuramcısı olan Albert Bandura'nın öz-yeterlik teorisine dayanmaktadır.

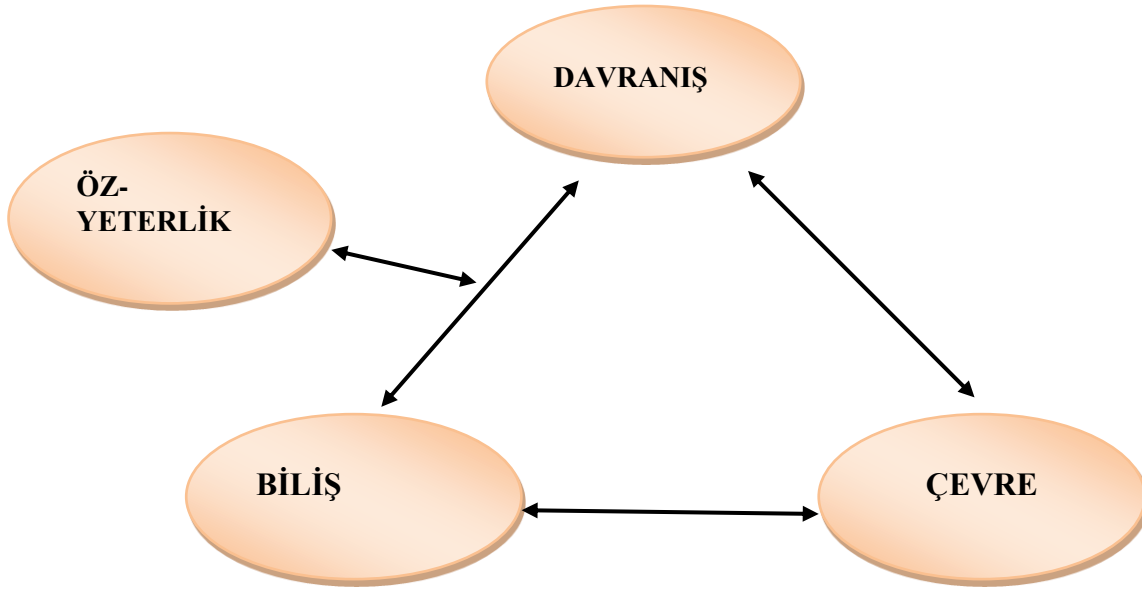
ÖZ-YETERLİK

Öz-yeterlik kavramı sosyal bilişsel öğrenme teorisinin önemli öncülerinden olan Albert Bandura'nın ortaya koyduğu bir kavramdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı bireyin davranışlarının güçlü bir belirleyicisidir (Siwatu, 2011). Sosyal bilişsel teorisinin temeli olarak, öz-yeterlik kavramı, bireyin, eylemleri belirlenen düzeyde gerçekleştirebilmesi için sahip olduğu yeteneği hakkındaki yargısını ifade eder (Bandura, 1997; akt. Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011). Shunk'a (1984, 1985) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir faaliyet alanındaki davranışlarını organize etme ve uygulama yeteneklerinin kişisel yargılarıdır (Shunk, 1984, 1985). Senemoğlu (2012, s. 228) ise öz-yeterliği "bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı" şeklinde tanımlamıştır.

Bandura (1986), öz-yeterlik teorisinde biliş, davranış ve çevre arasında karşılıklı nedensellik modelini ileri sürmüştür. Bu modelin karşılıklı doğası, davranışçılık gibi tek yönlü modellerle çelişmektedir. Tek yönlü modellerde düşünce ve davranış, ödülleri teşvik

edilirken, Bandura'nın modelinde düşünce ve davranış; biliş, davranış ve çevre etkileşimi tarafından belirlenmiştir (akt. Zelenak, 2011).

Şekil 1. Bandura'nın öz-yeterlik modelinde biliş, davranış ve çevre arasındaki etkileşim (akt. Zelenak, 2011).



Eğitimsel Açıdan Öz-yeterlik

Eğitimsel açıdan ele alındığında, öğrenciler öz-yeterliği değerlendirirken algılanan yetenek, harcanan çaba, görev zorluğu, öğretmen desteği, duruma bağlı diğer etmenler ve başarı ile başarısızlık kalıpları gibi faktörleri hesaba katmaktadırlar. Öğrenmeye karşı düşük öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler görevlerden kaçınabilirlerken kendilerini yeterli olarak değerlendirenlerin ise görevlere katılım göstermeleri daha muhtemeldir. Zorluklarla yüz yüze geldiklerinde öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, kendi yeteneklerinden emin olmayan öğrencilere göre, daha büyük çaba sarf edebilmekte ve daha uzun kararlılık göstermektedirler. Öğrenciler belirli bir etkinliğe ilişkin öz-yeterlik hakkındaki bilgiyi kendi performanslarından, model gözlemlerinden (dolaylı deneyimlemelerinden), sosyal kanaatlerinden ve fizyolojik göstergelerden (kalp atışı, terleme gibi) edinmektedirler. Bu kaynaklardan edinilen bilgi, yeterliği otomatik olarak etkilemeyip bilişsel olarak değerlendirilmiştir. Yeterlik değerlendirme çıkarımsal bir süreçtir; bireyler şahsi ve duruma ait faktörlerin katkılarını tartar

ve birleştirir. Öğrenciler öz-yeterliği değerlendirirken algılanan yetenek, harcanan çaba, görev zorluğu, öğretmen desteği, duruma bağlı diğer etmenler ve başarı ile başarısızlık kalıpları gibi faktörleri hesaba katmaktadırlar. (Shunk, 1990).

Öğretmenlerin öz-yeterliği ise, öğrencilerin başarı sonuçları ve davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir. Ross'un (1998) araştırması, öğretmen öz-yeterlik inançlarının bir öğretmenin sıklıkla yeni öğretim yaklaşımları uygulama istekliliklerini etkilediğini göstermektedir. Yüksek öğretim öz-yeterlik inançları ile öğretmenlerin ayrıca araştırma ve pratik öğrenme aktiviteleri gibi etkili ve yaratıcı eğitimsel stratejileri kullanmalarının da daha muhtemel olduğunu ifade etmiştir (akt. Siwatu, Frazier, Osaghae ve Starker, 2011).

Disiplin sorunları ve sınıf yönetiminde cezai yöntemlere başvuran öğretmenlere kıyasla öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler, zaman ve çaba ile problemlerin üstesinden gelebileceklerine inanırlar. Öz-yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler, motive olmamış öğrencilere ulaşmak için yapılabilecek çok az şey olduğuna ve bir öğretmen olarak kendi etkilerinin onların kontrollerinin ötesinde çevresel faktörler vasıtasıyla sınırlandırıldığına inanırlar. Bunun aksine Bandura (1997), öz-yeterlik duygusu yüksek olan bir öğretmenin dinamik, öğrencinin kendi kendine öğrenme gerçekleştirebileceği öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmaya eğilimli olduğunu, düşük öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin ise akademik olmayan yönetsel etkinliklere daha fazla zaman ayırmayı tercih ettiklerini ileri sürmüştür (akt. Swan, Wolf ve Cano, 2011).

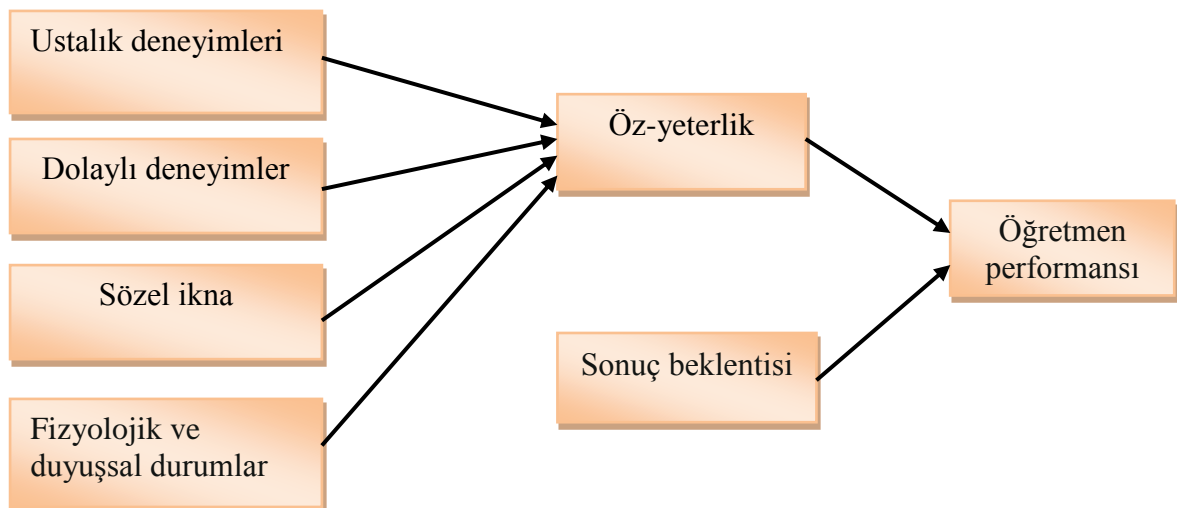
Tschannen-Moran ile Woolfolk Hoy (2001) edebiyat dergilerinde öğretmenlerin öz-yeterliği ile ilgili olarak, öğretmenin öz-yeterlik kanaatinin öğrencinin başarı, Őevk ve öz-yeterlik farkındalığıyla doğru orantılı olduğunu kaydetmişlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretim konusunda ve hedefleri doğrultusunda sarf ettikleri çaba gibi sınıf içindeki davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Yüksek öz-yeterlik duyarlığındaki öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarıyla tanışma amaçlı yeni metotları denemeye daha istekli oldukları gözlenmiştir. Daha yüksek bir öz-yeterlik, öğretmenleri, öğrencilerin yanışları karşısında daha az eleştirel ve problemlili öğrencilere karşı daha çok sabırlı olmalarını sağlamıştır. Bunlara ek olarak yüksek öz-yeterlik, daha olumlu sınıf idare stratejileriyle de ilişkilendirilmiştir. Soodak, Podell ve Lehman'a (1998) göre daha yüksek bir yeterlik duyarlığına sahip öğretmenler, yetersiz öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini gerekli olarak algılamış ve bu öğrencilerin özel eğitime yönlendirilmesine daha az taraf olmuşlardır. Aynı zamanda Brownell ve Pajares (1999), bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan

ve özgül ihtiyaçları olan öğrencileri başarıyla idare edip yönlendirebileceklerine daha çok güvendiklerini ileri sürmüşlerdir (akt. Leysler, Zeigerb ve Romic, 2011).

Bir öğretmenin verili bir bağlamda özgül sonuçları sağlayabilme yeteneğine olan inancıyla özdeş olan öğretmen öz-yeterliği, o öğretmenin performansında bir rol oynamaktadır. Bir öğretmenin öz-yeterlik inancı, onun, sınıfta nelere girişmeye istekli olacağını ve bir öğretmen olarak ne kadar sebatkâr görüneceğini etkileyeceği gibi, öz-yeterlik ile performans arasındaki dönümsel etkileşimi de tarif etmektedir. Örneğin, olumlu bir öğretim deneyimi, bir öğretmenin kendi yeteneklerine olan inancının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu ise, sırasıyla, gelecekte olumlu deneyimlerin olabilirliğini artırmaktadır. Benzer şekilde, olumsuz bir deneyim de öğretmenin kendi yeteneklerine olan inancını zayıflatabilir ki, bu da gelecekte daha çok olumsuz deneyimlerin olabilirliğini artıracaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Öğretmen öz-yeterliği ile performans arasındaki bağ(lantı) değişik yollarla kanıtlanmıştır. Öz-yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin öğrencilerine göre öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi ve kanıtlanmış olarak daha yüksek düzeylerde performans göstermişlerdir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Bunlarla birlikte, yüksek öz-yeterlik sahibi öğretmenlerin, meslekleri yüzünden tükenerek malülleşmeye daha az yatkın olduklarına dair kanıtlar da vardır (Brouwers ve Tomic, 2000; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; akt: Kopcha ve Alger, 2011). Öz-yeterlik inançlarının oluşumu dört bilgi kaynağı tarafından etkilenir. Bu kaynaklar şunlardır : (1) Ustalık deneyimleri, (2) Dolaylı deneyimler , (3) Sözel ikna, (4) Fizyolojik ve duygusal haller.

Şekil 2. Öz-yeterlik İnancı ve Dört Bilgi Kaynağı

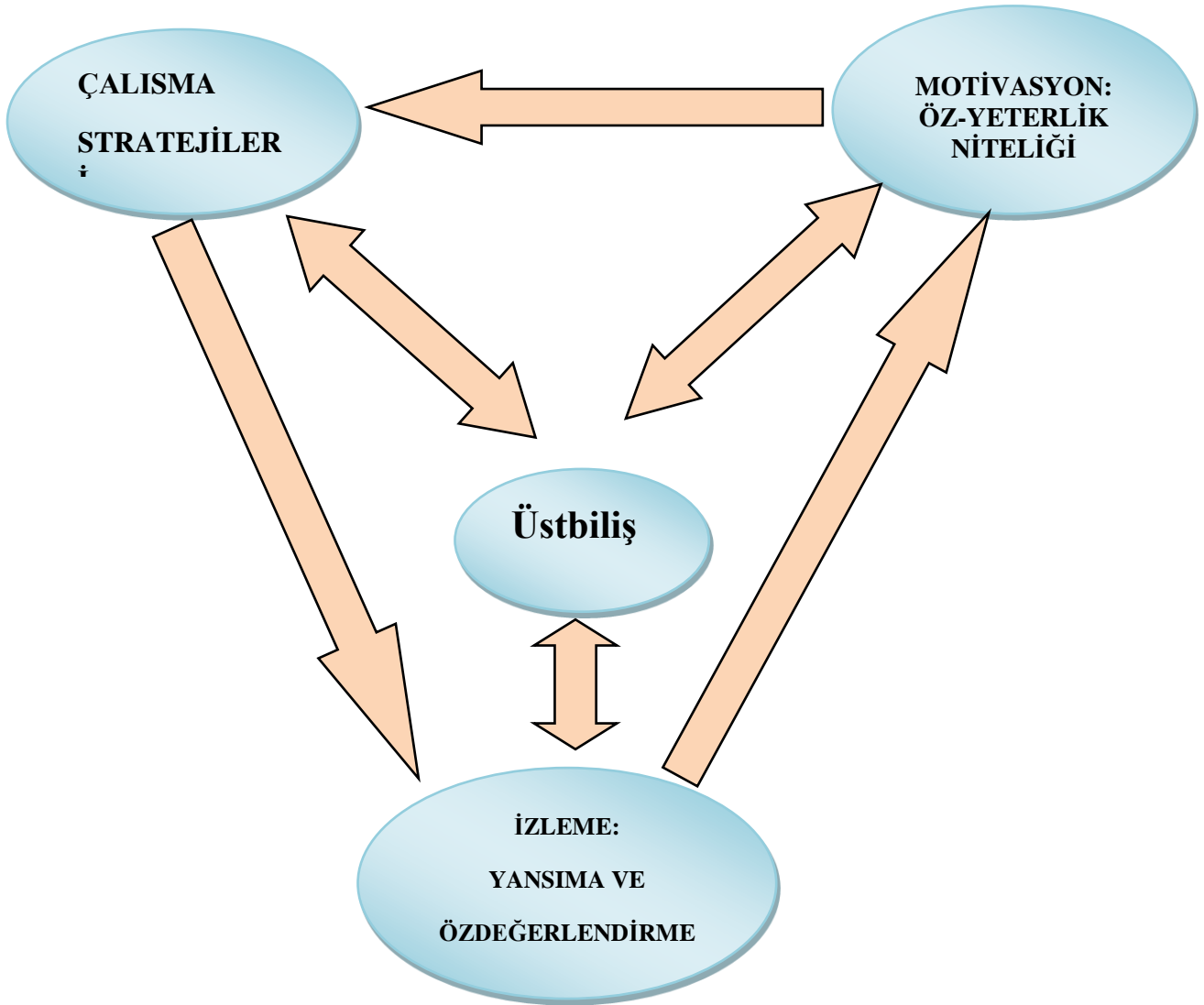


Şekil 2’ de görüldüğü gibi; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal haller öz-yeterliğin; öz-yeterlik ve sonuç beklentisinin ise öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bandura (1997) bu dört kaynak arasında ustalık deneyimlerinin, öz-yeterlik inançları ve böylece davranışlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu öne sürmüştür (akt. Abbitt, 2011). Ustalık deneyimler, birinin belirli kapasitesi dâhilinde başarılı olmak için gereken her şeyi yapıp yapamayacaklarına dair en özgün kanıtı sunmaktadır.

Başarılar ve başarısızlıklar bir kimsenin yeterliği üzerinde kuvvetli bir etkiye sahip olabilir, ancak, belirli bir hedef doğrultusunda sürdürülen çaba “esnek yeterlik duyarlılığın oluşmasına yardımcı olacaktır”. Dolaylı deneyimler de son derece önemlidir çünkü bu deneyimler bir kimseye akranının deneyimlerini gözlemlene ve kendini aynı ya da benzer durumda tahayyül edebilme fırsatını sağlamaktadır. Sözel ikna ise; belirli görevlerin üstesinden gelebilmelerini mümkün kılacak yetilere sahip oldukları yönünde sözlü olarak ikna edilen bireyler daha büyük çaba göstermeye ve bunu sürdürmeye yatkın olmaktadır. Öz-yeterliğin geliştirilmesi yönünde ele alınan son deneyim de, fizyolojik ve duygusal hallerin rolüdür. Bireyin belirli bir etkinliğe ilişkin stres ve duyguların etkili olup olmayacağı konusundaki inancının belirlenmesinde bir rol oynayacaktır. Şöyle ki, “başarı beklentisi olan insanlar, gergin ve içsel olarak tedirgin/heyecanlı oldukları hallere göre caydırıcı uyarıcılar tarafından kuşatılmış olmadıkları koşullarda daha güçlü olmaktadır” (Bandura, 1997; akt. Gunning ve Mensah, 2011).

Diğer taraftan, ilgili literatür incelendiğinde öz-yeterliğin eğitimsel açıdan pek çok faktörle ilişkilendirildiği söylenebilir. Örneğin; Pierce (2003), Çalışma Stratejileri, İzleme ve Motivasyon Çalıştay Bildirgesi’nde, öz-yeterliğin etkilediği ve etkilendiği kavramlardan söz etmiştir. Bir öz-yeterlik niteliği olan motivasyon ile çalışma stratejilerinin ve bireyin kendisini izlemesinin arasında döngüsel bir etkileşim olduğunu ve üstbilgin bunları hem etkilediği hem de bunlardan etkilendiği belirtilmektedir (Pierce, 2003)

Şekil 3.Üstbiliş, Çalışma Stratejileri, Motivasyon ve İzleme Etkileşimi (Pierce, 2003)



Şekil 3'te görüldüğü gibi motivasyon, çalışma stratejilerini; çalışma stratejileri, izlemeyi; izleme ise motivasyonu etkilemektedir. Bu döngünün ortasında kalan “üstbiliş” kavramı ise çalışma stratejileri, motivasyon ve izleme kavramlarını hem etkilemekte hem de bu kavramlardan etkilenmektedir (Pierce, 2003).

ÜSTBİLİŞ

Eğitim alanında ülkemizde son yıllarda pek çok alan ve faktörle ilişkilendirilen ve öğrenme sürecinde önemli bir etken olarak kabul edilen üstbiliş kavramı ilk kez Flavell (1976) tarafından “kişinin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şeydir” olarak tanımlanmıştır (akt. Aktürk ve Şahin, 2011).

Flavell 1976 yılında çocukların ileri bellek alanında yapmış olduğu çalışmasında ilk defa ileri bellek kavramından söz etmiş ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır. 1979 yılında ise Flavell, çalışmalarını geliştirerek bilişötesini (metacognition) kapsayacak şekilde kuramını yeniden yapılandırmıştır (Griffith ve Ruan, 2005; akt. Baykara, 2011). İlgili literatürde İngilizce “Metacognition” olarak ifade edilen “Üstbiliş” kavramı ülkemizde bu alana yönelik yapılmış çalışmalarda farklı biçimlerde ifadelendirilmiştir. Örneğin; Çalışkan (2010), Senemoğlu (2012; s. 329), Sökmen (2013) bu kavramı “yürütücü biliş” olarak adlandırırken, Akın (2006), Çikrıkci (2012) “bilişötesi”, Şentürk (2004), H. Yokuş (2009), T.Yokuş (2009) Kaya (2012) “üstbiliş”, Demir (2009), Malkoç (2011), Duman (2013) ise “bilişsel farkındalık” olarak adlandırmıştır. Bu çalışmada “Metacognition” kavramının Türkçe karşılığı olarak “üstbiliş” terimi kullanılmıştır.

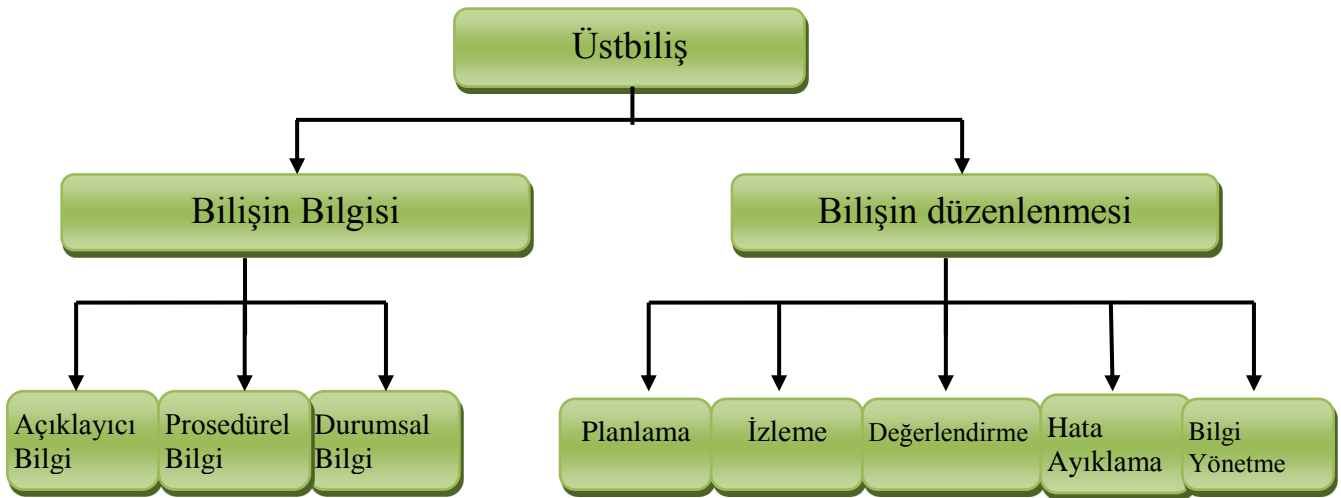
İlgili literatür incelendiğinde üstbiliş ile ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. En genel tanımı ile üstbiliş, “kişinin kendi düşünmesi hakkında düşünme” ya da “biliş hakkında bilme” olarak tanımlanmıştır (Blakey ve Spence, 1990; Peirce, 2003; Vos ve Graaff, 2004). Leader’a (2008) göre üstbiliş, bireyin kendi düşüncesi hakkında düşünme kabiliyetine katkı sağlayan bütün süreçleri tanımlayan bir şemsiye kavramdır. Senemoğlu (2012, s. 329) “yürütücü biliş” olarak atıfta bulunduğu üstbilişi; “bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesi” şeklinde tanımlamıştır. Buna ek olarak Flavell (1976) üstbilişi, veri veya bilginin öğrenme ile ilgili özellikleri gibi kişinin kendi bilgisine ilişkin bilişsel süreçleri ve ürünleri ya da onlarla ilgili herhangi bir şeyi ifade ettiğini belirtmiştir (akt: Akın ve Abacı, 2011, s. 65). Üstbiliş ile ilgili farklı tanımlamaların ortak paydası, üstbilişin, bilişsel süreçleri kontrol etme ve düzenleme üzerindeki rolüdür. Senemoğlu (2012, s. 330) biliş ve üstbiliş arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır; “biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama, iken üstbiliş, bunlara ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir”. Sonuç olarak üstbilişin, biliş ile meydana gelen süreçler üzerinde odaklandığı söylenebilir.

ÜSTBİLİŞ MODELLERİ

Schraw'ın Üstbilis Modeli

Üstbilis'in bileşenleri birçok araştırmacı tarafından farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Schraw'a (1998) göre üstbilis iki ana bileşenden oluşur: Bilis hakkında bilgi ve bilis'in düzenlenmesi. Schraw'ın üstbilis modeli aşağıdaki şekilde görülmektedir.

Şekil 4. Schraw'ın Üstbilis Modeli



Bilis'in bilgisi, genel anlamıyla bireylerin kendi bilisleri ya da bilis hakkında bildiklerini ifade eder. Başka bir deyişle birinin kendi öğrenme süreçlerinin bireysel bilgisinin yanı sıra bilgiyi nasıl öğrendiği ve işlediği hakkındaki bilgidir. Schraw (1998), üstbilisel farkındalığı; açıklayıcı, prosedürel (yöntemsel) ve durumsal bilgi olmak üzere üç kategoride değerlendirmiştir. Açıklayıcı bilgi; “birey ve stratejiler hakkında bilgi”, prosedürel bilgi; “stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi”, durumsal bilgi; “stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağı hakkında bilgi” olarak tanımlanmıştır (Schraw ve Dennison, 1994).

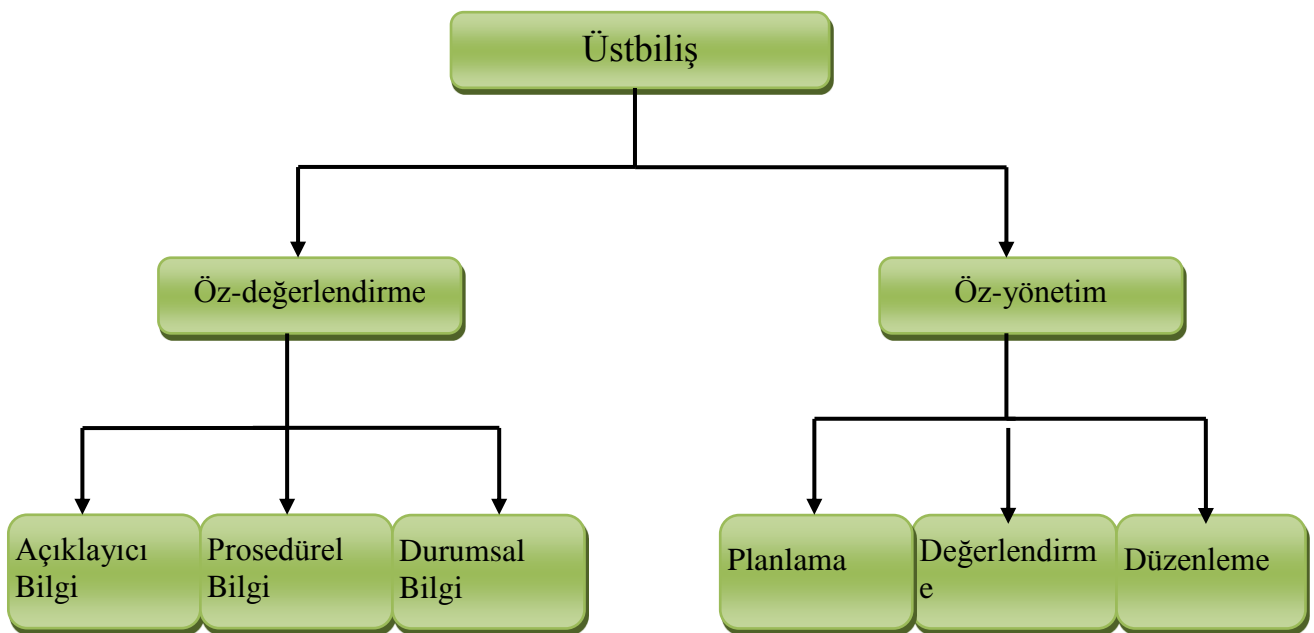
Schraw'a göre bilis'in düzenlenmesi; öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmeye yardım eden birtakım aktiviteleri ifade eder ve beş alt unsuru kapsar; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme. Planlama; uygun stratejilerin seçimi ve performansını etkileyen kaynakların tahsisini içerir. İzleme; birinin kavrama ve görev performansının çevrimiçi bilincini ifade eder. Diğer bir ifadeyle bireyin kendi kavraması ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Değerlendirme ise; birinin kendi öğrenme ürünlerini ve etkinliğini değerlendirmesi anlamına

gelir. Bununla ilgili en genel örnek; birinin hedef ve sonuçları yeniden değerlendirmesi olarak verilebilir (Schraw, 1998). Hata ayıklama; performans hatalarını ayıklamak için gerekli bilgiyi ifade eder. Son olarak bilgi yönetme; bilgiyi organize etme, özetleme ve bilgiye seçici biçimde odaklanmayı içerir (akt. Akın ve Abacı, 2011, s. 79)

Paris'in Üstbiliş Modeli

Paris ve arkadaşları üstbilişi iki genel kategoriye ayırmışlardır: Öz-değerlendirme ve öz-yönetim. Öz-değerlendirme, diğer araştırmacılar tarafından "üstbilişsel bilgi" olarak adlandırılan yapıyla benzerlik göstermektedir. Öz-değerlendirme birinin bilgi durumları ve yetenekleri hakkındaki kişisel yansımaları içerir. Diğer bir deyişle öz-değerlendirme, bireyin bilgisi, yeteneği ve motivasyonu ile ilgili duygusal durumları hakkındaki kişisel düşünceleridir. Öz-değerlendirme, bireyin belli bir alan veya görev hakkında ne bildiğinin statik bir değerlendirmesidir. Paris ve Winograd bu değerlendirmeyi üç kategoriye ayırmıştır: (a) açıklayıcı bilgi (b) prosedürel bilgi (c) durumsal bilgi. Açıklayıcı bilgi, kişinin genel işleme yetenekleri hakkında bilgisidir. Prosedürel bilgi, problemlerin başarılı bir şekilde nasıl çözüleceğine dair bilgiyi ve düşünme süreçlerinin farkındalığını ifade eder. Durumsal bilgi ise özel stratejileri işleme koyma zamanına dair bilgiyi yani stratejilerin niçin etkili olduğu, ne zaman uygulanması gerektiği ve ne zaman uygun olduklarına dair içsel farkındalığı ifade eder (Paris & Winograd, 1990). Paris ve arkadaşlarının üstbiliş modeli şekil 5'te betimlenmiştir.

Şekil 5. Paris ve Arkadaşlarının Üstbiliş Modeli



Paris'in üstbiliş modelinde ikinci temel öge olan öz-yönetim en genel anlamı ile bilgiyi eyleme dönüştürmenin dinamik yönleridir. Öz-yönetim; planlama, değerlendirme ve düzenleme olmak üzere üç temel unsura sahiptir. Planlama, bir bilişsel amaç için bilişsel araçların seçici bir şekilde koordine edilmesini ifade eder. Değerlendirme, bireyin herhangi bir alanda devam eden işlemi düşünmesi ve performansı etkileyen görev özelliklerinin ve kişisel yeteneklerin analiz edilmesini içerir. Üçüncü unsur olan düzenleme; birinin öz-yönetim düşüncesini, süreci gözlemlemek ve sonra bu süreçlerin daha iyi nasıl çalıştığına bağlı olarak planları ve stratejileri değiştirmesini ve yeniden gözden geçirmesini içerir (Jacobs ve Paris, 1987).

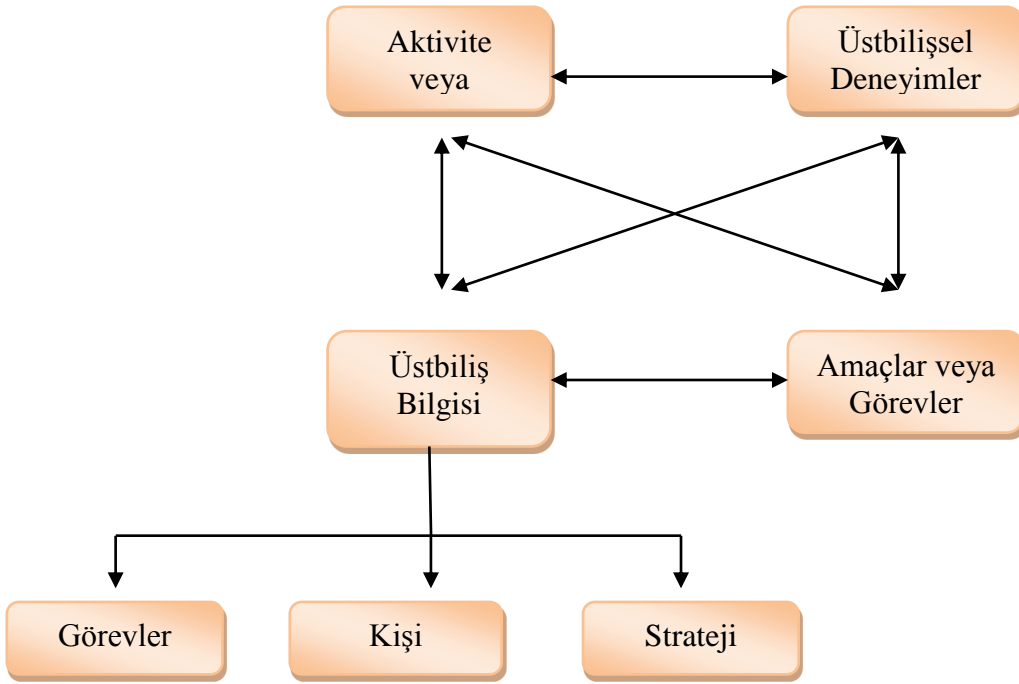
Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell 1979 yılında yapmış olduğu çalışmasında üstbilişin dört fenomeni içeren modelini açıklamıştır. Bu dört fenomen şunlardır:

- a) Üstbilişsel bilgi
- b) Üstbilişsel deneyimler
- c) Görevler ve amaçlar
- d) Strateji veya aktiviteler

Flavell'in (1981) üstbiliş modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (akt. Akın ve Abacı, 2011, s. 65)

Şekil 6. Flavell'in Üstbilgi Modeli



Üstbilgi bilgisi, bireyin öğrenme özellikleri, öğrenme birimi ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşimi sonucunda elde ettiği bilgi veya bireyin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkında bilgisi” şeklinde tanımlanmıştır (Flavell, 1979; akt. Aktürk ve Şahin, 2011). Buna ek olarak üstbilgi bilgisi, bireyin kendi ve diğer insanların bilişi ve onların çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve stratejileri hakkında bilgisini ve inancını içerir (Flavell, 1979; akt. Efklides, 2006). Flavell (1979) üstbilgi bilgisinin üç değişkenini şu şekilde tanımlamıştır; a) birey değişkenleri, b) görev değişkenleri, (c) strateji değişkenleri.

- (a) Birey değişkeni; birinin kendi ve başkalarının yetenekleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgiyi kapsar ve genellikle birey tarafından sahip olunan evrensel bilgiyi içerir.
- (b) Görev değişkeni; bir kişi için mevcut önerilen görevle ilgili tüm bilgileri içeriyor. Bu bilgi, bir görevin yönetimindeki bireye rehberlik eder ve muhtemel başarıları hakkında bilgi sağlar.
- (c) Strateji Değişkeni; bireyin bir görevi yerine getirebilmesi için kullanabileceği stratejiler hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade eder (www.lifecircles-inc.com/Flavell, Biography)

Flavell'in (1979) teorisinde üstbilişin ikinci temel unsuru olan üstbilişsel deneyimler; genel olarak, seçilmiş stratejiler hakkında kişinin ne kadar ve neyi anladığına dair ne hissettiğini içerir. Ayrıca bireye yeni hedefler oluşturma veya eski hedefleri düzenleme konusunda yol gösterir (Coffey, 2009).

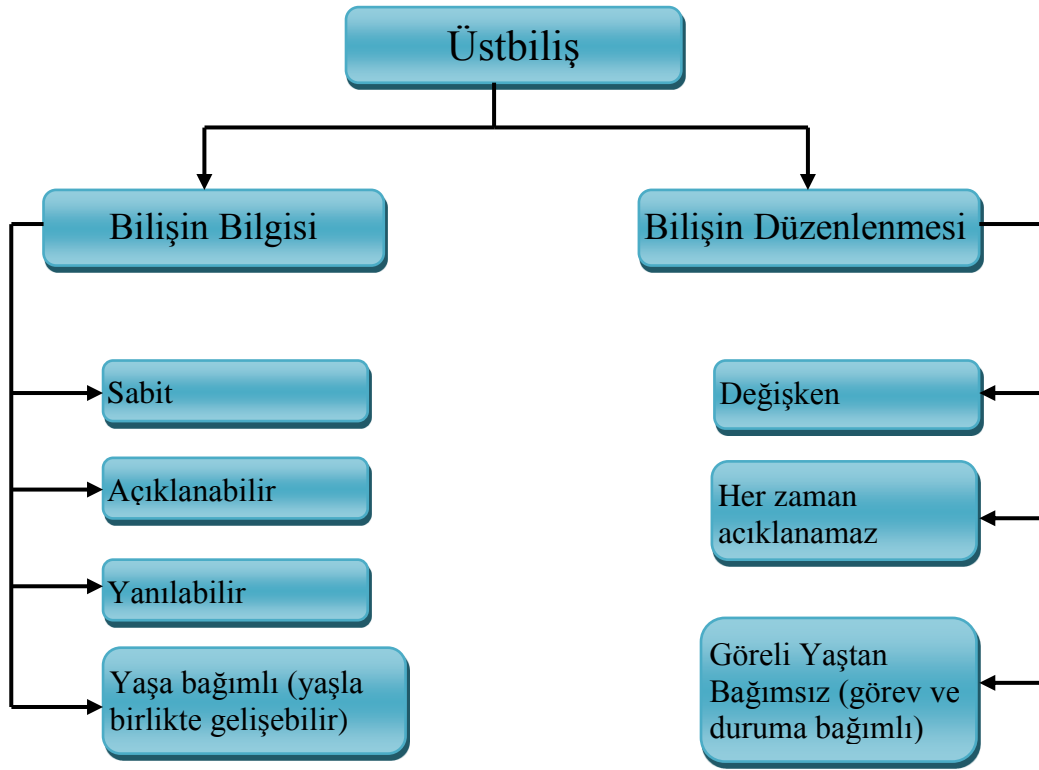
Flavell (1987) üstbilişsel deneyimlerle ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Eğer birey bir şey anlamadığını hissederek aniden üzülürse, ancak anlamak isterse ve anlamaya ihtiyacı varsa, bu bilişötesi deneyim olabilir. Bir şeyi algılamanın, kavramanın, hatırlamanın veya bir problemi çözenin zor olduğunu hisseden birey bilişötesi bir deneyim yaşamaktadır; eğer bilişsel amaçtan uzak olduğuna yönelik bir duygu varsa; eğer gerçekten bilişsel amaca ulaşılacağına dair bir duygu mevcutsa veya birey materyalin giderek kolaylaştığına veya az önce olduğundan daha da zorlaştığına yönelik bir duyguya sahipse bilişötesi deneyim yaşanıyor demektir” (akt. Akın, 2006).

Brown'un Üstbiliş Modeli

Araştırmalarıyla üstbiliş kavramına öncülük eden araştırmacılardan biri de Ann Brown'dur. Brown (1978) üstbilişi, “öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi” olarak tanımlamıştır (akt. Akın ve Abacı, 2011, s. 74). Brown'a (1987) göre üstbiliş nasıl öğreneceğinin farkında olma, öğrenmeleri kolaylaştıracak stratejileri bilme ve öğrenme işleminin farkında olmaktır (akt. Yavuz, 2009).

Şekil 7. Brown'un Üstbilgi Modeli



Brown (1987) üstbilgiyi; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Bilişin bilgisi; “insan düşünürlerin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları, sabit, açıklanabilir, sıklıkla yanılabilen ve geç gelişen bilgi” şeklinde tanımlanmıştır. Üstbilginin ikinci kategorisi olan bilişin düzenlenmesi ise; “öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde kullanılan aktiviteler” olarak değerlendirilmiştir (Papaleontiou-Louca, 2003).

Sonuç olarak üstbilgi alanında önde gelen araştırmacılar üstbilginin iki temel bileşenden oluştuğunu savunmaktadır. Bunlar; “üstbilgişsel bilgi” ve “üstbilgişsel düzenleme”dir (Brown, 1978; Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990; Schraw, 1998). Bazı araştırmacılar ise üstbilgiyi üç kategoriye ayırmışlardır. Vadhan and Stander (1993), sıradan düşünce, farkındalık ve düşünceyi anlamayı açık bir şekilde ayırmış ve üstbilginin bu üç düşünce tipi Hacker tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Bunlar;

- Üstbilgişsel Bilgi; birinin bilgi hakkında ne bildiği
- Üstbilgişsel Beceri; birinin hâlihazırda ne yaptığı

- Üstbilişsel Deneyimler; birinin güncel, bilişsel ya da duygusal halleridir (Downing, 2009).

Chmiliar'a (1997) göre üstbiliş başlıca üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: (a) farklı stratejilerin ne zaman, nerede ve neden kullanılacağı hakkındaki bilgi anlamına gelen "stratejiler hakkındaki bilgi", (b) çocukların talimat ya da teşvik olmaksızın üstbiliş stratejilerinin gerçek kullanımını işaret eden "strateji kullanımı", (c) değişen strateji kullanımının değerlendirilmesi ve bilginin sınırlarının belirlenmesi için gerekli üstbilişsel bir işlem olan "üstbilişsel izleme"dir (Georghiadis, 2004).

Üstbilişin İki Temel Bileşeni: Bilişin Bilgi ve Bilişin Düzenlenmesi

Yukarıdaki çalışmalarda da belirtildiği gibi üstbiliş çok yönlü ve pek çok faktörle ilişkili olarak ele alınsa da genel olarak değerlendirildiğinde, üstbilişin araştırmacıların birçoğu tarafından (Brown, 1978; Flavell, 1979; Paris ve Winograd, 1990; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998) "bilişin bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi" olmak üzere iki temel faktörü kapsayacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu faktörler aşağıda daha ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

1. Bilişin Bilgisi

Üstbilişin birinci ana unsuru olan bilişin bilgisi, genel anlamı itibariyle bireyin bilişi ya da biliş ile ilgili ne bildiği ve bunun farkındalığını ifade eden bilgi olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin kendi belleklerini ve öğrenme şeklini ne kadar anladıklarını ifade eder. (Sperling, Howard, Staley ve Dubois, 2004). Schraw'a (1998) göre bilişin bilgisi birinin kendi öğrenme süreçlerinin bilgisinin yanı sıra bilgiyi nasıl öğrendiği ve nasıl işlediği hakkındaki bilgidir.

Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi karşılıklı olarak ilişki ve etkileşim içerisinde oldukları, yani bilişsel bilginin artmasına bağlı olarak daha sağlıklı bir bilişsel düzenlemenin gerçekleşeceği; daha sağlıklı bir bilişsel düzenlemenin ise yeni bilişsel bilgi kazanımına olanak sağlayacağı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Akın, 2006). Ayrıca Schraw ve Moshman (1995), bilişsel bilgiye sahip olan bireylerin kendi öğrenmelerini denetleyebilecekleri ve yönlendirebilecekleri görüşünü savunmuşlardır (akt. T. Yokuş, 2009). Üstbilişsel bilgi; (1) açıklayıcı (declarative) bilgi, (2) prosedürel (procedural) bilgi ve (3) durumsal (conditional) bilgi olmak üzere üç alt bileşenleri içermektedir:

a) Açıklayıcı (Declarative) Bilgi

Açıklayıcı bilgi bireyin kendi karakteri hakkındaki bilgiyi, görev ve görevle ilişkili stratejileri tanımlar (Schmitt ve Sha, 2009). Diğer bir deyişle bireyin belirli bir işi veya görevi yerine getirebilecek yeterlilikler hakkındaki bilgisidir (Özsoy, 2007). Buna ek olarak açıklayıcı bilgi, “bireylerin görev yapılarına, bilişsel amaçlarına, kişisel yeteneklerine ilişkin kavram ve inançları” şeklinde tanımlanmıştır (Montgomery, 1992, akt. Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

b) Prosedürel (Procedural) Bilgi

Prosedürel bilgi en genel tanımı ile stratejilerin nasıl kullanacağı hakkındaki bilgidir. Başka bir ifadeyle yöntemsel becerilerin uygulanması hakkındaki bilgi olarak tanımlanmaktadır. Prosedürel bilgi kullanma becerileri yüksek olan kişilerin problem çözümede farklı stratejileri niteliksel bir şekilde kullanması ve stratejileri etkili bir şekilde sıralaması daha muhtemeldir (Schraw ve Moshman, 1995). Prosedürel bilgiyi; düşünme süreçlerini kolaylaştıran bir farkındalık olarak tanımlayan Jacobs ve Paris (1987), bir öğrencinin okurken nasıl göz gezdireceğini, içeriği nasıl kullanacağını, altını nasıl çizeceğini, nasıl özetleyeceğini ya da ana fikri nasıl bulacağını bilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

c) Durumsal (Conditional) Bilgi

Üstbilişsel bilginin son bileşeni olan durumsal bilgi genel olarak, stratejilerin ve bilişsel eylemlerin ne zaman ve neden uygulanacağına dair bilgiyi tanımlar (Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Ayrıca durumsal bilgi, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman, niçin kullanacağını ifade eder ve hangi stratejilerin verimli ve ne zaman etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur (Campbell, 1999, akt. Akın ve diğerleri, 2007).

Durumsal bilgi, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilginin her ikisine de sahip olmasını gerektirir. Başka bir deyişle durumsal bilgide, bireyin, bir görevi veya işi kendisinin yapıp yapamayacağını, nasıl yapacağını ve hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Özsoy, 2007).

2. Bilişin Düzenlenmesi

Bilişsel düzenleme; genel olarak bireyin devam eden bilişsel süreçlerinin kontrolü olarak tanımlanmaktadır. Brown (1980) bilişsel düzenlemeyi; planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsayan yönetimsel kontrol süreçleri olarak ifade etmiştir. Planlama, izleme ve değerlendirme alt bileşenlerini içeren bilişsel düzenleme, öğrencilere düşüncelerini organize etmede ve izlemede olanak sağladığı gibi problem çözümede de önemli bir rol oynar. (Lee, Koh, Cai ve Quek, 2012).

a) Planlama (Planning)

Planlama en yalın şekliyle, performansı etkileyen kaynakların sağlanması ve uygun stratejilerin seçimini içerir. Bir göreve başlamadan önce okuma öncesi tahminde bulunma, strateji sıralaması ve zaman ayırma ya da seçici dikkati kapsayan uygulamalardır (Miller, 1985; akt. Schraw ve Moshman, 1995). Başka bir ifadeyle planlama, hedef belirlemeyi, konu ile ilgili arka plan bilgisine sahip olmayı ve zaman planlamasını kapsar (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

b) İzleme (Monitoring)

İzleme, bireyin almış olduğu görevde ne derece performans göstereceğinin ve o görevi ne kadar kavradığının farkındalığını ifade eder (Al-Harthy, Was ve Isaacson, 2010). Başka bir deyişle izleme, öğrenmeyi kontrol etmek için gerekli öz-sınamayı gerektirir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bu bağlamda birey, kendisine “planımı takip ediyor muyum?”, “planım gerçekten işlevsel mi?”, “uyuşmazlığı çözmek için kâğıt, kalem v.b. kullanmalı mıyım?” gibi soruları sorarak süreci ne derece kavradığını ifade eder (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

c) Değerlendirme (Evaluation)

Bilişsel düzenlemenin üçüncü alt bileşeni olan değerlendirme bireylerin süreç boyunca gerçekleştirdikleri bilişsel eylemlerin ya da aldıkları görevlerin etkililiği hakkında düşünme olarak ifade edilebilir (Wilburne, 1997; akt. Demircioğlu, 2008). Diğer bir tanımda ise düzenleme, öğrenme ürünlerini ve düzenleyici süreçlerin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Birinin hedeflerini tekrar değerlendirmesi, tahminlerinde düzeltmeler yapması

ve entelektüel kazanımları pekiştirmesi, değerlendirme bileşeninin tipik bir örneğidir (Schraw ve diğerleri, 2006).

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 1995) tarafından geliştirilen üstbiliş ile ilgili sürece yönelik bir çalışmada üstbilişin geliştirilebilmesi için görev öncesinde (bir eylem planı geliştirme), görev süresince (planı sürdürme ve izleme) ve görev sonrasında (planı değerlendirme) bireyin kendine sorabileceği türden sorular önermişlerdir; bu önermeler aşağıdaki gibidir:

A) Öncesinde (bir eylem planı geliştirme)

- 1- Bu görevde bana yardımcı olabilecek önceki bilgilerim nelerdir?
- 2- Düşüncelerimin beni hangi yöne götürmesini istiyorum?
- 3- Öncelikle ne yapmalıyım?
- 4- Seçtiklerimi niçin okumalıyım?
- 5- Bu görevi ne kadar bir zamanda tamamlamalıyım?

B) Süresince (planı sürdürme ve izleme)

- 1- Nasıl yapıyorum?
- 2- Doğru yolda mıyım?
- 3- Nasıl devam etmeliyim?
- 4- Hangi bilgi, hatırlamak için önemlidir?
- 5- Farklı yönlerden hareket etmeli miyim?
- 6- Görevin zorluğuna göre çalışırkenki hızımı ayarlamalı mıyım?
- 7- Anlamadığım takdirde ne yapmalıyım?

C) Sonrasında (Planı değerlendirme)

- 1- Nasıl daha iyi yapabilirdim?

2- Düşünme sürecinde elde ettiklerim beklentilerimin altında mı yoksa üstünde mi?

3- Bundan başka farklı olarak ne yapabilirdim?

4- Bu düşünme biçimini diğer problemlerin çözümünde nasıl uygulayabilirim?

5- Zihnindeki herhangi bir boşluğu doldurmam için görevi tekrar etmeye ihtiyacım var mı? (NCREL, 1995).

Özetle değerlendirme; süreç sonunda kendini, göstermiş olduğu performansı ve uyguladığı stratejiler hakkındaki genel yargısını ifade ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak önde gelen bilim insanları üstbilişin iki ana bileşenden oluştuğu konusunda görüş birliği sağlamışlardır. Bunlar “üstbiliş bilgisi” ve “üstbilişin düzenlenmesi” dir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995).

Yurtdışında ve Türkiye’de eğitim alanında yapılmış pek çok araştırma verileri üstbilişin ve öz-yeterliğin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını (Canca, 2005; Cooper, 2008; Özkan, 2010), problemlere karşı etkili çözüm stratejileri geliştirerek sorunların üstesinden gelebilme kapasitelerine dair olumlu yargılar geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Hall, 2007; Kiremitci, 2012). Ayrıca bazı araştırmalar, üstbilişsel becerileri yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre hedef belirlemede, bireysel sorgulamada ve değerlendirmede daha başarılı olduğu ve bilişsel becerilerini daha iyi kontrol ettikleri sonucunu göstermektedir (Schraw, 2002; Titus ve Annaraja, 2011; akt. Akyolcu, 2013). Bunlara ek olarak öz-yeterlik algısı/inancı yüksek olan bireylerin çeşitli derslere karşı olumlu tutumlar geliştirdiği (Arslan, 2008), öz-yeterliğin yüksek veya düşük olmasına koşul olarak bireylerde kaygı eğiliminin arttığı ya da azaldığı (Başaran, 2010), öz-yeterlik hissi yüksek olan öğretmenlerin öğretme konusunda daha hevesli olduğu ve olumlu bir okul ortamı oluşturduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Tschannen ve diğerleri, 1998, 2011).

Diğer taraftan eğitim alanında yapılmış birçok araştırma, üstbilişi geliştirmenin, öğrenmede ilerleme ile sonuçlandığını, üstbiliş ve üstbilişsel becerilerin bilişsel öğrenme sürecinde anahtar öge olduğunu göstermektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Paris ve Jacobs, 1984; akt. Akın, 2006; Kuhn, 2000).

Örneğin; Lambert’a (2000) göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini uygun öğrenme durumlarına göre kullanmalarında, aynı zamanda öğrenmede pratiklik ve başarı

kazanmalarında, üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine yönelik düzenlenmiş eğitim uygulamaları büyük rol oynar (akt. H. Yokuş, 2010). Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler aldıkları görevi başarılı bir şekilde tamamlamalarını sağlayacak en uygun stratejiyi seçecektir (Akyolcu, 2013).

Bu çalışmalara ek olarak Çakıroğlu ve Ataman (2008), üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisini araştırmıştır. Deneysel modelde yapmış oldukları çalışmada üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı öğrencilerin, üstbilişsel öğretimin yapılmadığı öğrencilere göre okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek düzeyde olduğunu ve öğrenmede üstbilişsel strateji kullanımının akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer bir çalışmada ise Çoban (2010), öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile matematiksel muhakeme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça matematiksel muhakeme becerilerinin de arttığını göstermektedir.

Üstbiliş aynı zamanda öğrenmenin ve akademik başarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitimde üstbiliş uygulamaları öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmekle beraber kendi öğrenmelerine yönelik etkili olabilecek öğrenme stratejilerini seçmelerine ve kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda yüksek düzeyde üstbilişe sahip öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha iyi bir akademik performansa sahiptirler (Coutinho, 2007, 2008).

Yükseköğretimde üstbilişe yönelik gerçekleştirilmiş başka bir araştırmada Ünal (2010), yükseköğretim öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmış ve genel akademik başarıları ile ne yönde ilişkili olduğunu araştırmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin genel olarak başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejisi arasında doğrudan bir ilişki söz konusu olduğunu göstermektedir. Öğrenme süreci boyunca planlı çalışma yapan, kendi çalışmasını örgütleyen, sıraya koyup düzenleyen öğrenciler, yapmak istediklerini ne ölçüde hayata geçirebildiğini, olası sınırlılıkları denetleyebilen ve değerlendirebilen öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Bunlara ek olarak üstbiliş, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılır. Üstbilişin bu süreçler üzerindeki etkisi hakkında çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Sternberg (2003, 2005) ve Naglieri ve Dass'a (2005) göre üstbiliş, hem zekânın hem de problem çözmenin asli bir parçası ya da zihinsel yeteneklerin bir görünümüdür. Bu bağlamda, zekâ, üstbiliş ve problem çözme kuramsal açıdan birbirlerini kapsayan ve destekleyen unsurlardır (akt: Karakelle, 2012). Sonuç olarak üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan bireyler problem çözme stratejilerinin, kendi öğrenmelerinin, bir problem çözme sürecinde hangi aşamada olduklarının, ne yaptıklarının ve ne kadar bildiklerinin farkında olan bireylerdir (Akyolcu, 2013).

Başka bir çalışmada ise Karakelle (2012), üstbilişsel farkındalık, kişisel problemleri çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ arasındaki bağlantıların ve bu üç değişkenin üst bilişsel düzeyi açıklayıcı güçlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, üstbilişin, problem çözmenin ve düşünme ihtiyacının birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile gündelik yaşantılarında karşılarına çıkabilecek problemleri çözebilme güçleri hakkında kendilerini algılayış biçimleri arasında bağlantılı işlemler olduğunu saptamıştır.

Swanson (1992) tarafından yapılan başka bir araştırmanın ise iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı üstün yetenekli olan ve olmayan çocukların üstbilişsel bilgi düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise üstbiliş, problem çözme ve IQ puanları arasındaki ilişkinin üstün yetenekli olanlar ve olmayanlar için farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci amacına yönelik sonuçları üstün yeteneklilerin üstbilişsel bilgi düzeylerinin alt ve orta gruptan daha yüksek olduğunu, yine üst gruptaki öğrencilerin daha az deneme ile sonuca ulaştığı görülmüş ancak görevi tamamlama açısından gruplar arası anlamlı fark olmadığını göstermiştir. İkinci amacın analiz sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel işleme, üstbiliş ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin alt ve orta gruptan anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmüştür. Üstün yetenekliler için değişkenler arası ilişkiler düşük çıkarken, alt grup için tüm değişkenler arası yüksek ilişki bulunmuştur. Orta grupta ise problem çözme ve üstbiliş arasında yüksek düzeyde ilişki bulunurken diğer değişkenler arası anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak göz önüne alındığında; müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık kazanmaları, öğrenmede zorlukların üstesinden gelebilmeleri, kendi öğrenmelerine yönelik planlama, izleme ve

değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, uygun stratejik çalışmaları düzenlemeleri ve buna bağlı olarak motivasyon ve başarılarını artırmaları açısından önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın ikinci önemli değişkeni öz-yeterliktir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öz-yeterliğin öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde, akademik başarıyı artırmada, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmada ve motivasyon üzerinde önemli bir etkidir(Arslan, 2008; Hall, 2007; Özkan, 2010; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Öğrencilerin başarılı olmaları yalnızca bilgi edinmeleri ile değil aynı zamanda içsel birtakım değişkenlerin (öz-yeterlik gibi) düşünce ve eylem dünyasındaki etkileri ile mümkündür (Yılmaz ve diğerleri, 2012). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, herhangi bir konuda sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler ve karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olurlar (Aylar ve Aksin, 2011). Bunlara ek olarak öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturmalarını, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerini, eğitimde etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Özdemir, 2008).

İlgili literatür incelendiğinde öz-yeterliğin eğitimsel açıdan pek çok faktörle ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin; Öz-yeterlik ve problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada Kesgin (2006), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kesgin (2006) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışmada Alfassi (1998), öğretim uygulamalarının öz-yeterlik inançları ve başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak iyileştirme programına kayıt olan lise öğrencilerden öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılanların, geleneksel

öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılan öğrencilere göre akademik başarılarının ve öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (akt. Kesgin, 2006).

Müzik eğitimi alanına yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmada McCormick ve McPherson (2003), müzik performans sınavı içeriğinde yer alan bilişsel işlem basamaklarını incelemek için yapmış oldukları araştırmalarında, şu ana kadar yapılan ve çok az çalışmada yer alan kademeli çalgı sınavlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik bir görüş geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öz-yeterliğin, öğrencilerin gerçek performanslarını en iyi yordayan değişken olduğunu, bunlara ek olarak güdü ve çalışmanın öğrencilerin performanslarındaki gelişmeler için çok önemli bir rol oynadığını ve performanslarını iyi bir duruma getirdiğini saptamışlardır (akt. Afacan, 2010).

Öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada ise Yürekli (2008), sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının oldukça gelişmiş ve tutumlarının son derece olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim alanında öz-yeterlik ile ilgili yapılmış çalışmalar kapsamında ise öğrenci öz-yeterliğinin yanı sıra öğretmen adayları ve öğretmen öz-yeterliği ile ilgili çalışmalara da yer verildiği görülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Alabay, 2006; Akbulut, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın; 2007; Aksu, 2008). Öğretmenlerin öğretimle ilgili öz-yeterliğin, mesleki performanslarına ve öğrenci başarısına etkisi birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Araştırmacılara göre öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler eğitimde yeni öğretim stratejilerini uygulamada daha fazla istekli olmakta ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturarak motivasyonu düşük ve problemlili öğrencilere karşı daha fazla çaba harcamakta ve daha fazla sabır göstermektedir (Leysler, Zeigerb ve Romic, 2011; Swan, Wolf ve Cano, 2011; Wolf, 2011).

Al-Alwan ve Mahasneh (2014), öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları yüksek öz-yeterlik inancının, öğrencilerin okula karşı tutumlarının belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir.

Buna ek olarak, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelendiği, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı diğer bir çalışmada Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Eğitim alanının iki önemli değişkeni olan üstbiliş ve öz-yeterlik kavramı ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır ve bu araştırmaların birçoğundan elde edilen sonuçlara göre bu iki değişkenin birbiri ile pozitif yönde ilişkili, aynı zamanda öğretilebilir/geliştirilebilir kavramlar olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Sapancı (2010), güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde yürüttükleri çalışmada resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada ise Tunca ve Alkın-Şahin (2014), öğretmen adaylarının üstbiliş öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarından elde ettikleri sonuca göre; bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inancı arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ve eğitimde üstbiliş öğrenme stratejilerinin kullanılmasının akademik öz-yeterlik inancının artırılmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Literatürde yer alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bireyin hayatında karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde kendine olan güveni, başarabileceğine dair inancı, sorunların çözümünde stratejiler geliştirerek en uygun stratejiyi işe koşması, düşünme süreçlerini sürekli kontrol etmesi ve değerlendirmesi bağlamında düşünüldüğünde üstbiliş ile öz-yeterlik kavramlarının müzik öğretmenliği eğitimi süreci açısından da önemli iki etken olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın, farklı bölgelerdeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemek ve birbirleri ile olan ilişkisini belirlemek yoluyla müzik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma genel amacı itibariyle mevcut durumu ortaya koyan betimsel bir çalışma niteliğinde olmakla birlikte; özel çerçevesi bakımından müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve bu ilişkiye farklı değişkenlerin etki edip etmediğini araştırmaya yönelik olarak korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 184).

Evren

Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi (GOÜ) Eğitim Fakültesi (EF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı (MEABD) (N=54), Balıkesir Üniversitesi (BÜ) Necatibey Eğitim Fakültesi (NEF) GSEB MEABD (N=63), Harran Üniversitesi EF GSEB MEABD (N=32), Pamukkale Üniversitesi EF GSEB MEABD (N=80), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi EF GSEB MEABD (N=44), İnönü Üniversitesi EF GSEB MEABD (N=71), Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) GSEB MEABD’nda (N=66) öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi

açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 90).

Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini aşağıdaki tablodaki gibi belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversiteler ve müzik öğretmeni adaylarının sayısal dağılımı

COĞRAFİ BÖLGELER	İLLER	ÜNİVERSİTELER	N	%
Akdeniz	Burdur	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	44	10.0
Karadeniz	Tokat	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	54	12.3
Marmara	Balıkesir	Balıkesir Üniversitesi	63	14.3
İç Anadolu	Konya	Necmettin Erbakan Üniversitesi	66	15.0
Doğu Anadolu	Malatya	İnönü Üniversitesi	71	16.1
Güney Doğu Anadolu	Urfa	Harran Üniversitesi	62	14.1
Ege	Denizli	Pamukkale Üniversitesi	80	18.2
TOPLAM			440	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nden 44 (%10.0), Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nden 54 (%12.3), Balıkesir Üniversitesi’nden 63 (%14.3), Necmettin Erbakan Üniversitesi’nden 66 (%15.0), İnönü Üniversitesi’nden 71 (%16.1), Harran Üniversitesi’nden 62 (%14.1), Pamukkale Üniversitesi’nden 80 (%18.2) olmak üzere toplamda 440 (%100), müzik öğretmeni adayına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğrenciler üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler iki ölçme aracı ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin verileri, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri (BFE) ile öz-yeterlik düzeylerine ilişkin verileri ise Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye

uyarlanmış olan Genel Öz-yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak ölçeklere ek olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır.

1. Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen; Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçe formuna çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory) kullanılmıştır (Bkz. Ek: 1). Ölçeğin, araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılabilmesi için Türkçe formunda geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır.

Testin puanlamasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5’li likert ölçek şeklindedir. 1’den 5’e kadar puanlama yapılmıştır (1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Sık sık, 4- Genellikle, 5- Her zaman). Testin uygulaması yaklaşık 20-25 dakikadır. Olumsuz madde bulunmayan envantere alınmış puanlar yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığı ifade etmektedir.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 52 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için iç tutarlılık ve test-tekrar test kat sayıları incelenmiştir. Dilsel eş değerlik bulguları, ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik kat sayıları .95 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık kat sayısının .95 olarak hesaplanması, testte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, test maddelerinin her biri testin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçmektedir. Bu araştırmanın ise Cronbach alfa sayısı Üstbilişsel Farkındalık Envanteri’nin alt boyutları kapsamında .70 ile .85 aralığında, genel toplamda ise .97 olarak bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalık envanterinin geçerlik ve güvenirlik

çalışmalarından elde edilen bulgulara dayanılarak bu envanterin kullanıma hazır olduğu ve üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği varsayılmıştır.

2. Genel Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla özgün formu Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş; Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Genel Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (Bkz. Ek: 2). Bu çalışmada ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert formatındaki hali kullanılmıştır. Ölçekte, her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11,12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; puanın artması öz-yeterlik inancının arttığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80 ve ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .69 olarak bulunmuştur (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu araştırmada ise Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nin Cronbach alfası .86 olarak bulunmuştur. Genel Öz-yeterlik ölçeği müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği varsayılmıştır.

3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacı 15 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır (Bkz. Ek: 3).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacına yönelik Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarına üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan anket, uygulanmak üzere araştırmanın örneklemini oluşturan üniversitelere gönderilmiştir. Anketin uygulanmasına yönelik gerekli izinler üniversite rektörlüklerinden alınmıştır (Bkz. Ek: 4). Anketler için yaklaşık 45 dakikalık bir cevaplama süresi verilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulamanın başında ankete verecekleri cevapların araştırma sonuçları

açısından ne derece önemli olduğuna ve çalışmanın amacına yönelik bir yönerge hazırlanmıştır. Anketler toplamda 463 öğretmen adayına uygulanmış olup boş bırakılan ve hatalı doldurulmuş 23 anketin verileri analize dâhil edilmemiştir. Uygulamadan elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında, elde edilen verilerin uygun analiz yöntemi dâhilinde belirlenmesi için örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda Büyüköztürk'e (2006) göre örneklem büyüklüğünün 30 ve üzerinde olduğu durumlarda dağılımın normallik varsayımını sağladığı kabul edilmektedir. Bu noktada Green, Salkind ve Akey (1997) örneklem büyüklüğü eşit ve makul bir büyüklükte ($n \geq 15$) olduğunda, verilerin dağılımının normal olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın 440 kişi üzerinde yürütülmüş olmasıyla birlikte, normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından istatistik paket programına (SPSS 15.0) aktarılarak, analize hazır hale getirilmiş ve çalışma amacı doğrultusunda parametrik testler kullanılarak değerlendirilmiştir. Buna göre, çalışma verilerinin analizinde aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır.

- Müzik öğretmeni adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar ile Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.
- Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetine ve okul türüne göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlara ve Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin farklılıkların tespit edilmesinde, *t-testi* kullanılmıştır.
- Müzik öğretmeni adaylarının yaşına, sınıf düzeyine, anne ve baba öğrenim durumuna, aylık gelir durumuna, kardeş sayısına ve başarı durumuna göre, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlara ve Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde ise *Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, bu bölümde tablolar dâhilinde ortaya konmuştur.

Tablo 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi” Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	S	r	p
Açıklayıcı Bilgi	440	29.7045	5.39079		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.357	.000**
Prosedürel Bilgi	440	14.3341	2.78128		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.231	.000**
Durumsal Bilgi	440	18.5136	3.45222		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.316	.000**
Planlama	440	25.0545	4.86508		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.289	.000**
İzleme	440	28.2295	5.51945		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.267	.000**
Değerlendirme	440	21.3568	4.17471		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.278	.000**
Hata Ayıklama	440	18.0205	3.53660		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.215	.000**
Bilgi Yönetimi	440	32.4091	6.04169		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.239	.000**
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	440	187.6227	32.19422		
Özyeterlik	440	59.3523	11.40279	.308	.000**

**p < .01

Tablo 2 incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutları ve toplam üstbilişsel farkındalıkları ile özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Büyüköztürk’e (2006: s:201) göre, korelasyon katsayısının .30 ve düşük olması durumunda “düşük”, .30 ile .70 arasında olması durumunda orta ve .70 ve üzeri olması durumunda yüksek düzeyde bir ilişki

vardır. Bu doğrultuda, toplam öz-yeterlik ile açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi alt boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde orta ($r>0.30$), prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutunda ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r < .30$). Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkili olduğu ya da tam tersi şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri İçin Yapılan İlişkisiz Grup “T” Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																								
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	272	29.83	5.44125	438	.643	.520																																																																																																								
	Erkek	168	29.49	5.31746				Prosedürel Bilgi	Kadın	272	14.25	2.68280	438	.842	.400	Erkek	168	14.48	2.93636	Durumsal Bilgi	Kadın	272	18.39	3.47605	438	.987	.324	Erkek	168	18.72	3.41347	Planlama	Kadın	272	25.10	4.81354	438	.265	.791	Erkek	168	24.98	4.96087	İzleme	Kadın	272	28.09	5.47044	438	.683	.495	Erkek	168	28.46	5.60673	Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640	Erkek	168	21.24	4.21039	Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191
Prosedürel Bilgi	Kadın	272	14.25	2.68280	438	.842	.400																																																																																																								
	Erkek	168	14.48	2.93636				Durumsal Bilgi	Kadın	272	18.39	3.47605	438	.987	.324	Erkek	168	18.72	3.41347	Planlama	Kadın	272	25.10	4.81354	438	.265	.791	Erkek	168	24.98	4.96087	İzleme	Kadın	272	28.09	5.47044	438	.683	.495	Erkek	168	28.46	5.60673	Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640	Erkek	168	21.24	4.21039	Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444								
Durumsal Bilgi	Kadın	272	18.39	3.47605	438	.987	.324																																																																																																								
	Erkek	168	18.72	3.41347				Planlama	Kadın	272	25.10	4.81354	438	.265	.791	Erkek	168	24.98	4.96087	İzleme	Kadın	272	28.09	5.47044	438	.683	.495	Erkek	168	28.46	5.60673	Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640	Erkek	168	21.24	4.21039	Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																				
Planlama	Kadın	272	25.10	4.81354	438	.265	.791																																																																																																								
	Erkek	168	24.98	4.96087				İzleme	Kadın	272	28.09	5.47044	438	.683	.495	Erkek	168	28.46	5.60673	Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640	Erkek	168	21.24	4.21039	Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																
İzleme	Kadın	272	28.09	5.47044	438	.683	.495																																																																																																								
	Erkek	168	28.46	5.60673				Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640	Erkek	168	21.24	4.21039	Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																												
Değerlendirme	Kadın	272	21.43	4.15861	438	.468	.640																																																																																																								
	Erkek	168	21.24	4.21039				Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730	Erkek	168	17.95	3.43853	Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																																								
Hata Ayıklama	Kadın	272	18.07	3.60136	438	.345	.730																																																																																																								
	Erkek	168	17.95	3.43853				Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244	Erkek	168	31.98	6.10828	Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																																																				
Bilgi Yönetme	Kadın	272	32.67	5.99627	438	1.165	.244																																																																																																								
	Erkek	168	31.98	6.10828				Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866	Erkek	168	187.30	32.57407	Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																																																																
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	272	187.83	32.01596	438	.169	.866																																																																																																								
	Erkek	168	187.30	32.57407				Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191	Erkek	168	58.45	11.05444																																																																																												
Öz-yeterlik	Kadın	272	59.91	11.59747	438	1.311	.191																																																																																																								
	Erkek	168	58.45	11.05444																																																																																																											

$p>.05$

Tablo 3’te müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında olmak üzere üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu durum, cinsiyet değişkeninin müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	33.690	3	3	.385	.764	-
	Gruplariçi	12723.901	436	436			
	Toplam	12757.591	439	439			
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	10.560	3	3	.453	.715	-
	Gruplariçi	3385.328	436	436			
	Toplam	3395.889	439	439			
Durumsal Bilgi	Gruplararası	18.363	3	3	.512	.674	-
	Gruplariçi	5213.555	436	436			
	Toplam	5231.92	439	439			
Planlama	Gruplararası	12.480	3	3	.175	.913	-
	Gruplariçi	10378.210	436	436			
	Toplam	10390.691	439	439			
İzleme	Gruplararası	91818	3	3	1.005	.391	-
	Gruplariçi	13281.998	436	436			
	Toplam	13373.816	439	439			
Değerlendirme	Gruplararası	81.183	3	3	1.559	.199	
	Gruplariçi	7569.79	436	436			
	Toplam	7650.980	439	439			
Hata Ayıklama	Gruplararası	16.066	3	3	.426	.734	
	Gruplariçi	5474.750	436	436			
	Toplam	5490.816	439	439			
Bilgi Yönetimi	Gruplararası	116.155	3	3	1.061	.365	-
	Gruplariçi	15908.208	436	436			
	Toplam	16024.364	439	439			
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	2228.265	3	3	.715	.543	-
	Gruplariçi	452781.108	436	436			
	Toplam	455009.373	439	439			
Öz-yeterlik	Gruplararası	1292.589	3	3	3.367	.019*	20-22 yaş ile 23-25 yaş
	Gruplariçi	55787.809	436	436			
	Toplam	57080.398	439	439			

*p <.05

Tablo 4’te müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkenine göre “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>.05). Bununla birlikte, öz-yeterlik düzeylerinin 20-22 yaş ve 23-25 yaş grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın 20-22

yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir [$F_{(2-436)}=3.36, p<.05$]. Bu durum, 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin 23-25 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Mezun Olduğu Okul Türü Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyi İçin Yapılan İlişkisiz “T” Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Açıklayıcı Bilgi	AGSL	299	29.50	29.5050	438	1.131	.259
	Diğer	141	30.12	30.1277			
Prosedürel Bilgi	AGSL	299	14.2140	14.2140	438	1.320	.188
	Diğer	141	14.5887	14.5887			
Durumsal Bilgi	AGSL	299	18.4214	18.4214	438	.816	.415
	Diğer	141	18.7092	18.7092			
Planlama	AGSL	299	24.9064	24.9064	438	.930	.353
	Diğer	141	25.3688	25.3688			
İzleme	AGSL	299	27.8495	27.8495	438	2.112	.035*
	Diğer	141	29.0355	29.0355			
Değerlendirme	AGSL	299	21.1204	21.1204	438	1.734	.084
	Diğer	141	21.8582	21.8582			
Hata Ayıklama	AGSL	299	17.9799	17.9799	438	.350	.727
	Diğer	141	18.1064	18.1064			
Bilgi Yönetme	AGSL	299	32.0836	32.0836	438	1.649	.100
	Diğer	141	33.0993	33.0993			
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	AGSL	299	186.0803	186.0803	438	1.465	.144
	Diğer	141	190.8936	190.8936			
Öz-yeterlik	AGSL	299	59.1538	59.1538	438	.531	.596
	Diğer	141	59.7730	59.7730			

*p <.05

Tablo 5’te müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türü değişkeni açısından “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında, toplam üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte iken ($p>.05$), “izleme” alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(438)}=2.11, p<.05$]. Bu farklılığın ise, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki herhangi bir lisede öğrenim görmüş grubun lehine sonuçlandığı saptanmıştır. Bu durum izleme alt boyutunda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin daha düşük seviyede kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	80.655	2	40.328	1.390	.250	-
	Gruplarıçi	12676.936	437	29.009			
	Toplam	12757.591	439				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	37.207	2	18.604	2.421	.090	-
	Gruplarıçi	3358.682	437	7.686			
	Toplam	3395.889	439				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	60.791	2	30.396	2.569	.078	-
	Gruplarıçi	5171.127	437	11.833			
	Toplam	5231.918	439				
Planlama	Gruplararası	92.651	2	46.325	1.966	.141	-
	Gruplarıçi	10298.040	437	23.565			
	Toplam	10390.691	439				
İzleme	Gruplararası	181.254	2	90.627	3.002	.051	-
	Gruplarıçi	13192.562	437	30.189			
	Toplam	13373.816	439				
Değerlendirme	Gruplararası	53.411	2	26.705	1.536	.216	-
	Gruplarıçi	7597.569	437	17.386			
	Toplam	7650.980	439				
Hata Ayıklama	Gruplararası	105.467	2	52.733	4.279	.014*	4. sınıf- 3.sınıf
	Gruplarıçi	5385.349	437	12.323			
	Toplam	5490.816	439				
Bilgi Yönetme	Gruplararası	225.050	2	112.525	3.112	.045*	4. sınıf- 3.sınıf
	Gruplarıçi	15799.314	437	36.154			
	Toplam	16024.364	439				
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	5955.454	2	2977.727	2.898	.056	-
	Gruplarıçi	449053.919	437	1027.583			
	Toplam	455009.373	439				
Öz-yeterlik	Gruplararası	25.457	2	12.728	.097	.907	-
	Gruplarıçi	57054.941	437	130.561			
	Toplam	26.705	439				

*p <.05

Tablo 6’da, müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; hata ayıklama [$F_{(2-437)}=4.27$, $p<.05$] ve bilgi yönetme [$F_{(2-437)}=3.11$, $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Scheffe sonuçlarına göre, 4. sınıfların hata ayıklama ($\bar{X}= 18.70$) ve bilgi yönetme ($\bar{X}= 33.38$) alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeyleri 3. sınıfların hata ayıklama ($\bar{X}= 17.58$) ve bilgi yönetme ($\bar{X}= 31.68$) alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre daha yüksektir. Sonuç olarak bu bulgu, dördüncü sınıf öğrencilerinin hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin üçüncü sınıf

öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada sınıf değişkeninin öz-yeterlik ile ilişkisine yönelik elde edilen sonuca göre ise, sınıf değişkeni ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	286.347	2	143.173	5.017	.007*	1-3, 2-3
	Gruplariçi	12471.244	437	28.538			
	Toplam	12757.591	439				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	23.654	2	11.827	1.533	.217	-
	Gruplariçi	3372.235	437	7.717			
	Toplam	3395.889	439				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	88.618	2	44.309	3.765	.024*	1-3
	Gruplariçi	5143.300	437	11.770			
	Toplam	5231.918	439				
Planlama	Gruplararası	180.864	2	90.432	3.871	.022*	1-3,
	Gruplariçi	10209.826	437	23.363			
	Toplam	10390.691	439				
İzleme	Gruplararası	189,459	2	94.729	3.140	.044*	1-3,
	Gruplariçi	13184.357	437	30.170			
	Toplam	13373.816	439				
Değerlendirme	Gruplararası	125.365	2	62.683	3.640	.027*	1-3,
	Gruplariçi	7525.614	437	17.221			
	Toplam	7650.980	439				
Hata Ayıklama	Gruplararası	77.363	2	38.681	3.123	.045*	2-3
	Gruplariçi	5413.453	437	12.388			
	Toplam	5490.816	439				
Bilgi Yönetme	Gruplararası	391.867	2	195.933	5.477	.004*	1-3, 2-3
	Gruplariçi	15632.497	437	35.772			
	Toplam	16024.364	439				
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	9379.675	2	4689.837	4.599	.011*	1-3, 2-3
	Gruplariçi	45629.698	437	1019.748			
	Toplam	55009.373	439				
Öz-yeterlik	Gruplararası	985.025	2	492.512	3.837	.022*	1-2
	Gruplariçi	6095.373	437	128.365			
	Toplam	57080.398	439				

*p <.05, 1=ilköğretim, 2=ortaöğretim, 3=yükseköğretim

Tablo 7 incelendiğinde, anne öğrenim durumu değişkeni açısından “üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi [$F_{(2-437)}=5.01$, $p<.05$], bilgi yönetme [$F_{(2-437)}=5.47$, $p<.05$] alt boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde [$F_{(2-437)}=4.59$, $p<.05$] annesi ilköğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve annesi ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim

mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, durumsal bilgi [$F_{(2-437)}=3.76$, $p<.05$], planlama [$F_{(2-437)}=3.87$, $p<.05$], izleme [$F_{(2-437)}=3.14$, $p<.05$] değerlendirme [$F_{(2-437)}=3.64$, $p<.05$] alt boyutunda annesi ilköğretim mezunu ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, hata ayıklama [$F_{(2-437)}=3.64$, $p<.05$] alt boyutunda annesi ortaöğretim mezunu ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, ancak prosedürel bilgi [$F_{(2-437)}=1.53$, $p>.05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öz-yeterlik düzeyinde ise annesi ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır [$F_{(2-437)}=3.83$, $p<.05$]. Sonuç olarak bu bulgu, genel olarak annelerin öğrenim düzeyinin yükselmesinin müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	169.897	2	84.948	2.949	.053	-
	Gruplarıçi	12587.694	437	28.805			
	Toplam	12757.591	439				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	43.251	2	21.625	2.819	.061	-
	Gruplarıçi	3352.638	437	7.672			
	Toplam	3395.889	439				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	119.333	2	59.666	5.100	.006*	2-3
	Gruplarıçi	5112.586	437	11.699			
	Toplam	5231.918	439				
Planlama	Gruplararası	114.973	2	57.487	2.445	.088	-
	Gruplarıçi	10275.718	437	23.514			
	Toplam	10390.691	439				
İzleme	Gruplararası	201.835	2	100.918	3.348	.036*	2-3
	Gruplarıçi	13171.981	437	30.142			
	Toplam	13373.816	439				
Değerlendirme	Gruplararası	143.009	2	71.505	4.162	.016*	2-3
	Gruplarıçi	7507.970	437	17.181			
	Toplam	7650.980	439				
Hata Ayıklama	Gruplararası	131.755	2	65.877	5.372	.005*	1-3, 2-3
	Gruplarıçi	5359.061	437	12.263			
	Toplam	5490.816	439				
Bilgi Yönetme	Gruplararası	328.700	2	164.350	4.576	.011*	2-3
	Gruplarıçi	15695.663	437	35.917			
	Toplam	16024.364	439				
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	9274.868	2	4637.434	4.547	.011*	2-3
	Gruplarıçi	445734.504	437	1019.987			
	Toplam	455009.373	439				
Öz-yeterlik	Gruplararası	437.304	2	218.652	1.687	.186	
	Gruplarıçi	56643.094	437	129.618			
	Toplam	57080.398	439				

*p <.05, 1=ilköğretim, 2=ortaöğretim, 3=yükseköğretim

Tablo 8'e göre, müzik öğretmeni adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni açısından “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi [$F_{(2-437)}=2.94$, $p>.05$], prosedürel bilgi [$F_{(2-437)}=2.81$, $p>.05$] ve planlama [$F_{(2-437)}=2.44$, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-

yeterlik düzeylerinde [$F_{(2-437)}=1.68$, $p>.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. . Buna karşın, durumsal bilgi [$F_{(2-437)}=5.10$, $p<.05$], izleme [$F_{(2-437)}=3.34$, $p<.05$] ve bilgi yönetme [$F_{(2-437)}=4.57$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeylerinde [$F_{(2-437)}=4.54$, $p<.05$] babası ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, hata ayıklama [$F_{(2-437)}=5.37$, $p<.05$] alt boyutu açısından babası ilköğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve babası ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, baba öğrenim durumunun yükselmesinin, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Aile Aylık Gelir Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	188.885	4	47.221	1.634	.165	-
	Gruplariçi	12568.706	435	28.894			
	Toplam	12757.591	439				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	20.820	4	5.205	.671	.612	
	Gruplariçi	3375.069	435	7.759			
	Toplam	3395.889	439				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	87.244	4	21.811	1.844	.119	-
	Gruplariçi	5144.674	435	11.827			
	Toplam	5231.918	439				
Planlama	Gruplararası	118.091	4	29.523	1.250	.289	
	Gruplariçi	10272.59	435	23.615			
	Toplam	10390.61	439				
İzleme	Gruplararası	217.000	4	54.250	1.794	.129	-
	Gruplariçi	13156.816	435	30.246			
	Toplam	13373.816	439				
Değerlendirme	Gruplararası	127.321	4	31.830	1.840	.120	
	Gruplariçi	7523.658	435	17.296			
	Toplam	7650.980	439				
Hata Ayıklama	Gruplararası	61.929	4	15.482	1.241	.293	-
	Gruplariçi	5428.887	435	12.480			
	Toplam	5490.816	439				
Bilgi Yönetme	Gruplararası	203.398	4	50.850	1.398	.234	
	Gruplariçi	15820.965	435	36.370			
	Toplam	16024.364	439				
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	6822.828	4	1705.707	1.656	.159	-
	Gruplariçi	448186.545	435	1030.314			
	Toplam	455009.373	439				
Öz-yeterlik	Gruplararası	1668.652	4	417.163	3.275	.012*	750-1501 TL. ile 3001 TL. ve üzeri
	Gruplariçi	55411.746	435	127.383			
	Toplam	57080.398	439	47.221			

*p <.05

Tablo 9’da, aile aylık gelir durumu değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi [$F_{(4-435)}=1.63$, $p>.05$], prosedürel bilgi [$F_{(4-435)}=.67$, $p>.05$], durumsal bilgi [$F_{(4-435)}=1.84$, $p>.05$], planlama [$F_{(4-435)}=1.25$, $p>.05$], izleme [$F_{(4-435)}=1.79$, $p>.05$], değerlendirme [$F_{(4-435)}=1.84$, $p>.05$], hata ayıklama [$F_{(4-435)}=1.24$, $p>.05$] ve bilgi

yönetme [$F_{(4-435)}=1.39$, $p>.05$] alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde [$F_{(4-435)}=1.65$, $p>.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öz-yeterlik düzeyleri açısından aile aylık geliri 750-1501 TL. olanlar ile 3001 TL. ve üzeri olanlar arasında 750-1501 TL. olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$F_{(4-435)}=3.27$, $p<.05$].

Tablo 10. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	145.801	3	48.600	1.680	.171	
	Gruplariçi	12611.790	436	28.926			-
	Toplam	12757.591	439				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	16.027	3	5.342	.689	.559	
	Gruplariçi	3379.862	436	7.752			
	Toplam	3395.889	439				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	89.223	3	29.741	2.521	.057	-
	Gruplariçi	5142.695	436	11.795			
	Toplam	5231.918	439				
Planlama	Gruplararası	216.590	3	72.197	3.094	.027*	1-2
	Gruplariçi	10174.101	436	23.335			1-4
	Toplam	10390.691	439				4-3
İzleme	Gruplararası	231.082	3	77.027	2.555	.055	-
	Gruplariçi	13142.734	436	30.144			
	Toplam	13373.816	439				
Değerlendirme	Gruplararası	114.552	3	38.184	2.209	.086	
	Gruplariçi	7536.427	436	17.285			-
	Toplam	7650.980	439				
Hata Ayıklama	Gruplararası	132.324	3	44.108	3.589	.014*	4-2
	Gruplariçi	5358.492	436	12.290			4-3
	Toplam	5490.816	439				
Bilgi Yönetme	Gruplararası	198.301	3	66.100	1.821	.143	
	Gruplariçi	15826.062	436	36.298			-
	Toplam	16024.364	439				
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	7997.319	3	2665.773	2.600	.052	-
	Gruplariçi	447012.054	436	1025.257			
	Toplam	455009.373	439				
Öz-yeterlik	Gruplararası	550.106	3	183.369	1.414	.238	
	Gruplariçi	56530.292	436	129.657			-
	Toplam	57080.398	439	48.600			

*p <.05, 1=Kardeşi yok, 2=1 kardeş, 3=2-3 kardeş, 4=4 kardeş ve üzeri

Tablo 10'da görüldüğü gibi kardeş sayısı değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü

ANOVA sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi [$F_{(3-436)}=1.68, p>.05$], prosedürel bilgi [$F_{(3-436)}=.68, p>.05$], durumsal bilgi [$F_{(3-436)}=2.52, p>.05$], izleme [$F_{(3-436)}=2.55, p>.05$], değerlendirme [$F_{(3-436)}=2.20, p>.05$] ve bilgi yönetme [$F_{(3-436)}=1.82, p>.05$] alt boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeylerinde [$F_{(3-436)}=2.60, p>.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak planlama alt boyutunda kardeşi olmayan grup ile 1 kardeşi ve 4-üzeri kardeşi olan grup arasında kardeşi olmayan grubun lehine [$F_{(3-436)}=3.09, p<.05$] ve buna ek olarak hata ayıklama alt boyutunda 4 ve üzeri kardeşi olan grup ile 1 kardeşi olan ve 2-3 kardeşi olan grup arasında 4 ve üzeri kardeşi olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kardeş sayısı değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [$F_{(3-436)}=1.41, p<.05$].

Tablo 11. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Durumu Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin “One-Way ANOVA” Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açıklayıcı Bilgi	Gruplararası	987.219	4	246.805	9.121	.000*	5-1
	Gruplariçi	11770.372	435	27.058			5-2
	Toplam	12757.591	439				5-3 4-2 4-3
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	224.096	4	56.024	7.683	.000*	4-2
	Gruplariçi	3171.793	435	7.291			5-2
	Toplam	3395.889	439				4-3 5-3
Durumsal Bilgi	Gruplararası	284.680	4	71.170	6.258	.000*	4-2
	Gruplariçi	4947.239	435	11.373			5-2
	Toplam	5231.918	439				4-3 5-3
Planlama	Gruplararası	712.911	4	178.228	8.011	.000*	5-1
	Gruplariçi	9677.780	435	22.248			5-2
	Toplam	10390.691	439				5-3 5-4 4-2 4-3
İzleme	Gruplararası	925.341	4	231.335	8.084	.000*	5-1
	Gruplariçi	12448.475	435	28.617			4-1
	Toplam	13373.816	439				5-2 4-2 5-3 4-3
Değerlendirme	Gruplararası	505.786	4	126.446	7.698	.000*	4-2
	Gruplariçi	7145.194	435	16.426			5-2
	Toplam	7650.980	439				4-3 5-3 2-4 3-4
Hata Ayıklama	Gruplararası	324.083	4	81.021	6.821	.000*	4-1
	Gruplariçi	5166.733	435	11.878			5-2
	Toplam	5490.816	439				4-3 5-3 4-2 5-1
Bilgi Yönetme	Gruplararası	1545.225	4	386.306	11.606	.000*	4-2
	Gruplariçi	14479.139	435	33.285			5-2
	Toplam	16024.364	439				4-3 5-3 5-4
Toplam Üstbilişsel Farkındalık	Gruplararası	39317.826	4	9829.456	10.286	.000*	5-1
	Gruplariçi	415691.547	435	955.613			4-2
	Toplam	455009.373	439				5-2 4-3 5-3
Öz-yeterlik	Gruplararası	5849.500	4	1462.375	12.417	.000*	4-1
	Gruplariçi	51230.898	435	117.772			5-1
	Toplam	57080.398	439				3-2 4-2 5-2 4-3 5-3

*p <.05, 1= Çok Kötü, 2= Kötü, 3= Orta, 4= İyi, 5= Çok İyi

Tablo 11'de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının başarı durumu değişkenine göre, açıklayıcı bilgi [$F_{(4-435)}=9.12, p<.05$], prosedürel bilgi [$F_{(4-435)}=7.68, p<.05$], durumsal bilgi [$F_{(4-435)}=6.25, p<.05$], planlama [$F_{(4-435)}=8.01, p<.05$], izleme [$F_{(4-435)}=8.08, p<.05$], değerlendirme [$F_{(4-435)}=7.69, p<.05$], hata ayıklama [$F_{(4-435)}=6.82, p<.05$] ve bilgi yönetme [$F_{(4-435)}=11.60, p<.05$] alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalıklarında [$F_{(4-435)}=10.28, p<.05$] ve öz-yeterlik düzeylerinde [$F_{(4-435)}=12.41, p<.05$] anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Bu sonuç, müzik öğretmeni adaylarının başarı durumunun üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkili olduğu ya da tam tersi şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkiye farklı değişkenlerin etki edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli araştırmalardan edinilen benzer ya da farklı sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın problemini oluşturan “müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki” ye yönelik araştırmadan elde edilen sonuca göre; müzik öğretmeni adaylarının “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutları ve toplam üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p < .01$). Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile ilgili literatürde üstbilişsel farkındalık ile öz-yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Örneğin; Sapancı'nın (2010) güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucuna göre; güzel sanatlar eğitimi müzik ve resim öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Tunca ve Alkın-Şahin (2014), öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Aynı şekilde Landine ve Stewart (1998), üstbiliş, motivasyon, kontrol odağı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, üstbiliş ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen sonuç, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi; müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yapılan analizler sonucunda müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Alan yazın incelendiğinde üstbilgi ve öz-yeterliğin farklı değişkenler ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırma sonuçlarının bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Zulkipli, Kabit ve Ghani (2008), araştırmalarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini demografik değişkenler açısından karşılaştırmış, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak bir fark saptayamamışlardır. Aynı şekilde Yavuz (2009), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, cinsiyet bağımsız değişkeninin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve alt boyutları üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığını saptamıştır. Araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışmada ise Dilci ve Kaya (2012), sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırmanın sonucunda bayan öğretmenlerle erkek öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmışlardır.

Başka bir çalışmada, Akkoyunlu ve Orhan (2003), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inanç ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamışlardır. Benzer bir şekilde Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç (2004), cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algısında önemli bir faktör olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunu destekleyen diğer bir çalışmada ise Akbaş ve Çelikkaleli (2006) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Müzik eğitimi alanına yönelik gerçekleştirilmiş ve bu çalışmanın sonucu ile örtüşen bir çalışmada ise Akbulut (2006), müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını incelemiş, araştırmanın sonucunda öz-yeterlik düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını saptamıştır.

Diğer taraftan, literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Bandura ve Schunk (1981), Britner ve Pajares (2006), çalışmalarında öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığını saptamışlardır. Benzer şekilde Özdemir'in (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, cinsiyetin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirlemiştir. Akyolcu'nun (2013) resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda da öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın incelendiği diğer bir çalışmada ise Satıcı (2013), üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş; araştırma sonucunda kız ve erkek üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmalara ek olarak, müzik eğitimi alanına yönelik Yokuş (2010b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmadan ve ilgili alan yazın çerçevesinde eğitimin çeşitli alanlarında gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak; cinsiyetin üstbiliş ve öz-yeterlik düzeyi ile ilişkisinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından toplam üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > .05$); ancak öz-yeterlik düzeylerinin 20-22 yaş ve 23-25 yaş grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın 20-22 yaş grubunun lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile ilgili literatürde gerçekleştirilmiş bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Örneğin; Öztürk Ova'nın (2011) güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilimlerini karşılaştırdığı çalışmasının sonucuna göre, yaş değişkeni ile üstbilişin sadece değerlendirme boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş, diğer boyutlar ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bu çalışmalara ek olarak Akyolcu (2013) tarafından 228 üniversite

öğrencisi ile yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yaşı ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Aynı şekilde Dilci ve Kaya (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç ile çelişen bir çalışmada ise Vukman (2012), yaşı büyük bireylerin daha genç yaşlardaki bireylere göre bilişsel süreçlerini daha iyi izleyebildikleri ve kontrol edebildikleri sonucuna varmışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yaş değişkeninin üstbilişsel farkındalık üzerinde önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaş değişkeni açısından öz-yeterlik puanları değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin 20-22 yaş ve 23-25 yaş grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın 20-22 yaş grubunun lehine olduğu saptanmıştır. Buna karşın literatürde gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde öz-yeterlik düzeyinin ilerleyen yaşla birlikte arttığı görülmektedir. Örneğin; Keskin ve Orgun'un (2006) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin yaş gruplarına göre öz-etkililik-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirilmiş, yaş ilerledikçe öz-etkililik-yeterliğinin davranışı başlatma alt boyutundan daha yüksek puanların alındığını gözlemlemişlerdir. Aynı şekilde Otacıoğlu'nun (2008) müzik öğretmeni adaylarının öz-etkililik-yeterlik düzeylerinin incelediği çalışmasında 23 yaş ve üstü öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik puanlarının, 18-22 yaş arasındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre müzik öğretmeni adaylarının yaşı küçüldükçe öz-yeterlik düzeyleri artmaktadır. Bu sonuç dikkat çekici olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu okul türü değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi yönündedir. Araştırmanın sonucuna göre, müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre "izleme" alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmekte iken ($p < .05$) diğer alt boyutlarda ve öz-yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Özdemir (2008), öğretmen adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Aynı şekilde Yavuz (2009), yapmış olduğu çalışmasının sonucunda, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığını ancak üstbilişsel

farkındalıkları ve açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve hata ayıklama bağımlı değişkenleri üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğunu, prosedürel bilgi, değerlendirme ve bilgi yönetme bağımlı değişkenleri üzerinde ise hiçbir etkiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Çalışmanın sonucuyla örtüşen diğer bir çalışmada ise Başaran (2010), mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Diğer bir çalışmada Uygur (2010), İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemiş ve öğrencilerin İngilizce öğretmenliğine yönelik toplam öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Dilci ve Kaya (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucu da mezun olunan lise türünün üstbilişsel farkındalığa etki etmediği sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle mezun olunan lise değişkeninin öz-yeterlik düzeyi ve üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular 4. sınıf öğrencilerinin hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonucun nedeni olarak 4. sınıfların 3. sınıflara göre daha deneyimli olmaları gösterilebilir.

Sınıf değişkeni ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin; Zulkıply ve diğerleri (2009), araştırmalarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini demografik değişkenler açısından karşılaştırmış, sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak üstbilişsel farkındalık düzeyinde de artış olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Güzel (2011), İstanbul ilindeki 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrencisi bulunan 543 devlet ve vakıf üniversitelerinin öğrencilerinin üstbilgi beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Üstbilgi becerileri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, araştırmacı, sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel beceri puanlarının arttığını saptamıştır.

Ancak literatür incelendiğinde bu sonuçlarla örtüşmeyen çalışmalarında da olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin; Yavuz (2009), gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile üstbilişsel farkındalıkları arasında 1. sınıf lehine bir farklılığın olduğunu saptamıştır. Öte yandan üstbilişsel farkındalık ve sınıf değişkeni

arasındaki farkı inceleyen kimi çalışmaların sonuçları ise sınıf düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkili bir değişken olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Yokuş (2010b) tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ayrıca araştırmanın dördüncü alt problemine dâhil olarak sınıf değişkeninin öz-yeterlik ile ilişkisine yönelik elde edilen sonuca göre ise, sınıf değişkeni ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, kimi araştırmaların sınıf düzeyi ile öz-yeterlik arasındaki farkın üst sınıfların lehine sonuçlandığı görülürken, kimi araştırmalardan elde edilen sonuçlarda alt sınıfların lehine bir farklılık olduğu, bazı araştırmalarda ise sınıf değişkeninin öz-yeterlik ile bir ilişkisi olmadığı görülmektedir. Örneğin; Wuebbels (2006), sınıf düzeyi düştükçe akademik öz-yeterliğin güçlendiğine işaret etmektedir. Benzer bir çalışmada ise Yavuz (2009), öğretmen adaylarının sınıflarına göre genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında 1. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ve istatistiksel açıdan 1. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Buna karşın Satıcı (2013) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmanın sonucu, 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların, 2. sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan Ekici (2013), müzik, resim ve beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemeyi ve öz-yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığına işaret etmektedir.

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında müzik öğretmeni adaylarının anne-baba öğrenim durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Anne öğrenim durumu ile “üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçları; açıklayıcı bilgi, bilgi yönetme boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde annesi ilköğretim ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve ortaöğretim ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine bir farklılığın olduğunu, durumsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme boyutunda annesi

ilköğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine bir farklılığın olduğunu, hata ayıklama boyutunda annesi ortaöğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu, ancak prosedürel bilgi boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öz-yeterlik düzeyi açısından ise annesi ilköğretim ile ortaöğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde araştırmanın bu sonucunun aksine anne öğrenim durumunun üstbilgi ve öz-yeterlik üzerinde etkili olmadığını gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin; Güzel (2011) tarafından yapılmış çalışmanın sonucu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin üstbilgi becerilerinin anne öğrenim düzeyi bakımından farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir çalışmada ise Satıcı (2013), üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile anne öğrenim düzeyi arasında anlamlı farklılıkların olmadığını ortaya koymuştur.

Anne öğrenim durumu açısından bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yukarıda bahsedilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Bunun yanı sıra, çeşitli alt boyutlar çerçevesinde üstbilgi farkındalık düzeyinin anne öğrenim durumu değişkeni açısından, “öğrenim durumu düştükçe üstbilgi farkındalık düzeyinin yükselmesi” sonucu dikkat çekici olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi dâhilinde “müzik öğretmeni adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni açısından üstbilgi farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni açısından “üstbilgi farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve planlama alt boyutlarına ilişkin üstbilgi farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Buna karşın, durumsal bilgi, izleme ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilgi farkındalık düzeyinde babası ortaöğretim mezunu ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezun olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, hata ayıklama alt boyutunda babası ilköğretim mezunu ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında babası ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve ortaöğretim ile yükseköğrenim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Bu bulgu baba öğrenim düzeyinin yükselmesinin müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Literatürde bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Örneğin; Güzel'in (2011) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin üstbilişsel becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırıldığı ve empati eğilimleri ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmasından elde ettikleri sonuca göre öğrencilerin baba öğrenim düzeyinin üstbilişsel becerileri üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığını görmüştür. Aynı şekilde Öztürk Ova (2011), güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilimlerini karşılaştırdıkları çalışmasında baba öğrenim durumu değişkeni ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Diğer bir çalışmada Satıcı (2013), üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırmasının sonucunda babalarının öğrenim düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi; müzik öğretmeni adaylarının aile aylık gelir düzeyi değişkeni ile üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi yönündedir. Aile aylık gelir durumu değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının "üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri" için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını görmüştür. Literatürde araştırmanın sonucunu destekleyen bir çalışmada Akyolcu (2013), Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmanın sonucunda gelir düzeyi değişkeninin üstbilişsel farkındalık üzerinde etkisinin olmadığını saptamıştır.

Bununla birlikte, müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyleri açısından aile aylık geliri 750-1501 TL. olanlar ile 3001 TL. ve üzeri olanlar arasında 750-1501 TL. olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Satıcı (2013), üniversite öğrencilerinin ailenin ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu ve ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan

üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri ile kardeş değişkeni arasındaki farklılık araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, izleme, değerlendirme ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak planlama alt boyutunda kardeşi olmayan grup ile 1 kardeşi ve 4-üzeri kardeşi olan grup arasında kardeşi olmayan grubun lehine ve buna ek olarak hata ayıklama alt boyutunda 4 ve üzeri kardeşi olan grup ile 1 kardeşi olan ve 2-3 kardeşi olan grup arasında 4 ve üzeri kardeşi olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kardeş sayısı değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Literatürde üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyi ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki farkı inceleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları farklılıklar göstermektedir. Örneğin; Öztürk Ova (2011) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada, lise öğrencilerinin durumluluk üstbilgi envanteri ölçeğinin kendini denetleyebilme, farkındalık ve değerlendirme alt boyutlarında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı; bilişsel stratejiler alt boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında ise anlamlı bir farkın olduğu ve hiç kardeşi olmayan lise öğrencilerinin bilişsel stratejiler düzeyi puanlarının, 1,2, 3 ve daha fazla kardeşi olan lise öğrencilerinin bilişsel stratejiler düzeyi puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Satıcı (2013), üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırmanın sonucunda beş kardeşe sahip katılımcıların akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının en yüksek, tek kardeş olan katılımcıların akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının en düşük olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının başarı durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonucuna göre; müzik öğretmeni adaylarının açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Yokuş'un (2010b) müzik öğretmeni adayları ile Güzel'in (2011) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencileri ile Akyolcu'nun (2013) resim-iş eğitimi ana bilim dalı öğrencileri ile Tunca ve Alkın-Şahin'in

(2014) öğretmen adayları ile yapmış oldukları araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Tüm bu araştırmalar öğrencilerin veya öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeylerinin, başarı durumunu etkilediği ya da tam tersi söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir

Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın problem ve alt problemlerine paralel biçimde sunulmuştur.

Ana Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın problem cümlesi kapsamında elde edilen sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutları ve toplam üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p < .01$).

1. Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında olmak üzere üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

2. İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkenine göre “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte, öz-yeterlik düzeylerinin 20-22 yaş ve 23-25 yaş grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın 20-22 yaş grubunun lehine olduğu saptanmıştır.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu okul türü değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türü değişkeni açısından “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “değerleme”, “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” alt boyutlarında, toplam üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekte iken ($p>.05$), “izleme” alt boyutuna ilişkin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın ise, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki herhangi bir lisede öğrenim görmüş grubun lehine sonuçlandığı belirlenmiştir.

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre “üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Scheffe sonuçlarına göre, 4. sınıfların hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeyleri 3. sınıfların hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre daha yüksektir. Sonuç olarak bu bulgu, dördüncü sınıf öğrencilerinin hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları kapsamında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir

5. Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının anne-baba öğrenim durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının anne öğrenim durumu değişkeni açısından “üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, bilgi yönetme alt boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde annesi ilköğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve annesi ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, durumsal bilgi, planlama, izleme değerlendirme alt boyutunda annesi ilköğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ilköğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, hata ayıklama alt boyutunda annesi ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, ancak prosedürel bilgi alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öz-yeterlik düzeyinde ise annesi ilköğretim mezunu ile ortaöğretim mezunu olan grup arasında annesi ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni açısından “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü Anova sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve planlama alt boyutlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna karşın, durumsal bilgi, izleme ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinde babası ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, hata ayıklama alt boyutu açısından babası ilköğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ilköğretim mezunu olan grubun lehine ve babası ortaöğretim mezunu ile yükseköğretim mezunu olan grup arasında babası ortaöğretim mezunu olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

6. Altıncı Alt probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının aile aylık gelir durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aile aylık gelir durumu değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, öz-yeterlik düzeyleri açısından aile aylık geliri 750-1501 TL. olanlar ile 3001 TL. ve üzeri olanlar arasında 750-1501 TL. olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

7. Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının kardeş sayısı değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kardeş sayısı değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının “üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri” için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, izleme, değerlendirme ve bilgi yönetme alt boyutunda ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak planlama alt boyutunda kardeşi olmayan grup ile 1 kardeşi ve 4-üzeri kardeşi olan grup arasında kardeşi olmayan grubun lehine ve buna ek olarak hata ayıklama alt boyutunda 4 ve üzeri kardeşi olan grup ile 1 kardeşi olan ve 2-3 kardeşi olan grup arasında 4 ve üzeri kardeşi olan grubun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kardeş sayısı değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

8. Sekizinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının başarı durumu değişkeni açısından üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Müzik öğretmeni adaylarının başarı durumu değişkenine göre, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi

yönetme alt boyutlarında ve toplam üstbilişsel farkındalıklarında ve öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Lisans programlarında müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını arttırıcı ve öz-yeterlik düzeylerini geliştirici etkinlikler sistematik olarak verilebilir.
- Müzik eğitimi kurumlarında yürütülen derslerde, üstbilişsel becerilerin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği üzerinde durulabilir ve müzik eğitimcilerine bu konuya yönelik çeşitli rehberlik faaliyetleri ve seminer programları düzenlenebilir.
- Bundan sonraki yürütülecek olan araştırmaların bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı yöntemlerle ve daha geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir ve araştırmadan elde edilen sonuçların daha genellenebilir olmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143.
- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1-6
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.3(2), 24-33.
- Akdağ, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7(2), 655-680.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,1-8.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Akyolcu, R. (2013). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Edu* 7, 2(1), 1-11.
- Al-Alwan, A. F. ve Mahasneh, A. M. (2014). Teachers' self-efficacy as determinant of students' attitudes towards school: a study at the school level. *Review of European Studies*, 6(1), 171-179.
- Al-Harthy, I. S., Was, C. A. ve Isaacson, R. M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation a path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- Alkan, C. (2000). *Meslek ve öğretmenlik mesleği*. V. Sönmez (Editör). Öğretmenlik mesleğine giriş. (1. Baskı) (s.191-228). Ankara: Anı Yayınları.
- Altunsoy, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının üstbilişsel stratejileri kullanmalarının özel görelilik teorisi konusundaki başarıları ve kuantum fiziğine yönelik tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcan Demir, H. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109.
- Arslan, S. (2014). Üstbilişsel öğretim stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin üstbiliş yönetme, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşık, G. (2009). Öğrencilerin problem çözüme bilişüstü ve motivasyona ilişkin denetimleri ile bilişüstü deneyimleri arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir model çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.

- Bağçeci, B., Sarıca, R. Ve Döş, B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balçıkınlı, C. (2010). *The effects of social networking on pre-service English teachers' metacognitive awareness and teaching practice*. Unpublished doctoral dissertation. Gazi University Institute Of Educational Sciences, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy; toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. ve Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baş, G. (2012). The effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Batdı, V. (2013). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileriyle öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 80-92.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yayınlanmamış dönem projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berkant, H. G. Ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing metacognition. ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY. Web: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Metacognition.htm>. Erişim Tarihi: 21.05.2014.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(3), 147-160.
- Britner, S.L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research In Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Canca, D. (2005). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 13(2), 327-332.
- Caprara ,G. V., Barbaranelli , C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44, 473-490.
- Cevat A. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (s. 191-228). (1. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cooper, F. (2008). *An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of mathematics students*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-Royal (Research On Youth And Language)*, 4(1), 35-50.
- Coutinho, S. A. (2008). Self-Efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Coutinho, S. S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cross, D. R. ve Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 80(2), 131-142.
- Çakar, E. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, B. (2011). *Pre-Service science teachers' metacognition in a science laboratory course with metacognitively oriented learning environment*. Unpublished master dissertation. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.
- Çakır, Ö. Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çelik, M. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3.sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55-71.
- Çikrıkci, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H., Cömert, M ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve çoklu zekâ alanları. *Journal Of New World Sciences Academy Educational Sciences*, 5(3), 775-791.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinindeğerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-447.
- Dilci, T. Ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.

- Doğan, E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science* 5(7), 291-302.
- Downing, K. J. (2009). Self-Efficacy and metacognitive development. *The International Journal Of Learning*, 16(4), 185-199.
- Dönmez, K. H. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1., 2., 3., ve 4. sınıf) sosyal öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dursun, Ö. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik öz-yeterlik algıları ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efklikes, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ekici, E., Ekici, F. ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 53-65.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3),189-196.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması(Uşak İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. (5. Baskı).Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esen, G. (2012). *İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz-yeterlik algıları: Mersin ili profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematikselsel problem çözme ve üstbiliş üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programı ve bu programın etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Fettahlioğlu, P., Güven, E., Aka, E. İ., Çıbık, A. S. ve Aydoğdu, M. (2011).Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi.*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 159-175.
- Finkelstein, S. (2000). *Müzik neyi anlatır?* (3. Baskı). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Flavell, J. Metacognition Teory. Biography, Web: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html>, Erişim Tarihi: 02.06.2014.
- Gedikli, E. (2007). *Müzik eğitimi*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365–383.
- Ghasemi, Y. (2010). *İranlı ve Türk öğrencilerinin yabancı dil öğrenmedeki bilişsel ve bilişüstü okuma stratejileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göloğlu Demir, C. ve Çetin, Ş. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 164-175.
- Green, S. B., Salkind, N. J. ve Akeyi T. M. (1997). *Using SPSS for windows: analyzing and understanding data*. New York: Printice Hall.
- Gunning, A. M. ve Mensah, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 171–185.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer B. ve Tompkins V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 27, 961-968.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülşen, M. (2013).*Sosyal öz-yeterlik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüz, H. B. (2007). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. M.D. Karşlı (Editör). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1. Baskı)(s. 217-240). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güral, M. M. (2000). *Yabancı dil öğrencilerinin okuma yeteneklerinin geliştirilmesinde bilişsel ve biliş ötesi stratejilerinin eğitiminin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin biliş üstü becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması ve empati eğilimleri ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hall, T. S. (2007). Improving Self-Efficacy In Problem Solving: Learning From Errors And Feedback.
- http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf Erişim Tarihi: 23.03.2014.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R. ve Namsoo, H. (24-28 April, 2000). Metacognitive self-regulation and problem-solving: expanding the theory base through factor analysis. American Educational Research Association, New Orleans.
- İlik, A. A. (1994). *Sevgili müzik (Temel eğitim okulları için müzik dağarı)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in difinition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255-278.
- Kahyaoğlu, M ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerineilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karlı, M. D. (2007). Eğitim biliminin iki temel kavramı. M. D. Karlı (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı)(s. 1-28). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Katranç, M. Ve Yangın, B. (2013). Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 734-771.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi(Denizli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Khun, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kızılay, Y. (2011). *Kafkas Üniversitesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve okuma stratejisi kullanımları*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenen beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kleitman, S. ve Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*, 17, 161–173.
- Kopcha, T. J. ve Alger, C. (2011). The impact of technology-enhanced student teacher supervision on student teacher knowledge, performance, and self-efficacy during the field experience. *Journal of Educational Computing Research*, 45(1), 49-73.
- Kumlu, N. (2012). *Alternatif kavramlara sahip fen ve teknoloji öğretmen adaylarında fen metinlerini okurlarken aktif hale gelen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Millî Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 190, 41-53.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüköncü, Y. H. (2003). Müzik Eğitiminin Ülkemizde Çağdaş Anlamda İstenilen Düzeye Ulaşabilmesi İçin Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarının Ders Ve Ders Dışı Etkinliklerinin İçerik Bakımından Düzenlenmesindeki Önemi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s.323-330). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Landine, J. ve Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Leader, W. S. (2008). *Metacognition among students identified as gifted or nongifted using the discover assessment*. Unpublished doctoral dissertation. The University Of Arizona.
- Lee, C. B., Koh, N. K., Cai, X. L. ve Quek, C. L. (2012). Children's use of meta-cognition in solving everyday problems: children's monetary decisionmaking. *Australian Journal of Education*, 56(1), 22–39.
- Leyser, Y., Zeigerb, T. ve Romic, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255.
- Loizidou, A. ve Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: an obstacle and a key to effective teaching and learning. teachers and teaching: *Theory And Practice*. 13(5), 499–519.
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/yetgenel.html> Erişim Tarihi: 23.03.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Web: <Http://Otmg.Meb.Gov.Tr/Yetgenel.Html>. Erişim Tarihi: 23.03.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Aile ve tüketici hizmetleri. Sanatsal ve kültürel etkinlikler. Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24/6/1973) Sayı: 14574
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- NCREL-North Central Regional Educational Laboratory. (1995). Metacognition. Web: <http://www.ncrel.org./sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm>, Erişim Tarihi: 08.06.2014.
- Noronha-Nimmo, A. (2008). *Effectiveness of skills- versus metacognitive strategy-based approaches on reading comprehension of college developmental students*. Unpublished doctoral dissertation. Florida International University Miami, Florida.
- Ocak, R. (2008). *Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Şişli İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğraş, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin matematiksel problem çözme aşamalarını ve üstbilişsel düşünme becerilerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi 1 uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler* 32(1), 163-170.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme. Yaratıcılığı geliştirme, düşünmeyi öğrenme, öğrenme biçimleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Onuncu Yıl Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramlar arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2002). *Müziksel işitme okuma*. (2. Baskı). Ankara: Birinci Kitap Yayınları.

- Özkan, F. (2010). *İlköğretim 6. sınıf web destekli fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Ova, N. (2011). *Güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-44.
- Papaleontiou-Douca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Peirce, W. (2003-17 Kasım). *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. A greatly expanded text version of a workshop presented November 17, 2004, at Prince George's Community College.
- Pierce, W. (2003). Metacognition: Study Strategies, monitoring, and motivation. Web: <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>. Erişim Tarihi: 16.05.2014.
- Pilten, P. (2008). *Üstbilişsel stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıfta fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının, öğrenci erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.
- Rotello, C. M. (1999). Metacognition and memory for nonoccurrence. *University of Massachusetts at Amherst, USAMemory*, 7(1), 43-63.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Say, A. (2010). *Müzik nedir, nasıl bir sanattır?* (2. Baskı). İstanbul: Evrensel Basın Yayınları.
- Saylam Kırcıoğlu, Ç. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, özyeterlilik alguları ile tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Schmitt, M. C. ve Sha, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 254–271.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G. ve Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J. ve Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schunk, D. H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 89-101.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: a mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104, 360–369.
- Siwatu, K. O., Frazier, P., Osaghae, O. J. ve Starker, T. V. (2011). From maybe I can to yes I can: developing preservice and inservice teachers' self-efficacy to teach african american students. *The Journal of Negro Education*, 80(3), 209-222.

- Solso, R.L., Maclin, M.K. ve Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel psikoloji* (4. Baskı). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Sökmen, Y. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V. (2010). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (16. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. ve DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Sungur, S. ve Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research And Evaluation*, 15(1), 45-62.
- Swan, B. G., Wolf, K. J. ve Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.
- Şaktanlı C. S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersindeki şarkıların müzik öğretmeni destekli öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ve başarıları üzerine etkisi (Ankara Talâtpaşa İlköğretim Okulu örneği)*.Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, H. H. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(1), 165-174.
- Şentürk, C. (2004). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tobias, S., Everson, H. T., Laitusis, V., ve Fields, M. (1999, April), "Towards a Performance Based Measure of Metacognitive knowledge monitoring: Domain specific or general?" *Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Montreal*.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. V. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. V. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunca, N. ve 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.
- Tuncer, T. (2011). *Matematik dersi yedinci sınıf permütasyon ve olasılık konusunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, üstbiliş becerilerine, tutumlarına ve kalıcılığa*

- etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tuncer, U. (2011). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencileri için "üstbiliş okuma stratejileri ölçeği" ve "okuma becerisi stratejileri kullanım ölçeğinin" uyarlaması ve geliştirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerine ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2000). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzik ve Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzik ve Yayınları.
- Uçan, A. (2006, 26-28 Nisan). Müzik öğretmenliği yeterlikleri. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Burdur: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ulu, C. (2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbiliş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2 (3), 840-864.
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Vos, H. ve Graaff, E. D. (2004). Developing metacognition: a basis for active learning. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 543-548.
- Vukman, K. B. (2012). Metacognitive accuracy and learning to learn: a developmental perspective. *Problems of Education in the 21st Century*, 46, 15.

- Wolf, K. J. (2011). Agricultural education perceived teacher self-efficacy: a descriptive study of beginning agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education* 52(2), 163–176.
- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and learning disabilities. In Forrest-Pressley, MacKinnon, Waller (eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance V2*. Orlando, Florida: *Academic Press*, 137-180.
- Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students*. Unpublished doctoral dissertation. School of Saint Louis University, Missouri.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/> Erişim Tarihi: 22.08.2014
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yenice, N., Evren, B. ve Özden, B. (2012). Relationship between self-efficacy perceptions of science teacher candidates and academic control focus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 4044-4049.
- Yenilmez, K. Ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliğinin bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik alguları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1-8.
- Yıldırım, S. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, E. ve Ersin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yılmaz, B. (2003). *Yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinde bilişüstü eğitimin etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarçı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371 – 388.
- Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145 - 160

- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2010a). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175.
- Yokuş, T. (2010b). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Conference on New Horizons in Education, Famagusta, June 23-25 2010*, 626-631.
- Yokuş, T. ve Yokuş, H. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yürekli, Ü. B. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Zelenak, M. S. (2011). *Self-Efficacy in Music Performance: Measuring the Sources among Secondary School Music Students*. Unpublished doctoral dissertation, Tucson, AZ: Graduate College of the University of Arizona.
- Zulkipli, N., Kabit, M. R. Ve Ghani, K. (2009). Metacognition: What roles does it play in students' academic performance? *International Journal of Learning*, 15(11), 97-106.

EKLER

EK 1: ÜSTBİLİŞSEL FAR KINDALIK ENVANTERİ

Açıklama:

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendiriniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan ifadeler; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hiçbir zaman (1) Nadiren (2) Sık Sık (3) Genellikle (4) Her zaman (5)

N.	Maddeler	Hiç Bir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1	Amaçlarıma ulaşıp ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı	1	2	3	4	5

	kendime sorarım.					
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklarım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5

34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK 2: GENEL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama:

Aşağıda sizin çeşitli konulardaki düşüncelerinizi öğrenmek üzere cümleler verilmiştir. Cümlede geçen her ifadenin sizi ne kadar tanımladığını belirleyerek, size uygun olan bölmeye işaretleyiniz.

Sizi ne kadar tanımlıyor?

Hiç (1) Biraz (2) (3) Kararsızım İyi (4) Çok İyi (5)

	Hiç	Biraz	Kararsızım	İyi	Çok iyi
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.	1	2	3	4	5
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
5. Her şeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5

14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15. Kendine güvenen biriyim	1	2	3	4	5
16. Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla başedebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Öğrenim gördüğünüz üniversite	:
2. Cinsiyetiniz	: () Kadın () Erkek
3. Yaşınız	:
4. Sınıfınız	: () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
5. Mezun olduğunuz okul türü	: () AGSL () Diğer
6. Annenizin öğrenim durumu:	: () İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim
7. Babanızın öğrenim durumu	: () İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim
8. Ailenizin aylık geliri	: () 0 TL - 750 TL () 751 TL – 1500 TL () 1501 TL – 2250 TL () 2251 TL – 3000 TL () 3001 TL ve üzeri
9. Kardeş sayınız	() Yok () 1 () 2-3 () 4 ve üzeri
10. Bölümdeki başarı durumunuz	: () Çok Kötü () Kötü () Orta () İyi () Çok İyi

EK 4: ANKET UYGULAMASI İZİN BELGELERİ

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik)



Sayı :27848278/044/8728
Konu :Anket İzni


29/04/2013

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :05.04.2013 tarih ve 33490967-044-1388-2136 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR'ün, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Sebahattin NAS
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı




SAYI : 50235129-25- /025- 2414
KONU:Araştırma İzni

08/05/2013

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi: 05.04.2013 tarih ve 33490967-044-1388-2136 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR'ün, Yrd.Doç.Dr. Tuba YOKUŞ danışmanlığında yürüttüğü tez çalışması ile ilgili anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama isteği Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Asım KÜNKÜL
Rektör a.
Rektör Yrd.



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 33490967-044-1389


05/04/2013

Konu: Anket İzni

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 29.03.2013 tarihli ve 75987002-204 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 119902002 numaralı yüksek lisans öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR'ün, Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ danışmanlığında hazırlamış olduğu, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında Fakülteniz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, başvurusu halinde gerekli kolaylığın sağlanması hususunda gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EK:
1-Anket Formu (4 sayfa)

05./04/2013 Memur :L.MERCAN L.M
.../.../2013 Sef. :
.../.../2013 Sb.Md. :A.ŞEKER
05/04/2013 Gen.Sek.Yrd.:S.KAVAK
05./04/2013 Gen.Sek. :H.ÖZYURT



KONYA

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250.302/1291
Konu : Figen ESİN YÜRÜDÜR'ün
Araştırma İzni Hk.



KONYA ÜNİVERSİTESİ

Öğr. İşl. D. Bşk.

25/12/2013

Sayı: 12797

giden

2013.12.25.12797

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Figen ESİN YÜRÜDÜR'ün "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamındaki anket uygulama isteğine ilişkin Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 19.12.2013 tarih ve 46826381-300/2048 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

-Resmi Yazı (1 Sayfa)



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 63992639.302.08.01/1081

25/04/2013

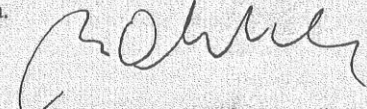
Konu : Araştırma İzni

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BURDUR

İlgi :16.04.2013 tarih ve 83427534-044/535-02563 sayılı yazınız.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR'ün Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Müzik Öğretmenliği Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalımız öğrencilerine, öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.


Prof. Dr. Mustafa ODABAŞOĞLU
Dekan



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 51793284-300-558 /4588
Konu : Anket İzni

03.05/2013

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İLGİ : 05.04.2013 tarih ve 33490967-044-1388-2136 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22 Nisan 2013 tarih ve 11021752.300-204/693 sayılı yazısına istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR'ün "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İkişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması için anket uygulama isteği, bizzat kendisinin uygulaması ve takip etmesi kaydıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Oktay ARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 78521740/300- 670 - 4560
Konu : Anket Uygulaması

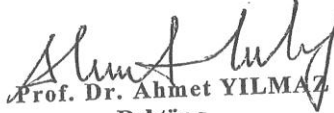
23/05/2013

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 05.04.2013 tarih ve 044-1388-2136 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 119902002 numaralı yüksek lisans öğrencisi Figen Esin YÜRÜDÜR, Yrd.Doç.Dr. Tuba YOKUŞ danışmanlığında hazırlamış olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ve Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını uygulayabilmesi ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 02.05.2013 tarih ve 300-235 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim


Prof. Dr. Ahmet YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
- İlgili yazı (1 sayfa)

EK 5: ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Figen ESİN YÜRÜDÜR
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 08.15.1979 / Adana
İletişim Bilgileri	Tel: 0 505 356 01 42 E-posta: feyurudur@gmail.com
	Lise: 1995-1997 Adana Atatürk Lisesi
Öğrenim Bilgileri	Lisans: 2003-2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği
	Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
	2010-2011: Milli Eğitim Bakanlığı Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ahmet Ali Dönmez Lisesi Müzik Öğretmeni
	2012-2013: Milli Eğitim Bakanlığı İbn-i Sina İlkokulu Müzik Öğrt.
İş Deneyimi	2014-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Gaziosmanpaşa Ortaokulu Müzik Öğretmeni

EK 6: SIRT YAZISI

**Figen ESİN
YÜRÜDÜR**

Aralık, 2014

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI İLE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**