

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ
ÖĞRENME İLE DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE
PERFORMANS DÜZEYİ İLİŞKİLERİ**

Sabahat ÖZMENTEŞ

İzmir

2007

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ
ÖĞRENME İLE DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE
PERFORMANS DÜZEYİ İLİŞKİLERİ**

Sabahat ÖZMENTEŞ

**Danışman
Doç. S. Çetin AYDAR**

**İzmir
2007**

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘algı alışma Sürecinde zdzenlemeli ğrenme İle Duyuşsal zellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../2007

Sabahat ÖZMENTEŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı M¼zik
¼đretmenliđi DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman).....

¼ye

¼ye

¼ye

¼ye

¼ye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2007

.....
Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No :.....

Konu Kodu :.....

Üniv. Kodu:.....

Tez Yazarının

Soyadı : ÖZMENTEŞ

Adı : Sabahat

Tezin Türkçe Adı : Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Relationships Beetwen Self-Regulated Learning, Affective Components And Performance Level In Instrumental Practice

Tezin yapıldığı

Üniversite : DOKUZ EYLÜL Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ Yıl : 2007

Diğer Kuruluşlar :

Tezin Türü :

1-Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2-Doktora (X)

Sayfa Sayısı: 237

3-Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı: 153

Tez Danışmanının

Ünvanı: Doç.

Adı: Serdar Çetin

Soyadı: AYDAR

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1- Çalgı Çalışma
- 2- Özdüzenlemeli Öğrenme
- 3- Özyeterlilik
- 4-Tutum
- 5-Çalgı Performansı

İngilizce Anahtar Kelimeler:

- 1-Instrumental Practice
- 2- Self-regulated Learning
- 3-Self-efficacy
- 4-Attitude
- 5-Instrumental Performance

1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin veriyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (x)

İmza:

ÖNSÖZ

Bu araştırmada öncelikle, yüksek lisans, doktora ve viyola eğitimim gibi eğitim hayatımın en önemli alanlarında bana yardımcı olarak çok değerli desteğini benden esirgemeyen, sanat çalışmalarının yanı sıra eğitimci yönü ile birçok değerli müzisyenin yetişmesinde büyük emeği bulunan hocam Sayın Doç. etin Aydar'a teşekkürü bir borç bilir, saygılarımı sunarım.

Ayrıca araştırmam sırasında değerli önerileri ile bana yol gösteren tez izleme jürisi üyeleri Sayın Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz'e, istatistiksel analizler sırasında yardımını aldığım Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem Güzeller'e, uygulama sırasında ölçekleri yanıtlayan değerli öğrencilere, tezimin oluşması sırasında kızımın bakımını özveri ve sabırla üstlenen çok sevgili ailemin üyeleri başta annem Saibe Burak olmak üzere babam Madran Burak ve kız kardeşim Sema Burak'a, kendisi ile evli olmaktan büyük gurur duyduğum, azmi, zekası ve kişiliği ile bana hayatımın her alanında destek olan çok sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Gökmen Özmenteş'e en içten teşekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Hayatıma girdiği andan itibaren bütün dünyamı değiştiren, en değerli varlığım, yaşam ve sevinç kaynağım biricik kızım Defne'me, yaşamıma kattığı bütün güzellik, anlam ve mutluluktan dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

YEMİN METNİ	
TUTANAK	
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Çalgı Eğitimi ve Çalgı Çalışma Süreci.....	1
Çalgı Çalışma Sürecinin Etkililiği.....	7
Çalgıda Uсталık.....	11
Çalgı Çalışma Süresi ve Performans İlişkisi.....	14
Çalgı Çalışma Kuram ve Modelleri.....	16
Özdüzenleme.....	19
Özdüzenlemeli Öğrenme.....	25
Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri.....	26
Özdüzenlemeli Öğrenme Kuramları.....	36
Özdüzenlemeli Öğrenme Sürecindeki Belirleyici Etkenler.....	52
Özdüzenlemeli Öğrenmede Öğrenen Özellikleri.....	67
Özdüzenlemenin Öğretimi.....	70
Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri ve Çalgı Çalışma.....	72

Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri.....	80
Çalgı Çalışma Sürecinde Tutumlar.....	91
Araştırmanın Amacı.....	93
Araştırmanın Önemi.....	93
Problem Cümlesi.....	93
Alt Problemler.....	94
Sayıtlar.....	97
Sınırlılıklar.....	97
Tanımlar.....	97
BÖLÜM II.....	98
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	98
Çalgı Eğitimi ile İlgili Araştırmalar.....	98
Özdüzenlemeli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	108
Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	110
Çalgı Eğitiminde Özyeterlik İle İlgili Araştırmalar.....	114
Çalgı Eğitiminde Tutum Araştırmaları.....	115
BÖLÜM III.....	117
YÖNTEM.....	117
Araştırmanın Modeli.....	117
Evren ve Örneklem.....	118
Veri Toplama Araçları.....	119
Veri Çözümleme Teknikleri.....	126

BÖLÜM IV.....	127
BULGULAR VE YORUMLAR.....	127
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	138
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	149
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	159
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	167
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	169
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	170
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	172
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	174
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	176
On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	180
BÖLÜM V.....	197
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	197
Sonuçlar.....	197
Tartışma.....	201
Öneriler.....	206
KAYNAKÇA.....	211
EKLER	
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	231
Ek 2. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği.....	232
Ek 3. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	233
Ek 4. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeği.....	234
Ek 5. Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Görüşme Protokolü.....	236

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Genel Beklenti-Değer Kuramının Taktik (Beceri) Bileşeni.....	45
Tablo 1.2. Genel Beklenti-Değer Kuramının GÜdü (İrade) Bileşeni.....	46
Tablo 1.3. Özdüzenlemeli Öğrenme Sürecindeki Belirleyici Etkenler.....	53
Tablo 1.4. Etkili-Etkisiz Özdüzenlemeli Öğrenen Özellikleri.....	67
Tablo 3.1. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeğinin Deneme Formundaki Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımları.....	120
Tablo 3.2. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeğindeki Alt Boyutların Güvenirlik Katsayıları ve Madde Sayıları.....	122
Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaş Grupları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	127
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	128
Tablo 4.3. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	129
Tablo 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.6. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	131
Tablo 4.7. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	132

Tablo 4.8. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	133
Tablo 4.9. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	134
Tablo 4.10. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.11. Öğrencilerin Çalgı Deneyimi, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	135
Tablo 4.12. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	136
Tablo 4.13. Öğrencilerin Okumakta Oldıkları Okullar, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	137
Tablo 4.14. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	137
Tablo 4.15. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.16. Öğrencilerin Yaş Grupları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	139
Tablo 4.17. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	140
Tablo 4.18. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	140
Tablo 4.19. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları.....	141

Tablo 4.20. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	142
Tablo 4.21. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	142
Tablo 4.22. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	143
Tablo 4.23. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	144
Tablo 4.24. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.25. Öğrencilerin Çalgı Deneyimi, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	145
Tablo 4.26. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	146
Tablo 4.27. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.28. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	147
Tablo 4.29. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	148
Tablo 4.30. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.31. Öğrencilerin Yaş Grupları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	149
Tablo 4.32. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	150
Tablo 4.33. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	150

Tablo 4.34. Öğrencilerin Cinsiyetleri Ve Çalışmaya İlişkin Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	151
Tablo 4.35. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.36. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	152
Tablo 4.37. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	153
Tablo 4.38. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları....	154
Tablo 4.39. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	154
Tablo 4.40. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	155
Tablo 4.41. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	156
Tablo 4.42. Öğrencilerin Çalgı Deneyimlerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	156
Tablo 4.43. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	157
Tablo 4.44. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	158
Tablo 4.45. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	158
Tablo 4.46. Öğrencilerin Yaş Grupları, Bireysel Çalgı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	159
Tablo 4.47. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	160
Tablo 4.48. Öğrencilerin Cinsiyetleri Ve Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.....	160

Tablo 4.49. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları.....	161
Tablo 4.50. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları ve Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	162
Tablo 4.51. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	162
Tablo 4.52. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	163
Tablo 4.53. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	164
Tablo 4.54. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	164
Tablo 4.55. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri, Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	165
Tablo 4.56. Öğrencilerin Çalgı Deneyimlerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	166
Tablo 4.57. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	166
Tablo 4.58. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	167
Tablo.4.59. Öğrencilerin Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Düzeyleri, Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Düzeyleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.....	168
Tablo. 4.60. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	169
Tablo. 4.61. Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	171
Tablo. 4.62. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	173
Tablo. 4.63. Çalgı Performansının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	174

Tablo.4.64. Öğrencilerin Yaşları ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	176
Tablo.4.65. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	177
Tablo.4.66. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	178
Tablo.4.67. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okul ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları.....	179
Tablo 4.68. Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri ve Belirleyici Duyuşsal Özellikler.....	181

FIGÜR LİSTESİ

Figür 1. Jorgensen'in Çalgı Çalışma Modeli.....	17
Figür 2. Hallam'ın Çalışma Modeli.....	18
Figür 3. Özdüzenlemenin Evreleri.....	27
Figür 4. Özdüzenlemeli Öğrenmede “Öz” Kavramı Modeli.....	43
Figür 5. İnsan Etkinliklerinin Karşılıklı Etkileşimleri.....	48
Figür 6. Hallam'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Döngüsündeki Çalgı Çalışma Modeli.....	73
Figür 7. Çalgı Çalışma Sürecindeki Değişkenler Arasındaki İkili İlişkiler.....	199

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan toplam 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada; araştırmacı tarafından geliştirilen ve alfa güvenirlik katsayısı .89 olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeği”, güvenirlik katsayısı .90 olan “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği”, alfa güvenirlik katsayısı .95 olan “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği” başlıklı ölçekler ve “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri” başlıklı görüşme protokolü ile veri toplanmıştır. Araştırma verilerine, tek yönlü varyans analizi, t ve Scheffe testleri uygulanmış, Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların yaşlarına ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p<.001$) ve okumakta oldukları okullara göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermektedir. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine göre ($p<.001$), çalgı deneyimlerine ($p<.05$) ve okumakta oldukları okula göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermektedir. Çalgı çalışmaya ilişkin tutumları öğrencilerin yaşlarına ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p<.001$) ve okumakta oldukları okula göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermektedir. Çalgı performans düzeyleri, öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre ($p<.001$) önemli farklılık göstermektedir.

Araştırmada ele alınan değişkenler arasında en yüksek düzeyde ilişkinin öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında ($r=.76$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, en düşük ilişki, pozitif olmakla beraber, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında ($r=.22$) olduğu görülmüştür. Ayrıca, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %67'sini tek başına açıklayabilmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, günlük çalgı çalışma süreleri ile; yaşları, çalgı deneyimleri ve okumakta oldukları okul arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır ($p<.001$). Bunun yanı sıra öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği görülmüştür.

ABSTRACT

The purpose of the present research is the determining the level of self-regulated learning in instrumental practice, self-efficacy towards music ability, attitudes towards instrumental practice and instrumental performance and examining the relationship between those variables. Other purpose of the present research is, examining the relationship between those variables and students' personal variables. The sample consisted in conservatory students studying in İzmir and Ankara and, music education students studying in İzmir and Ankara, totaling 380.

In the study, “The Self-Regulation In Instrumental Practice Scale” ($\alpha=.89$), “The Self-Efficacy Scale Towards Musical Ability” ($\alpha=.90$), “The Attitude Scale Towards Instrumental Practice” ($\alpha=.95$) and an interview protocol called as “The Self-Regulated Learning Strategies Using In Instrumental Practice” that developed by researcher in 2007 is used. In the research, the data were analyzed by ANOVA, t, Scheffe tests, correlation and multiple regression analysis. There are significant differences between students' self-regulated learning levels in instrumental practice and their ages ($p<.05$), amount of daily practice times ($p<.001$), and schools ($p<.001$). There are significant differences between students' self-efficacy levels towards musical ability and their gender ($p<.05$), amount of daily practice times ($p<.001$), instrument experiences ($p<.05$), and schools ($p<.001$). There are significant differences between students' attitudes level towards instrumental practice and their ages ($p<.05$), , amount of daily practice times ($p<.001$), and schools ($p<.001$). There are significant differences between students' instrumental performance level and only amount of daily practice times ($p<.001$).

The highest positive relationship is between attitudes towards instrumental practice and self-regulated learning in instrumental practice ($r=.76$). Nonetheless, the lower relationship is between self-regulated learning in instrumental practice and instrumental performance ($r=.22$). Besides, when self-efficacy towards musical ability and instrumental performance are statistically fixed, attitudes towards instrumental practice accounts only for %67 of the variance in self-regulated learning in

instrumental practice. And it has been shown that there are significant relationships between daily instrumental practice time and students' ages, instrumental experiences, and schools ($p < .001$). Besides, it has been shown that students use the self-regulated learning strategies which includes pre-performance, performance control and performance evaluation phases and the affective components such as, motivation, attitudes, interests, task value beliefs and self-efficacy accompanies the cognitive and metacognitive components during instrumental practice.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çalgı Eğitimi ve Çalgı Çalışma Süreci

Çalgı eğitiminde belirli bir düzeye gelebilmek, sadece müziksel yeteneklere bağlı kalmamakta, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal açılardan yoğun bir çaba gerektirmektedir. Bu çabanın en gözlenebilir örneği sayılabilecek çalgı çalışma, bir müzisyenin yapması gereken en temel eylem olarak görülmektedir. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır (Schleuter, 1997: 120). Başarılı bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesi için çalgı çalışma süresinin en etkili ve verimli bir şekilde geçirilmesi gerekmekte ve bu gereklilik “etkili çalgı çalışma”nın ne olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Çalgı eğitimi araştırmaları incelendiğinde çalgı çalışma taktikleri, etkili çalgı çalışma yöntemleri, çalgı çalışma süresi ve çalgı yeteneği gibi konularda birbirinden oldukça farklı sayılabilecek görüş ve yorumların olduğunu görürüz. Konuya ilişkin geleneksel yaklaşım, çalgı çalışmayı öğrencinin kendisini çevresinden soyutlayarak, bir odaya kapanıp, saatlerce öğretmenin verdiği ödev ve görevleri yerine getirmek, belirli teknik ve müzikal sorunları çözmekle sorumlu tutulduğu zaman ya da süreç olarak tanımlar. Bununla birlikte, “etkili ve verimli çalgı çalışmayı” öğrenci başarı, güdü ve tutumu gibi bilişsel ve duyuşsal alandaki etki ve yararları ile irdeleyen araştırmalara ancak 1990’lı yıllarda rastlanmaya başlanmıştır (Chung, 2006:3). Bu açıdan ele alındığında, çalgı eğitiminde etkili çalışma ve öğrenme taktikleri, öğrenci

başarısının gelişiminin ve çalışma sürecinin tüm aşamalarının, öğrencinin kendi denetiminde gerçekleşmesi gibi konuların önemi ortaya çıkmaktadır.

Bir çalgıyı öğrenmedeki genel yaklaşım, öğrencinin öğretmeni ile olan bireysel dersleri ile olmaktadır. Bu derslerde öğretmen, öğrenciye model oluşturarak ona çalışması için ödevler vermekte ve verdiği görevleri bireysel çalışması sırasında yerine getirerek belirli zorlukları aşmasını beklemektedir. Çalgı derslerinde öğretmen; çalgıyı tanıtır, öğrenciye belirli ödevler verir ve öğrenciden derslerde yapılanları pekiştirmesini bekler. Bu yüzden öğrenciye dersleri iyi dinlemek ve anlamak gibi bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmen öğrencinin konuyu iyice kavradığından emin olmalı eğer öğrencinin hala anlamadığı noktalar bulunuyor ise zamana bırakarak bireysel çalışması sırasında keşfetmesi sağlanmalıdır. Çalgı eğitiminde öğretmen öğrenciye çalışmaları sırasında yol gösterici konumda bulunmakta, öğrenciden çalgıdaki gelişim ve başarısını bireysel çalışmasının etkililiği sayesinde elde etmesini beklemektedir. Bu açıdan ele alındığında çalgı eğitiminde çalgı çalışma süreci, dikkatle incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. McCormick ve McPherson (2003:37) çalgı becerisinin gelişimindeki en önemli ayağın, güdüsel ve diğer duyuşsal değişkenlerle birlikte ele aldıkları çalışma etkinlikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüz çalgı eğitim yaklaşım ve araştırmaları öğrencilerin çalgıya ilişkin becerilerinin geliştirilebilmesi için kalımsal birikim, olgunlaşma, müzik yeteneği, bilişsel yeterlik, kültürlenme, çevre ve çalışma gibi etkenlerin etkilerinden bahsetmektedirler (Weidenbach, 1996:15).

Müzik eğitimi alanında sıklıkla tartışılmakla birlikte, kesin ve tüm görüşlerin birleştiği bir tanıma sahip olmayan müzik yeteneği kavramı, elde yeteri kadar destekleyici kanıtlar olmamakla beraber, müziksel performansın niteliğinin ve devamının temel koşulu olarak görülmektedir. Bu genel kanının temelleri, Mozart gibi müzik dehalarının erken yaşta sergilemeye başladıkları müzikal becerilere dek uzanmaktadır. Tanrısal bir lütuf olarak da değerlendirilebilen bu yetenek, kalımsal

etkenler, kişinin çevresindeki müziksel ortamın yarattığı etkileşimle oluşan kültürlenme gibi süreçlerden de etkilenebilmektedir.

Aydar (2007), müzik yeteneğinin çalgı eğitiminde çok önemli bir yeri olduğundan bahsetmiş ve bu yeteneğin kişinin çalgısındaki gelişiminde ona önemli bir yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Müzik yeteneği sınırlı olan kişilerin çalgılarında belirli bir noktaya kadar gelebileceklerini, ne kadar çalışsalar da aşamayacakları sorunları olabileceğini belirten Aydar (2007), müziksel yetenek kavramını üç boyutta ele almıştır:

- Müziksel İşitme Yeteneği: Bu yetenek doğuştan gelen bir özellik olmakla birlikte derslerde de geliştirilebilmektedir. İnce duyuş, entonasyon, çalgıda ses rengi ve kalitesinin farkına varma gibi özellikler bu boyutta ele alınır
- Fiziksel Yatkınlık: Bu boyut daha çok fiziksel becerileri kapsar. Çalgıya fiziksel yatkınlık, el, parmak, dudak becerisi ve esneklik gibi özelliklerdir. Fiziksel yatkınlık tek bir çalgıya olabileceği gibi pek çok çalgıya karşı da olabilmektedir.
- Duygusal Yatkınlık: Bu yetenek bir müziği duyduğunda onun müzikal ifadesini anlayabilme ve karşısındakine aktarabilme olarak tanımlanmaktadır.

Aydar'a (2007) göre müziksel yetenek kavramı bu üç boyutun birleşimidir. İnsanın doğuştan gelen özellikleri olmakla birlikte sonradan geliştirilebilir.

Müzik yeteneği kavramının bir başka tanımı ise E. Gordon, (1989:79) tarafından yapılmıştır. Gordon, müzik yeteneği kavramını müziksel yatkınlık (musical aptitude) olarak ele almaktadır. Gordon'a göre müziksel yatkınlık, öncelikle doğuştan getirilen ve her insanda var olan bir potansiyeldir. Bu yönüyle Gordon, müziksel yatkınlığı, düzeyleri her insanda farklılık gösteren zekaya benzetmiş ve her ikisinin de doğuştan gelen ancak her insanda farklı düzeylerde görülebilecek potansiyeller olduğunu belirtmiştir. Ayrıca müziksel yatkınlığın tıpkı zeka gibi, ırk, din, ulus ya da sosyal sınıf gibi değişkenlerle ilişkili olmadığını savunmuştur.

Gordon, müziksel yatkınlığın iki türünden bahsetmektedir: *Gelişimsel ve durağan*. Kişinin doğumuyla birlikte beraberinde getirdiği müziksel yatkınlığı, içinde yetiştiği ve yaşadığı çevredeki müziksel yaşantıların etkisiyle belirli bir gelişim gösterir. Sosyal çevrenin etkisine açık bu yatkınlık gelişimsel müziksel yatkınlıktır. Ancak bu müziksel yatkınlık belli bir süre sonra durağanlaşır ve çevrenin etkisine kapanmaya başlar. Bu durum müziksel yatkınlığın bu noktadan sonra gelişmeyeceği anlamına gelmez. Yalnızca dış etkenlerin etkisi azalmaya başlamıştır. Müziksel yatkınlığın gelişiminde bu noktadan sonra en önemli etken, diğer kişisel özellikler ve gelişime ilişkin isteklilik olmaktadır. Gordon'un müziksel yatkınlık kavramında bir diğer önemli nokta da müziksel yatkınlığın sahip olduğu çok boyutluluktur (multidimensional). Örneğin, bir kimsenin tonal işitme düzeyi ve ritmik işitme düzeyleri farklılık gösterebilmektedir. Hiç detone olmadan şarkı söyleyebilen bir öğrencinin aynı başarıyı solfej okumada gösterememesi gibi. Ya da çalgısında çok başarılı olan bir kimsenin müzik teorisi alanında başarısız olabilmesi gibi (Gordon, 1989: 79). Gordon'un müziksel yatkınlık kavramı ve içerdiği çok boyutlu görünüm, müzik yeteneği kavramının genelleyici ve bağlayıcı içeriğinin yarattığı çıkmazlardan korunmamızı sağlayabilir.

Müzik eğitimi alanında, müzik yeteneğinin çalgıdaki ustalığın bir göstergesi olabileceği yönündeki sonuçları destekleyen sonuçlar bulunmakla birlikte, bu ilişki üzerinde çok durulan bir konu olarak görülmemektedir. Bununla birlikte bir çok toplumda herhangi bir formal müzik eğitimi almadan çalgıda "usta" olarak kabul edilen kimseler de bulunmaktadır. Aynı şekilde müzik eğitimi almadığı halde tüm çocukların belirli müziksel davranışlar sergileyebildikleri de bildirilmektedir. Müzik yeteneğini doğumla birlikte kazanılan ve tüm insanların sahip olduğu bir yetenek olarak gören Hodges (2000: 17), bu noktada Gordon ile birleşmektedir.

Sloboda (1993), bir çok bireyin müziksel beceri kazanımının yaşamın ilk on yılında gerçekleştiğinden bahsetmiş ve müzik yeteneği dışında müziksel performansın gelişimindeki diğer etkenleri şöyle sıralamıştır:

- Çalışma ve keşif ile geçen uzun bir müziksel deneyim,
- Aile ve diğer yetişkinlerden gelen maddi ve manevi destek,
- Sıcak ve etkileşime açık öğretmenlerle çalışma,
- İlk deneyimlerin engelleyici ve gergin duyuşsal deneyimlerden çok geliştirici olması (Sloboda, 1993; Weidenbach, 1996: 18'deki alıntı).

Bu yaklaşım ile Sloboda, müziksel yetenek kavramının gelişiminde müziği erken deneyimleme ve sosyal kültürel ortamın etkilerinden bahsetmiştir. Müziksel yeteneğin gelişimi için müziği erken deneyimleme bireye olumlu katkılar sağlayacaktır. Fakat bunun için gerekli ortam ve olanaklar oluşturulmalıdır. Yalnızca müziği erken deneyimlemek yeterli değildir. Örneğin müzik ile çok genç yaşta tanışan bir çocuk alacağı başarısız sonuçlar ya da öğretmenin olumsuz yaklaşım, tutum ve davranışları gibi nedenler ile müzikteki gelişimini çok yeterli olarak sağlayamayabilir. Bu bağlamda müziksel yetenek gelişimi için çalgıyı ya da müziği erken deneyimin yanı sıra bu sürecin niteliği de belirleyici bir rol oynamaktadır. Konuyla ilgili olarak Fenmen, (1947:26) müziğe yeni başlayan öğrencilerin ruh durumlarının öğretmenleri tarafından göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamış ve bu durumdaki bir öğrencinin öğretmenini hep memnun etmek ve ondan cesaret verici sözler işitmek isteyeceğini belirterek şöyle devam etmiştir:

...Müziğe yeni başlayan öğrenci, çalgıyla ilk karşılaşmasının uyandıracığı yadırgama ve güçlükler karşısında belki de cesaretini yitirecektir. Müziğin karmaşık kuralları, can sıkıcı alıştırmaları onu usandırabilir. Öğretmenin vereceği güzel örnekler ve karşılaştırmalar sayesinde, öğrenci işin iç yüzünü kavrayabilir. Öğrenci desteklenmelidir. Kendisinden pek fazla bir şey ummasak bile ilerde daha iyi çalacağını ve konserlere çıkacağını söylemeliyiz.....(Fenmen, 1947:26)

Müzik ve çalgıdaki gelişim ve başarı için olumlu deneyimlerin önemini altını çizen Fenmen'e göre çalgı öğretmeni, çalgıya başlangıç aşamasında öğrencisini çalgısından soğutmamalıdır. Bununla birlikte Fenmen öğrenciye çalgının değil müziğin sevdirmesi gerektiğini çünkü müziğin amaç, çalgının ise bir araç olduğunu belirtmiştir.

Müzik yeteneği ve çalgıdaki gelişimi inceleyen bir diğer araştırmacı olan Sosniak (1985) ise müzik yeteneği ile çalgı performansı arasında önemli bir ilişki olmadığına değinmiş ve yaptığı araştırmada çalgılarında usta düzeyinde olan bazı kimselerin erken yaşlardan itibaren müzik yeteneğine ilişkin önemli ipuçları vermediklerini bildirmiştir. Sosniak'a göre, çalgı becerisinin gelişiminde müziksel yeteneğin dışında önemi bulunan diğer etkenler şunlardır:

- Çocukların müziğe oldukça değeri verilen bir çevrede yetişmesi,
- Müziğin günlük yaşamın değışmez bir parçası olarak algılanması,
- Müzik derslerinin olağan bir deneyim olarak verilmesi,
- İlk algı deneyimlerinin olumlu etkiler bırakması,
- Öğretmenlerin öğrencilere kendilerini önemli olarak hissettirmeleri,
- Müzik dinleme etkinliklere televizyon seyretme gibi diğer etkinliklerden daha fazla zaman ayrılması gerektiği,
- Müzik eğitiminin erken yaşlarda başlaması ve diğer etkinliklerin müziksel etkinler çerçevesinde yapılandırılması,
- Öğrencilere müziksel potansiyellerinin devamlı hatırlatılması.

Sosniak'ın yaklaşımında, kişinin çalgı becerisinin gelişiminde çevre ve diğer sosyal ortamın etkilerinden söz ettiğini görüyoruz. Araştırmacı algıdaki gelişimi yalnızca müziksel yetenek kavramı ile sınırlandırmadığı gibi okul, öğretmen gibi formal etkenlerle de sınırlamamış, aile, sosyal çevre, yaşam biçimi gibi kültürel etkenleri de göz önünde bulundurmıştır. Bu modeldeki bir yaklaşımda kişinin yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin eğitimi, öğretmen ve okul niteliği gibi etkenler önem kazanmaktadır.

Çalgı eğitiminde müziksel yetenek ve fiziksel beceriler olduğu kadar kişinin öğrenme sırasındaki bilişsel süreçlerinin çalışma ve başarısına olan etkileri araştırmacılar tarafından ele alınan ve tartışılan bir konu olmaktadır. Bu bağlamda bilişsel yetenekler ve müzik yeteneği ya da müziksel performans düzeyi arasındaki ilişkileri irdelleyen araştırmalar farklı sonuçlar bildirmektedir. Örneğin, Manor (1950) algıda düşük başarı gösteren öğrencilerin IQ testlerinde de düşük puanlar aldıklarını

saptamıştır. Bu ve benzeri araştırmalar zeka ile mzık yeteneği ve başarı sı arasında doğrusal bir ilişki olduğu yönündeki görüşleri desteklemiştir. Ancak, IQ testleri ve mzık yeteneği arasında önemli ilişkiler olmadığını savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda E. Gordon (1989: 79), yüksek zekaya sahip kimselerin müziksel yatkınlık gibi bir potansiyele sahip olmayabileceklerini, ya da yüksek müziksel yatkınlığı olan kimselerin yüksek zekaya sahip olmayabileceklerini belirterek tam tersi bir görüşü ortaya koymuştur. Konu ile ilgili olarak Weidenbach (1996), zeka, müziksel yatkınlık ve akademik başarının, başlangıç düzeyindeki çalgı ğrencilerinin başarı düzeylerini kestirmede önemli belirleyiciler olduğunu, ancak, ilerleyen dönemlerdeki başarıların yordayıcısı olmadıklarını belirtmiş ve bunu çalgı performansını etkileyen bilişsel etkenler dışındaki diğer etkenlere bağlamıştır.

Çalgı alışma Sürecinin Etkililiği

Bir çalgıyı öğrenebilmek, fiziksel becerileri olduğu kadar bilişsel bir takım kazanımları da beraberinde getiren bir süreçtir. algıya başlangıç aşamasındaki basit melodilerden çalgıdaki en üst ustalık düzeyine giden yoldaki gelişim ve kazanımlar büyük bir özveri ve sabır gerektirmektedir. Çalgı eğitiminde farklı seviyeler bulunmakta ve çalgı çalan birey hangi seviyede olursa olsun bu seviyenin gerektirdiği farklı çalışma yöntem ve taktiklerini kullanmaktadır. Bu bağlamda Weidenbach (1996:25) algı eğitiminde dört farklı seviye bulunduğundan bahsetmiş ve bunları şöyle özetlemiştir:

- Çalgı eğitimlerinin en başında bulunan acemi algıcılar,
- Kendi yetenek ve çalgıdaki bilgi, repertuvar ve teknik düzeylerini geliştirmekte olan algıcılar,
- Bağımsız ğrenen, profesyonel ğretmen ya da sanatçı olarak usta algıcılar,
- Genellikle konser sanatçılarından oluşan ve eserleri zgn, bireysel ve yüksek düzeyde yorumlayan elit sanatçılar.

Bütün bu seviyeler ele alındığında her bir seviye için yetenek ve performansın gelişimi açılarından çalgı çalışma sürecinin etkililiği önemle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin çalgılarını çalışmalarında bilinçli ve denetimli olmaları gerektiğini vurgulayan Fenmen, (1947:30) çalgı çalışmayı “gündelik çalışma” olarak dört bölümde ele almıştır:

- **Tekniğe Çalışmak:** Bu çalışmada hedef öğrencinin çalgı tekniğini tüm boyutları ile kavramasıdır ve gerekli görülen teknik çalışmalar öğretmen tarafından derslerde saptanır. Bu çalışma bedensel olarak rahat bir şekilde yapılmalıdır.

- **Yeni Bir Esere Çalışmak:** Fenmen’e göre yeni bir esere çalışmaya başlamadan önce o eser hakkında (eserin ne zaman bestelendiği, hangi müzik dönemine ait olduğu, eserin formu, eserde ne gibi güçlükler bulunduğu, eserin nüans ve temposu gibi) bilgi edinilmelidir. Öğrenci eseri çalışmaya başlamadan önce eseri genel olarak gözden geçirmeli daha sonra çalışmaya başlamadır. Ayrıca öğrenci çalıştığı eserdeki güç pasajların nedenini sorgulamalıdır çünkü bir güçlüğü yenmek için onu gözü kapalı olarak saatlerce yinelemekten hiçbir sonuç elde edilemez.

- **Çalışılmış Bir Eseri Geliştirmek:** Bu aşamada öğrenci eseri iyice öğrendikten sonra o eser üzerinde en küçük ve ince ayrıntısına kadar uğraşmalıdır. Öğrenci eseri icra ederken çeşitli tınılar, renkler araştırır bir anlamda eseri yeniden yorumlar. Böyle bir çalışma sırasında öğrencinin artistik yeteneğinin gelişimi gözlemlenir.

- **Yeni Eserler Deşifre Etmek:** Notaları hızlı okuma ve deşifre becerisinin yeni eserler okuyarak müzik edebiyatını daha fazla tanımak açısından gerekli olduğunu vurgulayan Fenmen’e göre öğrenci, her gün kısa bir zamanını yeni eserleri tanımaya ayırmalıdır. Deşifreye ayrılmış olan süre kısa da olsa zaman kaybı değildir çünkü bu yeteneğin gelişimi öğrencinin olgunlaşması açısından önem taşımaktadır.

Fenmen’in çalgı çalışma sürecinde öğrencinin planlı ve bilinçli bir şekilde çalışması için getirdiği öneriler oldukça yararlı görünmekle birlikte öğrencinin

çalışmasını gözlemlemesi, çaldıklarını dinlemesi, çalışma sürecini değerlendirmesi ve bir sonraki çalışmasını kısaca planlaması gibi etkinlikler de çalışma sürecinin verimliliği açısından oldukça yararlı ve önemli görünmektedir.

Çalgı çalışma, çalgı becerisinin gelişiminde en temel eylem olarak görülmektedir (Wagner, 1975; Rosenthal, 1984; Wolfe, 1984; Barry, 1992). Bu bağlamda çalgı çalışma öğrencinin çalgısı ile saatler geçirerek tekrarlar yaptığı bir süreç olarak görülmemeli ve çalgı öğretmenleri çalışma ve bağımsız öğrenme konularında öğrencilerini yetiştirmelidirler. Weidenbach (1996:35) çalgı çalışmanın her gün yapılan bir rutinden ibaret olmadığını, kişiye özel bir takım taktikler ve bilinçli çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğinin altını çizmiş, bu becerilerin çok az öğretmen tarafından önem verilerek öğretildiğini vurgulamıştır.

Çalışmada sonuca ulaşabilmek için çalgı ile mümkün olabildiğince uzun zaman geçirmek gerektiği düşüncesi oldukça yaygın olmakla beraber öğrenciler çoğu zaman böyle çalışmalar ile istedikleri sonucu alamayabilmekte, fiziksel ve mental olarak yorulup zamanlarını boşa geçirdiklerini düşünebilmekte ve çalgılarına karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu durum çalgı eğitiminde çalışmanın niceliğinden çok niteliğinin önemle ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Planlı, sistemli ve yapılandırılmış bir çalışma ile öğrenci, kendine belirli hedefler koyar, bu hedeflere ulaşmada kullanacağı yöntem ve taktiklerin farklıdır, karşılaştığı zorlukların üzerine gider, bu zorlukları hangi yöntemlerle çözebileceğini bilir, çalışma sırasında kendini dinler, gözlemler ve çalışma sonunda koyduğu hedeflere ne kadar ulaştığı ile ilgili kendini değerlendirerek bir sonraki çalışmasını planlar. Bu sayede hedeflerine daha kolay varan öğrenci bilinçli çalışmayı gerçekleştirerek çalışmalarından verim alır.

Hallam (1997), çalgıda etkili çalışmayı istenilen sonuca mümkün olan en kısa sürede ulaşılan çalışma olarak tanımlar (Hallam, 1997; Hallam, 2001'deki alıntı, Pitts et al., 2000'deki alıntı). Benzer bir yaklaşım ile Fenmen (1947:30) çalgı çalışmanın amacının az zamanda büyük sonuçlar elde etmek olduğundan bahsetmiştir. Fenmen'e göre öğrenci bunu başarabilmek için çalışırken her hareketini denetim altında tutmalı

ve tüm dikkatini çalıştığı şeyler üzerinde toplayarak kendi kendisinin öğretmeni olmalıdır.

Çalgı çalışma süreci, çalgı performansını etkileyen en önemli nedenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Buna rağmen, çalgı çalışmaya ayrılan zaman ile çalgı performansının her zaman olumlu yönde ilişkili olmadığını görmekteyiz. Yetenekleri ve günlük çalgı çalışma süreleri birbirlerine eşit olan fakat etkili ya da etkisiz çalgı çalışma alışkanlıklarından dolayı aynı performans düzeyinde bulunmayan öğrencilere çalgı eğitimcileri tarafından sıklıkla rastlanabilmektedir.

Bu konudaki alanyazın incelendiğinde Ericsson et al.'ın (1993: 363) etkili ve etkisiz (verimsiz, zaman harcayıcı) çalışmanın birbirinden farkını ayırt edebilmek amacıyla bilinçli çalışma (deliberate practice) kavramını ilk olarak ortaya attıklarını görüyoruz. Bu kavram, ilgili araştırmalar ve alanyazın tarafından sıklıkla ele alınmış ve etkili çalgı çalışma araştırmalarının kaynağını oluşturmuştur.

Bilinçli çalışma, performansın belirli açılardan yükseltilmesi amacıyla kesin hedefleri olan yüksek düzeyde yapılandırılmış bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli çalışmada öğrenci, çalışındaki zayıf yönleri dikkatle izler, bunları geliştirmek için özel görevler belirler ve uygular (Ericsson, 1996; Chung 2006: 5'deki alıntı).

Bilinçli çalışma hedef yönelimli (goal oriented), yapılandırılmış ve çaba gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte güdü, kaynak kullanımı ve dikkat gibi etkenler de çalışmanın niteliğinde belirleyici bir rol oynar.

Chung (2006: 5), çalgı çalışma ve yetenek kazanımı ile ilgili yapılmış birçok araştırmada öğrenci başarısını arttırmaya ilişkin çeşitli çalışma taktikleri bulunduğundan söz etmiş ve bunları şöyle özetlemiştir:

1. Yapılandırılmış ve ardıllık içeren çalgı çalışma yetenek kazanımını artırır.
2. Fiziksel çalışmaya dahil edilmiş bir zihinsel çalışma yalnızca fiziksel olarak çalışmaktan daha etkilidir.

3. Genel olarak kısa süreli çalışma uzun süreli çalışmadan daha etkilidir.
4. Çalışmayı bir bütün olarak değil zamana yayarak çalışmak daha etkilidir.
5. Hedefe yönelimli bir çalışma hedefi olmayan çalışmadan daha etkilidir.
6. Denetimli bir çalışma denetimsiz çalışmadan daha etkilidir.
7. Çalgıda görsel modeller kullanmak başarıyı artırır.

Etkili çalışma, öğrencinin çalışma sürecinde bir takım bilişsel taktikler kullandığı bir süreç olmakla beraber öğrenci, karşısına çıkan çeşitli sorunlarda özel taktikler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kendi performanslarını gözlemlemeli, değerlendirmeli ve gerekli çözüm yollarını geliştirmelidirler. Hallam (2001: 28), çalgıda etkili çalışmanın ele alınan görevin niteliğine, çalgıdaki ustalık düzeyine ve bireysel farklılıklara göre değişebileceğini savunmuş ve etkili çalışmanın gerektirdiklerini şöyle açıklamıştır:

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

Çalgıda Ustalık

Çalgıda ustalık, bireyin uzun çabalar sonucu yeteneklerini geliştirerek ulaştığı en yüksek performans düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Chung, 2006:5). Çalgıda ustalaşmak için temel olarak belirli bir müzik yeteneğine sahip olunması gereklidir. Chung (2006), yetenek kavramının çalgı eğitiminde genç müzisyenlerin başarıyı

yakalamaları açısından en belirleyici role sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun tersine, Schuter-Dyson ve Gabriel (1981), yaptıkları araştırmalarda çalgı performansı ile müzik yeteneği arasında doğrudan ilişkiler bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalgıda ustalığın gelişiminde bireyin aldığı eğitimin niteliği ve çalgısına ne kadar erken başladığı konularının göz ardı edilmemesi gereklidir.

Usta (expert) sayılabilecek sanatçılar hakkında yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde bu sanatçıların pek çoğunun müziğe erken yaşlarda ve oyunlarla karışık zevkli etkinlikler ile başladıkları görülmüştür. Çalgı çalışma sürecindeki oyun ve zevkli deneyimlerin ardından çocuk, “yetenek” göstermeye başladığında ebeveynler çalgı öğretmenlerinin de etkisi ile çocuklarının bilinçli ve disiplinli bir çalgı öğrenimine başlamaları konusunda kararda bulunmuşlardır. Çalgıda ustalaşma sürecinde öğrenciden çalgısını düzenli ve etkili çalışma alışkanlıkları edinmesini sağlamak çok küçük yaşlarda (çalgısına ilk başladığı andan itibaren) gerçekleşmektedir. Yıllar geçtikçe artan çalgı deneyimi ve bilinçli çalışma alışkanlıkları bireyin ortaya çıkan yeteneği ile birleşince çalgıda ustalık oluşmaktadır.

Bloom (1985) öğrenmede ustalık kazanımını üç aşamada incelemiştir. Birinci aşama; bireyin belirli bir alana olan ilgisi ve o alan ile ilgili çalışmaya başlamasıdır. İkinci aşama; bireyin görev ve hedeflerine bağlılık ile geçirdiği hazırlanma-çalışma süresi, üçüncü aşama ise; bireyin kendini geliştirme adına yaptığı yaşam boyu süren etkinlikler (çalışmanın bütün yaşantıya yayılması) (Bloom, 1985, Ericsson et al., 1993: 369'daki alıntı).

Hallam (1998:117), çalgıda ustalaşmada bireyin nasıl çalışması gerektiği ile ilgili denetiminin önemle üzerinde durmuştur. Yaptığı araştırmada müzisyenlerin çalgılarına olan bağlılıklarının ustalaşmada belirleyici bir rolü olduğuna değinerek bu bireylerin çalgılarında ustalaştıkça daha yüksek bir takım teknik becerilere ve çalışma taktiklerine gereksinim duyduklarından bahsetmektedir.

Çalgıda ustalık düzeyi beceri kazanımının en üst düzeyi olarak kabul edilmektedir (Chung, 2006: 4). Usta-çalar kişi bedensel-zihinsel farkındalığı ve denetimi çok yüksek düzeyde olan kişidir. Çalgıda ustalaşan bireyler ayrıca, çalgı çalışma süresini etkili ve verimli kullanır, yeni karşılaştıkları bir eseri daha kısa sürede çözümler, teknik becerileri yüksek olduğu için çalışma sırasında bedensel olarak kendilerini zorlamazlar. Ayrıca, usta-çalarlar, deşifre, melodileri akılda tutma, müzikal ifade gibi çeşitli konularda oldukça gelişmiş beceriler sergilerler.

Çalgılarında usta olan kişiler kendi müziksel performanslarını dikkatle gözlemler ve karşılarına çıkan sorunları etkili yöntemler ile çözerler. Etkili çalışmalarının önemli bir sebebi performansları sırasında çaldıklarını dinlemeleridir. Çalgı çalışma sırasındaki farkındalık ve konsantrasyonu tam anlamıyla sağlayabilmek bu süreçten alınan verim açısından önem kazanmaktadır.

Ustaçaların çalışma süreçleri incelendiğinde bu bireylerin oldukça önemli ölçüde üstbilişsel becerilere sahip oldukları görülmektedir. Bu beceriler, kendi çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini bilme, belirli sorunlar ya da zorluklarla başa çıkmak için çalışma taktikleri belirleme ve kendini değerlendirmedir. Hallam (2001), ustaçaların her birinin kendilerine göre çalışma taktik ve yöntemleri geliştirdiklerini, bununla birlikte, bu kişilerin ortak bir çalışma yöntemlerinin bulunduğu dikkat çekmiştir. Bu kişilerdeki ortak özellikler, her birinde kendi alanlarındaki büyük bir bilgi birikimi bulunduğu, çaldıkları eserleri en iyi şekilde çözümledikleri, zor pasajlara önem ve öncelik verdikleri, çalışma sürecinde hatalarının hemen farkına vardıkları, gelişimlerini takip ettikleri ve sorunlarla başa çıkma konusunda en uygun çözümleri en uygun şekilde uyguladıkları yönündeki benzerliklerdir.

Özetle, çalgıda ustalığın gelişimi gerekli olan yetenek, çalgıya erken yaşta başlama ve çalgıya ilişkin güdü ve adanmışlık gibi değişkenler, çalgı eğitiminin niteliğini belirleyen önemli etkenlerdir. Bununla birlikte çalgıda ustalaşma için çalgı

çalışma sürecinde etkin bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanımı da çalışmanın etkiliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalgı Çalışma Süresi ve Performans İlişkisi

Çalgı eğitiminde çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasındaki ilişkiler 1990'lı yıllardan itibaren çalgı eğitimi araştırmacıları tarafından ele alınan bir konudur (Jorgensen, 2003: 195). Bu bağlamda çalgı çalışma süresi bir kavram olarak ele alındığında bu kavramın üç değişik açıdan incelenebildiği gözlenmektedir:

1. Bir çalgıya başlama zamanı ve yaşı,
2. Sınırlı ya da belirli bir zaman içerisindeki çalışma miktarı,
3. Çalgı çalmaya başlanıldığı andan itibaren geçen toplam süre (çalgı deneyimi) (Jorgensen, 2003: 195).

Çalgıya Başlama Zamanı ve Yaşı: Çalgı eğitimine erken yaşlarda başlayan bireylerin çalgılarındaki başarılarının çalgı eğitimlerine onlardan daha geç sayılabilecek yaşta başlayan bireylere oranla daha yüksek olduğuna dair önemli sayıda araştırma ve kanıt ulaşılmıştır (Jorgensen, 2003:195). Bu araştırmalara göre çalgı eğitiminde uzmanlık en az on yılı bulan bir süreçte gerçekleşmeli ve bu eğitim erken yaşlarda başlamalıdır. Diğer yandan gözden kaçırılmaması gereken bir nokta çalgı eğitimine erken yaşta başlayan her öğrencinin çalgısında uzmanlaşma yoluna gitmesinin kesin olmadığı şeklindedir. Burada verilen eğitimin niteliği önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, çalgısına beş ya da altı gibi oldukça küçük sayılabilecek bir yaşta başlayan bir çocuk bu konuda yeterli teknik ve pedagojik yaklaşımdan yoksun bir çalgı eğitimini ile çalışmasını sürdürdüğünde çalgısında yeterli oranda gelişmemekle kalmayıp, bununla birlikte, yanlış bir takım teknikler ve çalışma alışkanlıkları kazanarak ileride onarılması zorlaşabilecek hatalara düşecektir. Diğer yandan çalgı eğitimlerine geç sayılabilecek yaşlarda başlayarak çalgılarında oldukça ileri düzeylere ulaşan sanatçılara da sıklıkla rastlanabilmektedir.

Ancak, bu istisnai durumlar, kanıtlanan bir gerçeği yok sayamaz. Eğer ustalaşma ve ileri bir düzey arzu ediliyor ise, çalgı eğitimine erken yaşta

başlanmalıdır. Bu eğitimde öğrencinin çalgısına olan bilişsel, güdüsel ve fiziksel yatkınlığının erken yaşlarda kazandırılması onun çalgısındaki performans düzeyini arttıracaktır.

Çalgı Deneyimi ve Çalgı Performans Düzeyi: Çalgı eğitimi alanında yapılan araştırmalar çalgılarında uzmanlaşmış olan kişilerin eğitimlerine erken yaşta başlamakla birlikte bu uzmanlaşmanın sağlanabilmesi için ortalama on-onbeş sene gibi bir süre geçmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Ericsson et al., 1993; Sloboda ve Howe 1991; Sloboda et al. 1996). Bu bağlamda çalgı çalmada etkili ve verimli çalışma ile geçen yıllar çalıcılara deneyim, gelişim ve uzmanlaşma sağlamaktadır.

Belirli Bir Zaman İçerisindeki Çalışma Miktarı ve Çalgı Performans Düzeyi: Çalgı eğitiminde çalgıyı her gün düzenli ve disiplinli olarak çalışma, çalgıda başarıyı yakalama konusunda oldukça önemli bir etken sayılmaktadır. Bununla birlikte, çalgı çalışmanın niceliği ile birlikte niteliği de önemle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda yapılan birçok araştırmada belirli bir zaman dilimi içinde çalışma ile çalgı performansı arasında önemli ilişkiler olduğu anlaşılmıştır (Wagner, 1975; Zurcher, 1975; Sosniak, 1985; Sloboda ve Howe, 1991; Ericsson et al., 1993; Linzenkirchner, 1994; Sloboda et al., 1996; Ericsson ve Lehmann, 1996; O'Neill, 1997; Hallam, 1998; Williamon ve Valentine, 2000; Jorgensen, 2002). Bu araştırmalara göre, çalgısını günde saatlerce çalışan öğrenciler çalışmayan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Bu tür çalışmaların öncüsü sayılabilecek araştırmalarında Ericsson et al. (1993), Almanya'da "Musikhochschule"de okuyan aynı sınıf ve yaştaki keman öğrencileri ile çalışmışlar ve "en iyiler" olarak sınıflandırılan öğrencilerin o güne dek toplam 7410 saat, "iyiler" olarak sınıflandırılan öğrencilerin ise 5301 saat çalışmış olduklarını belirlemişlerdir. Bu araştırma çalgı çalışma süresi ile performans düzeyi arasındaki doğru ilişkiyi açıkça ortaya koyarken, çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasında hiçbir ilişkiye rastlanmayan araştırmalar olduğu da bilinmektedir (Hallam, 1998; Sloboda et al. 1996; Ericsson et al. 1993; Jorgensen, 2002). Bu bağlamda çalgı eğitiminde çalışmanın miktarı kadar alınan eğitimin niteliği, kullanılan dağar ve

öğrenme taktiklerinin çeşitliliği ve öğrenci güdüsü gibi etkenler öğrencinin çalgıdaki performansını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Çalgı Çalışma Kuram ve Modelleri

1990'lı yılların başlarında ele alınmaya başladığını belirttiğimiz çalgı çalışma süreci ile ilgili araştırma ve modelleme çalışmaları henüz başlangıç aşamasında olup sayıca çokluk göstermemektedirler. Jorgensen (2003: 197), ilerleyen yıllarda çalgı çalışma modellerine daha çok yer vermeye başlanacağını vurgulamış ve çalgı çalışma süreci ile ilgili bir model önermiştir.

Jorgensen'in Çalgı Çalışma Modeli

Jorgensen, geliştirdiği çalgı çalışma modelini kendi kendine öğretme, (self-teaching) yaklaşımına dayandırmıştır. Bu yaklaşımın temelleri 1965 yılında W. Schultz tarafından ortaya atılmış ve o sırada didaktik (öğretici) kuram olarak adlandırılmıştır. Jorgensen'in modeli üç boyuttan oluşmaktadır. Modele göre, her öğretilmede belirli yapılar vardır, fakat öğretmen öğretilme durumunda değişik koşulları göz önünde bulundurmalıdır. Bu noktada öğrenen kendi öğrenmesindeki öncü kişi olduğundan kendi kendinin öğretmeni olarak görülmektedir. Jorgensen'in modelinde bu koşullar şöyle özetlenmiştir.

- Öğrenenin özellikleri (yaş, cinsiyet, güdü düzeyi gibi),
- Çalışılan çalgının özellikleri (her çalgı farklı yaklaşım ve çaba gerektirir),
- Sosyal durumun farklılığı.

Jorgensen'in modelinin ikinci boyutu karar vermedir. Bu boyutun öğeleri;

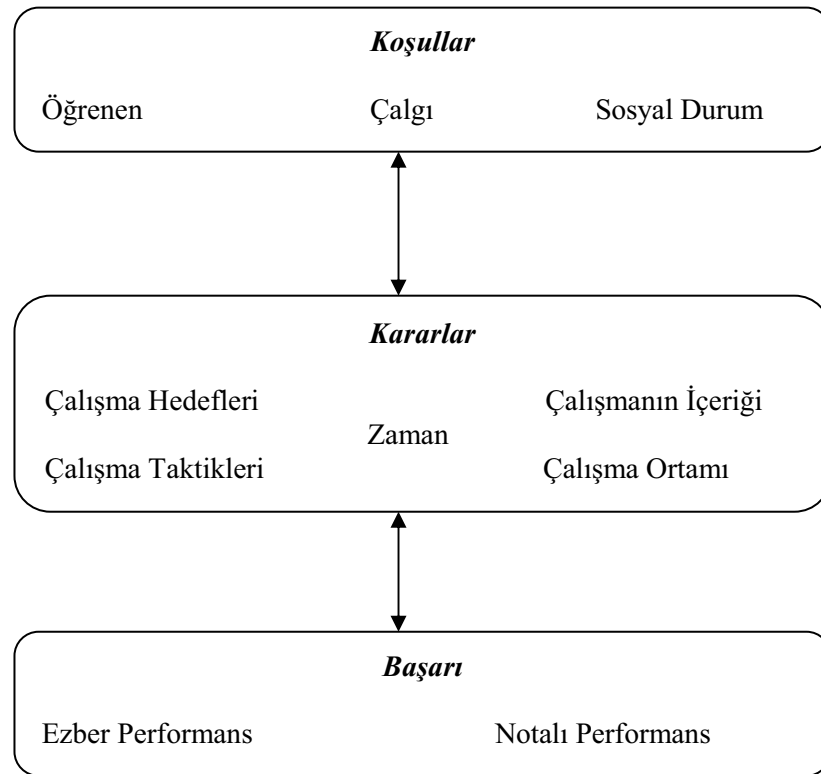
- Çalışma etkinliğinin amacının ne olacağına karar verme,
- Çalışma etkinliğinin içeriğine karar verme,

- Çalışma etkinliğinde kullanılan araçlara karar verme (çalğı, araç ve çeşitli kaynaklar),
- Çalışma etkinliğinde kullanılacak taktiklere karar verme,
- Çalışma etkinliğinin zamanı-süresi hakkında karar vermedir.

Modelin üçüncü boyutu ise başarı alanıdır. Bu boyutun öğeleri ise;

- Ezberden yapılan performans,
- Nota okuyarak yapılan performans.

Figür 1. Jorgensen'in Çalgı Çalışma Modeli



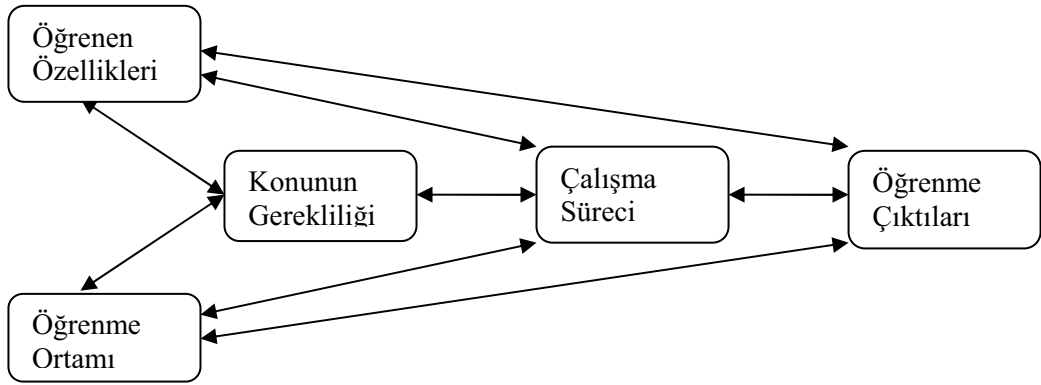
Hallam'ın Çalgı Çalışma Modeli

Hallam'ın (1997), çalgı çalışma modeli, çalgı çalışma sürecinde etkili olan ve böylece müziksel ürünlerin niteliğini belirleyen öğrenme öncesi (presage) öğeleri

içermektedir (Hallam, 1997; Jorgensen, 2003:197'deki alıntı). Bilişsel sistem modeline dayandırılarak geliştirilen bu modeldeki öğrenme öncesi etkenler şunlardır:

- Öğrenenin özellikleri
- Öğrenme ortamının özellikleri
- Öğrenilen konunun gerekliliği
- Çalışma süreci ve bunun öğrenmeye olan etkisi
- Bütün bu öğelerin birbirleriyle olan etkileşimleri

Figür 2. Hallam'ın Çalgı Çalışma Modeli



Bu modeldeki öğrenme öncesi etkenler, öğrenen özellikleri, çalgıda ustalık düzeyi, öğrenme stilleri, çalışmaya yaklaşım, güdü, özgüven ve kişiliktir. Bu kişisel özellikler, öğretmenin özellikleri, öğretim taktikleri, okul ortamı, ev ortamı ve ebeveyn desteği gibi çevresel özellikler ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. Modeldeki tüm etkenler, çalgı performansı üzerinde doğrudan ya da dolaylı yollarla etkili olacak şekilde düşünülmüştür. Çalışma sürecindeki taktikler ise performansın niteliği, ulaşılan ustalığın düzeyi, seyirci ile iletişim ve etkileşim üzerinde doğrudan ilişkilendirilmiştir.

Bu iki araştırmacının modelleri incelendiğinde Hallam'ın modelinin öğrenen özellikleri ve çalışma süreci gibi önemli aşamalara sahip olduğu, Jorgensen'in

modelinde ise çalışma, hedef, taktik, zaman, değişkenlerinin dahil edildiğini görmekteyiz.

Çalgı eğitimi alanında son yirmi yılda çalgıda günlük çalışma miktarı, kullanılan taktikler, çalgıya başlama yaşı ile çalgıda ustalığın gelişimi arasındaki ilişkileri konu edinen araştırmalar, özellikle yurt dışında sayıca artış göstermiş ve önemli bir birikime ulaşmıştır (Jorgensen, 2002, 2003; Hallam, 1995, 2001; Ericsson ve diğ 1993; McPherson, 2005; Renwick ve Mcpherson, 2002; Barry, 1992, 1994). Ancak, günlük çalışma sürecinde öğrenenin çalışma etkinliklerinin devamını destekleyen güdüsel etkenlerin neler olduğu hakkındaki araştırmaların sayısı aynı yeterlikte değildir. Öğrenenlerin güdüsel düzeyleri, bilişsel ve üstbilişsel taktik kullanımları, duyuşsal özellikleri gibi son yıllarda eğitim ve gelişim psikolojisinin önemli değişkenleri çalgı çalışma sürecinde de ele alınmaya başlanmıştır.

Özdüzenleme

İngilizce’de “öz” hecesi ile başlayan ve kişilerin fiziksel, davranışsal ve psikolojik niteliklerine ilişkin tepkilerini ve bunları denetim altına alma çabalarını içeren yaklaşık bin adet kelime olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 2001: vii). “Öz” kavramının kazandığı bu geniş yelpaze, insanın bireyselleşme sürecinin sonunda gelinen noktaya bir örnektir. İnsanın kendisine ait her türlü özelliği anlamaya ilişkin bu merakı sonucu felsefe ve bilimin çeşitli dallarında “öz” kavramı hakkında önemli bir birikim oluşmuştur. Bunun bir uzantısı olarak gelişimsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında özkavrayış (self-understanding) ve özdüzenleme (self-regulation) terimleri çatısında öğrenme ve akademik başarı süreci mercek altına alınmaya başlamıştır. Böylece 1980’li yıllardan bu yana öğrenme sürecinde öğrenenlerin, edilgen bir alıcı rolünün ötesinde kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyen, planlayan ve denetim altında tutabilen etkin bireyler olarak ele alındığını görmekteyiz.

Eğitim psikolojisi alanında bu noktaya gelinceye dek, öğrenenler arasındaki başarı düzeyi farklılıkları, insanları zihinsel yeterlilikleri açısından sınıflamada temel

nokta olarak görülüyordu. Sınıflarda görülen başarılı ve başarısız öğrenci ayrımı temelde, eğitimin bireye inememesi ve bireylerin öğrenme sürecinde aktif birer katılımcı olarak rol almamalarının uzantısıdır.

Öğrenmenin formal bir disiplin olarak görüldüğü 19. yüzyılda bir öğrencinin başarısızlığı, zekasındaki ya da çalışmasındaki yetersizlik gibi kişisel sınırlılıklarına dayandırılıyordu. Öğrencilerin okul programından elde edebilecekleri kazanımlar ise sadece onların bireysel farklılıklarına ve sınırlılıklarına bırakılmıştı. Psikolojinin 20. yüzyılın başlarında bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı ile birlikte bu alanda John Dewey, E. L. Thorndike, M. Montessori ve Jean Piaget gibi yenilikçiler, artık eğitim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetecek şekilde düzenlenmesi konusunu eğitim psikolojisi alanına getirmişlerdir (Zimmerman, 2002: 65).

Üstbilis (Metacognition)

Öğrenmenin doğasına ilişkin özellikle J. Piaget'in devrimsel nitelikteki katkıları sonucunda, 20. yüzyılın ikinci yarısında akademik başarıda bireysel farklılıklar dışında değişkenler olduğu ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu değişkenlerin başında üstbilis (metacognition) gelmektedir. Hakkında 1980'lerden bu yana çok fazla tanım yapılan ve bu açıdan alanyazında dağınık bir görüntü çizen üstbilis kavramı aslında 1933 yılına ve J. Dewey'e dek uzanır. Üstbilis terimini kullanmamakla birlikte Dewey, "yansıtıcı öz farkındalık" kavramını inanç ve bilgede aktif, ısrarcı ve özenli bir düşünce olarak açıklamıştır (Wilson, 1997: 4).

1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında üstbilis (metacognition) ve sosyal-bilis (social cognition) alanında yapılan çalışmalarla öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin yeni bakış açıları gelişmeye başlamıştır. Üstbilis kavramının tohumları 1970'li yılların başında yürütülen bellek çalışmaları sırasında atılmıştır. 1971 yılında üst-bellek (metamemory) kavramını geliştiren Flavell (Vos, 2001: 26), 1976 yılında üstbilis terimini bireyin farkındalığı, bilişsel süreci ve taktikleri hakkındaki düşüncesi ve denetimi anlamında kullanan kişi olmuştur (Wilson, 1997: 4). "Düşünme hakkında düşünme" (Ramp ve Guffrey, 2002: 2; Abromitis: 1994: 4; Livingstone:

2003: 2), ya da “öğrenmeyi öğrenme” (Hallam, 2001) gibi kısa tanımları da yapılabilen üstbilgi kavramının temelinde bireyin kendi düşüncesine ilişkin farkındalığı ve bilgisi yatmaktadır (Zimmerman, 2002: 65).

İlişkili olmakla birlikte, biliş ve üstbilgi kavramları birbirlerinden farklıdır. Bilişsel beceriler, bir işi yaparken kullanılan zihinsel beceriler iken, üstbilgi beceriler bu bilişsel becerilerin kullanımını denetleyen becerilerdir (Imel, 2002: 3). Bir başka deyişle üstbilgi, bilişsel becerilerin değerlendirilmesi ve denetimidir (Shimamura, 2000; 313). Bu açıdan değerlendirildiğinde üstbilgi, düşüncelerin, belleğin ve eylemlerin bilinçli ve istençli olarak denetlenmesidir. Bunun yanı sıra, üstbilgi düşünceyi diğer düşünce biçimlerinden ayırt edebilmek için üstbilgi düşünceye kaynakına inmek gerektiğini belirten Hacker (1998:3) şöyle devam etmektedir:

Üstbilgi düşünceler bireyin var olan dışsal gerçekliğine dayanmaz, tersine, bireyin bu gerçekliğe ait sahip olduğu zihinsel temsillere, bu temsillerin nasıl işlediğine ve bunlar hakkında ne hissettiğine dayanır. Bu yüzden üstbilgi bazen düşünme hakkında düşünme, bilişin bilişi ya da Flavell’in (1976) dediği gibi “bilme fenomeni hakkındaki bilgi ve biliş” olarak da tanımlanmaktadır (Hacker 1998:3).

J. Piaget’in gelişimsel psikoloji anlayışının takipçisi olan geliştirdiği sınıflamalı (taksonomik) bir model ile üstbilginin dört boyuttan oluştuğunu iddia etmiştir. Bu modele göre üstbilgi şu boyutlardan oluşur:

- Üstbilgi bilgi (bireyin ne bildiğini bilmesi),
- Üstbilgi deneyim (bireyin bilişsel ve duyuşsal durumunu bilmesi),
- Hedefler (bireyin ne yapacağını bilmesi),
- Üstbilgi eylemler (bireyin ne yaptığını bilmesi) (Flavell 1976, Yürük ve diğer., 2003: 21’deki alıntı)

Bu model, üstbilgi alanında sonraki yıllarda yapılan çalışmalara kavramsal açıdan temel oluşturmuştur. Örneğin, Schraw ve Moshman (1995:351), Flavell’in

modeline benzer sınıflamalı bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre üstbiliş iki ögeden oluşmaktadır:

- Bilişin bilgisi (knowledge of cognition)
- Bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition)

Schraw ve Moshman'ın (1995:351) modelinde bilişin bilgisi boyutu, Flavell'in modelindeki üstbilişsel bilgi boyutu ile örtüşmektedir. Buna göre, bilişin bilgisi, bireyin kendi bilgisi ya da genel olarak bilme kavramı hakkında ne bildiğidir. Bu modeldeki diğer öge olan bilişin düzenlenmesi ise bireyin düşünmesi ya da öğrenmesini denetlemesinde yarar sağlayacak olan üstbilişsel eylemleri içerir. Bu süreçte üç temel üstbilişsel beceri devreye girer: Planlama, izleme ve değerlendirme.

- **Planlama:** Performansı etkileyecek en uygun taktiklerin seçilmesi ve kaynakların belirlenmesi. Örneğin, bir işe ne kadar zaman ayrılması gerektiği, nasıl başlanacağı, hangi kaynakların ve bilgilerin toplanması gerektiği ve bunların sıraya konulması gibi.

- **İzleme:** Anlamaya ya da performansa ilişkin eşzamanlı olarak yönelen farkındalık. Örneğin, bireyin kendine sorduğu “şu an ne yapıyorum?”, “yaptığım iş anlamlı mı?”, “çok mu hızlı okuyorum?”, “dinlediğimi anlıyor muyum?” gibi sorular bireyin kendine ilişkin gerçekleştirdiği gözleme aittir.

- **Değerlendirme:** Elde edilen ürünler ve düşünme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi hakkında bireyin vardığı yargıları kapsar. Örneğin, bireyin kendine sorduğu “bu taktik işe yaradı mı?”, “bir dahaki sefere farklı bir taktik kullanmam gerekli mi?” gibi sorular bireyin kendine ilişkin gerçekleştirdiği değerlendirmeye aittir.

Schraw ve Moshman'ın (1995:351) modelindeki bilişin düzenlenmesi kavramı Flavell'in modelindeki üstbilişsel deneyimler boyutu ile örtüşmektedir. Üstbiliş

hakkında geliştirilen bir başka sınıflamalı model ise Pintrich et al.'e (2000) aittir. Buna göre üstbilişin üç ögesi şunlardır:

- Üstbilişsel bilgi,
- Üstbilişsel yargı ve izleme,
- Özdüzenleme ve bilişin denetimi (Pintrich et al., 2000; Yürük ve diğer., 2003: 32'deki alıntı).

Bu model'in farkı, üstbilişsel yargı-izleme ve özdüzenleme-bilişin denetimi arasında gördüğü ayırmadan kaynaklanmaktadır. Pintrich'e (2000) göre, bazı üstbiliş modellerinde üstbilişsel bilgi, üstbilişsel farkındalık olarak görülmekte ancak, farkındalık daha çok "eş-zamanlı" ya da "anında" gerçekleşen bilinçli bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle Pintrich et al. (2000) üstbilişsel bilgiyi, üstbilişsel yargılama ve izlemenin bir yönü olarak ele almışlardır. Flavell gibi Pintrich et al.'ın (2000) açıkladığı üstbilişsel bilgi kavramı bireyin biliş hakkında uzun süreli belleğinde tutulan bilgiyi içerir. Ancak Flavell'deki durağan üstbilişsel bilgi yaklaşımdan farklı olarak Pintrich et al. (2000), üstbilişsel yargı ve izlemenin süre ile ilişkili olduğunu ve üstbilişsel farkındalığa ve bir performans sırasında devam eden üstbilişsel etkinliklere yansiyabileceğini öne sürmüşlerdir. Buna göre üstbilişsel yargı ve izlemenin önderliğinde devam eden dört üstbilişsel süreç tanımlanmışlardır:

- İşin güçlüğü ya da öğrenmenin kolaylığı hakkındaki yargılar,
- Öğrenmeyi ve anlamayı izleme ya da öğrenme hakkındaki yargılar,
- Bilmeyi hissetme,
- Özgüven hakkındaki yargılar (Pintrich et al. 2000; Yürük ve diğer., 2003: 32'deki alıntı).

Pintrich et al.'ın (2000) üstbiliş modelindeki üçüncü öge ise özdüzenleme ve bilişin denetlenmesidir. Bu iki öge bireyin bilgi ve davranışlarını uyumlama ve değiştirmeleri olarak tanımlanmıştır. Üst bilişsel yargılar ve izleme gibi üst bilişin bu ögesi de durağan değildir, bir sürece yayılır ve devam eden etkinlikleri içerir.

Pintrich et al. (2000), bu etkinliklerin üstbilişsel izleme etkinliklerinden bağımsız olarak oluştuğunu belirtmişler ve özdüzenleme ve denetleme ögesini dört alt ögeye ayırmışlardır:

- Planlama,
- Taktik seçme,
- Kaynak ayırma,
- İstençli denetleme (Pintrich et al., 2000; Yürük ve diğer., 2003: 32'deki alıntı).

Hadwin'in (2000:11) geliştirdiği modelde üstbiliş, üstbilişsel izleme (metacognitive monitoring) ve üstbilişsel denetim (metacognitive control) boyutlarında ele alınmıştır. Bu modelde üstbilişsel izleme, eldeki erişiyi ile ulaşılması gereken ürün arasında sürekli olarak yapılan karşılaştırmadır. En temel düzeyde üstbilişsel izleme, bir takım ölçütleri bilme gerektirdiği için bir yönüyle bilişseldir. Erişiler ve standartların öğrenme sürecinde örtüşmesi ya da örtüşmemesi gibi durumlarda üstbilişsel izleme, sürecin etkiliği ve kullanılan taktikler hakkında bir değerlendirme yapılmasını ve denetlenmesini sağlar. Üstbilişsel denetim ise, yerine getirilecek olan göreve, hedefler, planlar ve göreve yaklaşım gibi özellikleri açısından yüklenen değerlerdeki değişimleri denetlemektir. Bir kıyaslama yapmak gerekirse; üstbilişsel izleme yerine getirilecek olan görevle ilgili olasılıkları kestirmeyi desteklerken, üstbilişsel denetim görevle ilgili olup bitenleri denetlemektedir.

Üstbilişsel izleme ve denetim boyutlarını sosyal yapı bağlamında değerlendiren Hadwin'e göre üstbilişsel izleme, dönütlerini kişinin kendisinden ya da diğer kimselerden almaktadır ancak; daha da önemlisi, üstbilişsel izlemenin temeli sosyal çevrede yapılan ölçüt ve değerlere dayanmaktadır. Koşullar, ölçütler ve değerler öğrenme etkinliğinde kullanılan ortak fikir ve düşüncelerdir ve kişi için sınırlayıcı ve belirleyici yaptırımlar taşırlar. Örneğin, müzik derslerinde erkek öğrencilerin şarkı söylerken daha çekingen davranabilmelerinin nedeni, sosyal çevrelerinde kendilerine öğretilen erkek figürü ile şarkı söyleyen erkek figürünün çatışması olarak

yorumlanabilir. Özellikle ince ses perdelerini söylemekte güçlük çekmekle birlikte, bu perdelerde seslerinin kız gibi ince çıkacağını düşünen erkek öğrenciler, bu perdelerde kendilerini geri çekerek seslerini bozabilmektedirler. Öğrencinin kendini geri çekmesinin nedeni, sosyal çevrede oluşan erkek figürü olarak görülebilir. Bu örnekte, ürünle sosyal çevre tarafından belirlenen ölçütler arasındaki çatışmaya değinilmiştir. Ancak ürünle sosyal çevre tarafından belirlenen ölçütler her zaman çatışmayabilir. Örneğin, atış eğitiminde askerler, sosyal çevrelerinde övgü toplamalarını sağlayacak yüksek ölçütlere yoğunlaşabilir ve daha isabetli atışlar için taktikler geliştirebilirler.

Aynı şekilde üstbilişsel denetim de sosyal yapı bağlamında ele alınmıştır. Buna göre, üstbilişsel denetim, öğrenme içeriğinin anlaşılmasını denetleyecek üstbilişsel düşünce ve süreçleri içerir ve bireysel ve kolektif etkinliklerdeki değişimleri destekler. Üstbilişsel denetimin işlemesi, çevrenin gelecekteki yorum ve bakışlarını biçimleyecek yeni anlayışların, inançların ve eylemlerin oluşumunu sağlayacaktır (Hadwin, 2000: 11).

Görüldüğü gibi, üstbiliş modelleri kavramsal açıdan birbirlerinden bazı farklılıklar içermekle beraber, bilişin daha derinlerindeki başka süreçlerini ortaya çıkarmaya ilişkin ortak bir zemin oluşturmuşlardır. Özellikle özdüzenleme kavramı üstbilişsel düşüncenin bir alt ögesi olmakla beraber son yirmi yılda gelişimsel psikoloji ve eğitim psikolojisinin gözde konularından biri haline gelmiştir.

Özdüzenlemeli Öğrenme

Güdülenme, üstbilişsel yapılar ve öğrenme taktikleri gibi değişkenlerin öğrenenin öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunduğunu gösteren araştırmalar (Corno ve Mandinach, 1983; Bandura, 1986; McCombs, 1984; Zimmerman, 1989, 1990) eğitim psikolojisi alanında yeni bir konu olan özdüzenlemeli öğrenmenin (self-regulated learning) yaygın bir araştırma konusu olmasına yol açmıştır. Özdüzenleme, öğrenenlerin kendi düşünce, duygu ve eylemlerini denetlemeleridir (Zimmerman ve Schunk, 2001: vii).

Özdenetim, özdisiplin, özyönlenme gibi eş anlamlı sayılabilecek kullanımları olmakla birlikte (Cobb, 2003: 11) özdüzenlemeli öğrenme, günümüzde eğitim psikolojisi alanında yukarıda tanımlanan beceriyi içeren bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu beceriye sahip kimseler, üstbilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte ve değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan, kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler.

Özdüzenlemeli öğrenme becerisi olan kimseler, öğrenme sürecinde farklı ve yeni bir konu ile karşılaştıklarında, amaca ulaşmada gerekli olabilecek taktikleri belirlemede ve bunları uygulamada başarı gösterirler. Butler ve Winne'ye (1995) göre bu beceriye sahip öğrenenler, yeni bir görevle karşılaştıklarında önce bu görevi incelerler ve bu incelemeden elde ettikleri verilerle hedefler belirlerler. Bu hedeflere ulaşmak için taktikler seçer ve kullanırlar, kendilerini gözlemlerler ve kullandıkları taktikleri değerlendirirler. Ardından içsel ya da dışsal kaynaklardan aldıkları geri bildirim verilerini kullanarak görevi yeniden değerlendirirler (Butler ve Winne,1995; Cobb, 2003: 12'deki alıntı). Öğrenenin kendi öğrenme sürecindeki etkin ve önder rolünü tüm özdüzenlemeli öğrenme kuram ve modellerinde görmek olasıdır.

Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri

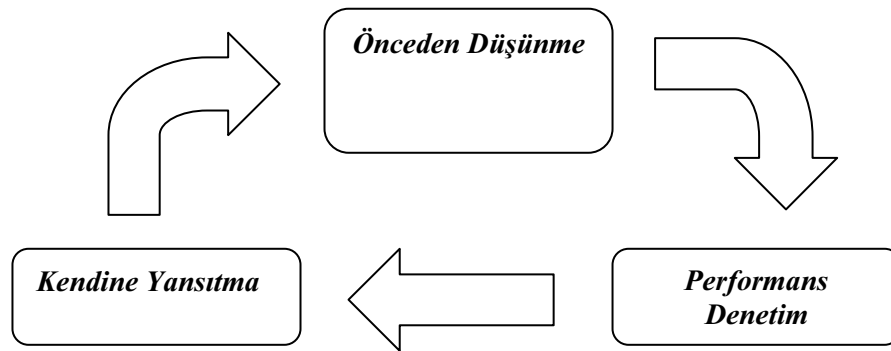
Bu alanın önde gelen isimleri bu karmaşık sürece ilişkin her insanın içsel yeteneklere sahip olduğu konusunda birleşmektedirler. Bunun yanı sıra, bugün gelinen noktada, özdüzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin seçme, birleştirme ve bilişsel becerilerini en etkili şekilde düzenleme yetenekleri olduğu noktasında birleşildiği görülmektedir. (Boekaerts, 1999: 445). Kuramcı ve araştırmacıların birleştiği bir başka nokta ise özdüzenlemeli öğrenmenin döngüsel bir süreç olduğu yönündedir.

Özdüzenlemeli öğrenme hakkında alanyazın tıpkı üstbiliş kavramında olduğu gibi dağınık bir görünüme sahip olsa da bu konuda eğitimin çeşitli alanlarında

yapılan çalışmalarda Zimmerman'ın (1998) döngüsel modelinin kavramsal açıdan temel teşkil ettiği görülmektedir. Bu modelde özdüzenlemeli öğrenme sürecinin üç evreden oluştuğu görülmektedir: Önceden düşünme (forethought), performans denetimi (performance control) ve kendine yansıtma (self reflection). Hazırlık evresi, bir davranış ya da işin öncesindeki koşullara etki etme sürecidir. Performans-irade denetimi, iş ya da davranış sırasında gerçekleşerek konsantrasyonu ve işin niteliğini etkileyen süreçtir.

Öztepki ise işin ya da davranışın ardından kişinin sonuca ilişkin tepkisini içeren süreçtir.

Figür 3. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri (Cobb, 2003: 12)



1. Önceden Düşünme (Forethought)

Öğrenen, herhangi bir öğrenme ünitesi ile karşılaştığında önceden düşünme evresi (forethought) başlamış olur. Bu evre, öğrenenin başarısını etkileyecek inançları, yargıları ve düşünceleri içeren ve öğrenme aşamasını hazırlayan içsel bir süreçtir. Önceden düşünme evresinin alt süreçleri hedef belirleme (goal setting), taktiksel planlama (strategic planning), özyeterlik inancı (self-efficacy beliefs), ve içsel ilgidir (intrinsic interest) (Bembenutty ve Zimmerman, 2003: 5).

Görev analizi (task analysis) üst başlığında birleşen hedef belirleme ve taktiksel planlama arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hedef belirleyebilme, öğrenenin öğrenme sürecinde kullanacağı taktiklerin seçiminde öncelikli aşamadır. Hedeflerin belirlenmemesi durumu, öğrenme sürecinde kullanılacak taktiklerin belirlenmemesi

durumunu doğuracak ve sonuçta öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Hedeflerini açıkça belirleyen öğrencilerin, öğrenmeden daha fazla zevk aldıkları, özgüvenlerinin ve konsantrasyonlarının arttığı, daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri gözlenmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996).

En uygun taktiklerin seçimi ve kullanımı ise öğrenmede bilişsel becerilerin denetiminde ve işletilmesinde önemli bir rol oynar. Bu becerinin gelişimi birden fazla taktik kullanımı gereken durumlarda öğrenenin yeni taktikler geliştirmesini kolaylaştırır. Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde hedeflerini ve kullanılacak taktikleri devamlı olarak üretebilmekte ve denetleyebilmektedirler.

Özyeterlik inancı, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimi (goal orientation) ise önceden düşünme evresinin güdüsel inançlar basamağını oluştururlar. Kavramsal olarak özyeterlik, kişinin belirli bir işi başarmaya ilişkin kendi eylemlerini göz önünde bulundurarak yaptığı yargılamadır. Akademik başarı bağlamında ise özyeterlik, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güveni içermektedir (Pintrich, 2000). Örneğin, bir öğrencinin sorumlu olduğu ödevin üstesinden gelebileceğine olan inancı onun özyeterlik sahibi olduğunu gösterir. Bembenutty ve Zimmerman (2003: 5), yüksek düzeyde özyeterlik inancının görev seçimine, ısrara ve öğrenme taktiklerinin kullanımı ile bağıntılı olduğunu belirtirken, Bembenutty ve Karabenick (1998), yüksek düzeyde özyeterlik inancını akademik başarı, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı ve akademik doyumun gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Sonuç beklentileri, kişinin, işin sonunda ulaşacağı en üst düzeye ilişkin beklentisidir (Bandura, 1997). Bu beklenti, kişinin güdülenme düzeyini belirlediği gibi, özdüzenleme düzeyi ve akademik başarısı ile de ilişkilidir. Shell et al.'ın (1995) belirttiği üzere, sonuç beklentileri ve akademik başarı arasındaki ilişki kendini daha çok düşük başarılı öğrencilerde göstermektedir. Yüksek başarılı öğrencilerde bu ilişkinin görülmemesinin nedeni ise, bu öğrencilerin sonuçta elde edecekleri başarıdan çok, sürecin kendisine istekle yoğunlaşmaları olarak yorumlanmaktadır. Bandura'ya göre, sonuç beklentileri eylem ve davranışları belirler.

Örneğin, bir öğrenci, üzerinde çalışmasının sonuçlarının beklentilerine karşılamayacağını düşünmeye başladığında, bu süreçteki eylemlerini içselleştirmeyecektir (Bandura, 1997).

İçsel ilgi, kişinin öğrenme ve bir işte ustalaşma sürecinde sahip olduğu sorumluluktur. İçsel güdülenme ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel ilgi, öğrencilerin öğrenme taktiklerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. İçsel güdüler yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güdüler düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Bembenutty ve Zimmerman, 2003: 7).

Hedef yönelimi, Pintrich (2000) tarafından üç boyutta tanımlanmıştır. a) kişinin kendi belirlediği ölçütleri kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation), b) bir işi yapmak için gerekli başarı notu ya da başka dışsal nedenler (extrinsic goal orientation), c) kendini başkaları ile karşılaştırabilme yeteneği (relative ability orientation). Zimmerman (2002) ise hedef yönelimini, bir kişinin kendi faydası doğrultusunda öğrenme sürecine değer biçmesi olarak tanımlamıştır. Genel beklenti kuramında hedef yönelimi içsel hedef yönelimi ve dışsal hedef yönelimi olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Bu kurama göre, içsel hedef yönelimi; öğrenmeye, uzmanlaşma, mücadele etme ve merak gibi hedeflere yoğunlaşarak yaklaşılmasıdır. Dışsal hedef yönelimi ise, öğrenmeye başarı notu, ödüller ya da başkaları tarafından takdir edilme gibi hedeflere yoğunlaşarak yaklaşılmasıdır (Mcwhaw, 1997: 46). Meece et al. (1988) ve Nolen'in (1988) araştırmalarında hedef yöneliminin bu iki boyutunun akademik başarı ile olan ilişkisi karşılaştırılmış ve sonuç olarak içsel hedef yönelimi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Meece et al.,1988; Nolen,1988; Mcwhaw, 1997: 46'daki alıntı).

İçsel ve dışsal hedef yöneliminin etkileşimlerini inceleyen Pintrich ve Garcia (1991), ise, araştırmalarında yüksek içsel hedef yönelimli/düşük dışsal hedef yönelimli olarak sınıflanan grubun bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanımı açısından daha yüksek düzeyde sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, içsel hedef yaklaşımı gerçekleştiremeyen öğrencilerde, dışsal hedef

yaklaşımının, içsel hedef yaklaşımı kadar olmamakla birlikte, bilişsel ve üstbilişsel taktiklerin kullanımına yön verdiği belirlenmiştir.

Zimmerman'ın (1998, 2003) özdüzenlemeli öğrenme modelinin ilk evresi olan önceden düşünme evresi ve alt süreçleri, tüm evrelerin başında yer almakla birlikte, özdüzenleme sürecinin tümüne yayılan ve sonraki aşamaların niteliğini belirleyen bir özellik gösterirler. Örneğin, özyeterlik inancı düşük bir öğrenci öğrenme sürecinin sonunda elde edeceği ürünün yeterli olmayacağını düşünebilir ve bu da öğrenme sürecinde öğrencinin güdüsünün düşük olmasına yol açabilir. Bu tür güdüsel inançların düşük olması önceden düşünme evresinin bir diğer boyutu olan görev analizi ve alt süreçlerinin (hedef belirleme ve taktiksel planlama) işlerliğini de olumsuz etkileyebilecektir. Güdüsel inançların özdüzenlemeli öğrenmeyi desteklediğini ve sürdürülmesini sağladığını belirten Pintrich (2000: 408), güdüsel inançların özdüzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar Zimmerman'ın (1998, 2003) önceden düşünme evresindeki güdüsel inançlar ile aynı kategoride yorumlanabilir.

1. Özyeterlik ve özdüzenlemeli öğrenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğrenebileceklerine inanan ve becerilerine güvenen öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini daha etkili kullandıkları görülmüştür.

2. Görev değer inançları (task value beliefs) ve özdüzenlemeli öğrenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Derslerinin ilgi çekici, önemli ve yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinde daha etkili kullandıkları görülmüştür. Çalışmalarına yüksek değer biçen öğrencilerin daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri ve çalışma süreçlerinde kendilerini daha iyi gözlemleyebildikleri kaydedilmiştir.

3. Pintrich'in (2000: 407) belirttiği hedef yönelimi boyutlarından, kişinin kendi belirlediği standartları kullanarak bir işi öğrenmesi ve ustalaşması (mastery goal orientation) boyutu, özdüzenlemeli öğrenme ile en yüksek ilişkiye sahip olan hedef yönelimi boyutudur. Hedeflerini kendileri belirleyen ve uyum gösteren öğrencilerin

gelişim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli bilişsel ve üstbilişsel etkinlerini daha uzun süreli kullanabildikleri görülmüştür.

Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinin ikinci evresi performans evresidir.

2. Performans Denetim Evresi (Performance Control)

Performans denetim evresi (performans control), çalışma ve öğrenme sürecinde dikkat, konsantrasyon ve performansı etkileyen bir süreçtir (Bembenutty ve Zimmerman, 2003:5; Cobb, 2003:13). Performans denetim evresi iki temel boyuttan ve bu boyutlara ait alt süreçlerden oluşmaktadır: kendini denetleme (self-control) ve kendini izleme (self-monitoring).

Kendini denetleme, performans denetim evresi sürecindeki belirli yöntem ve taktiklerin kullanımının düzenlenmesini ve denetimini içerir. Bu kontrol sürecinde kullanılan belli başlı yöntemler ise, zihinde canlandırma (imagery), kendi kendine öğretme (self-instruction), dikkat yoğunlaştırma (attention focusing) ve görev taktikleridir (task strategies).

Zihinde canlandırma, bir başka deyişle zihinsel tasarıların kullanımı, öğrencinin çalışma sırasında elde edeceği ürünleri zihninde tasarlayarak, kısa süreli hedefler yaratabilmesidir. Bu zihinsel tasarımların çalışma öncesinde planlanması ve düşünülmesi gerekli olmamakla beraber mümkün de değildir. Çünkü çalışma sırasında her bir aşamada elde edilen sonuçların o anda değerlendirilmesi ve en sonunda ürünün ne olması gerektiğine ilişkin zihinsel tasarıların gerçekleşmesi özdüzenlemeli öğrenmenin performans denetimi evresinin temel gerekliliklerinden biridir.

Kendi kendine öğretme, öğrenme sürecinde öğrencinin kendine rehberlik etmesidir (Cobb, 2003: 14). Bu rehberlik, öğrencinin öğrenme işindeki öncü kişi olmasını gerektirir. Çalışma sürecinde zihinde canlandırma yardımıyla elde edilmesi

gereken ürün hakkında zihinsel tasarımlar yaratan öğrenci, öğrenmesini hedefe doğru yönlendirebilecektir. Cobb'a göre (2003: 14), kendi kendine öğretme, dikkatin yoğunlaşması, atılacak adımların belirlenmesi ya da, kişinin kendi kendini överek öğrenmenin devamında güdüsünün artmasını içermektedir. Vygotsky (1978), sözel denetim altında oluşturulan davranışların; planlama becerisini, geçmiş deneyimlerin sürdürülmesini ve yeni koşullara önceden hazırlıklı olmayı büyük ölçüde arttırdığını (Vygotsky 1978; Cobb, 2003: 14'deki alıntı) ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini izlemelerinde ve konsantrasyonlarının denetiminde yararlar sağladığını belirtmiştir

Dikkat yoğunlaşması ise, öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini dağıtacak etkenlerle mücadele etmesini sağlayan taktikler geliştirmesidir (Chung, 2006: 23). Bu taktikler çok fazla çaba gerektirmeyen içsel ayarlamalardır (Cobb, 2003: 13).

Özdüzenlemeli öğrenme sürecinde dikkat yoğunlaşması güdüsel inançlarla yakın ilişki içerisindedir. Öğrenme etkinliğinde öğrenci, kendisini hedefe ulaştıracak taktiklerle ilgili kararlar alır. Bu kararlardan biri de öğrenme etkinliğinde kendilerini engelleyen ve öğrenmeyi geciktiren etmenleri en aza indirmektir. Kuhl, Heckhausen ve Corno gibi irade denetimi (volitional control) kuramcıları, öğrenenlerin kendilerini, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek hedef saptırıcı etkenlerden korumaları gerektiğini vurgulamışlardır. Buna benzer bir başka sorun da, öğrenme etkinliğinde öğrenenin birden fazla hedef arasında kalmasıdır (Cobb, 2003: 13). Öncelikli hedeflerini belirleyemediğinde öğrenen, bu hedefler için gerekli taktikleri birbirlerine karıştırabilir, yanlış taktikler belirleyebilir ve böylece öğrenme sürecini zorlaştırır.

Görev taktikleri ise öncelikli hedeflerin belirlenmesinde kullanılan taktikleri içerir. Görev taktikleri aynı zamanda öğrenme ve performansın en gerekli ve temel öğelerinin anlaşılmasını sağlar. Böylece öğrenen, öğrenme sürecinde hedefe ulaşmak için sadece gerekli olan yolu izleme şansı bulur (Chung, 2006: 22).

Performans denetim evresinin ikinci temel boyutunu ise kendini izleme oluşturmaktadır. Kendini izleme, öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri ürünlere ilişkin veri toplamalarıdır. Kendini izlemede başarılı olan kişiler performanslarındaki iyi ya da kötü yönleri kolayca ayırabilmektedirler (Cobb, 2003: 14). Öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri noktaları ayırabilme yeteneklerini inceleyen Tobias ve Everson (2000), bu yeteneğin ve gelişimsel aşamaların kendini izleme yeteneğinin etkisinde bulunduğunu belirtmişlerdir (Tobias ve Everson,2000; Isaacson ve Fujita, 2006: 41'deki alıntı).

Kendini izleme, Zimmerman'ın modelinde içsel bir denetim mekanizması olarak ele alınmıştır. Cobb (2003:14) iyi ya da kötü performans ayırımında ve performansın buna göre ayarlanmasında herhangi bir sosyal ya da dışsal geribildirim gerekemediğine değinmiştir. Ancak, öğrenenlerin beceri ve taktik kullanımları geliştikçe, zamanla otomatikleşerek alışkanlık durumuna gelmektedir. Bir beceri alışkanlık düzeyine geldiğinde ise kendini izleme bireyin dışına çıkarak bireyin kendisini çevrenin içerisinde izlemesi aşamasına gelir. Bu yaklaşım, Hadwin'in (2000) sosyal temelli üstbilişsel izleme (metacognitive monitoring) ortak noktalar taşımaktadır. Aralarındaki fark ise Zimmerman'ın kendini izleme yaklaşımının içsel kaynaklı, Hadwin'in üstbilişsel izleme yaklaşımının ise tamamen sosyal temelli olmasıdır.

Kendini izlemenin bir başka özelliği de gelişebilir olmasıdır. Bir konuda deneyimli olan kişilerin deneyimsizlere oranla kendilerini daha derin düzeyde izleyebildikleri belirtilmiştir (Chung, 2006: 23).

Kendini izleme ve özdüzenlemeli öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Ancak, kendini izleme becerisi performansa yön vermeye başladığında özdüzenlemeli öğrenme ile ilişkili olmaya başlar. Örneğin, bir öğrenci okuduğu bir metni anlayıp anlamadığına ilişkin bir sorgulama yaptığında kendini izleme sürecine başlar. Bunun devamında, yeterince anlamadığına karar verdiğinde başa dönerek metni bir defa daha okumaya başladığında özdüzenlemeli öğrenme gerçekleşir.

Alanyazında performans denetim evresinde kendini izleme ile ilişkili olarak ele alınan kendini gözleme kavramını da görebiliriz. göre kendini gözleme, kişinin performansının belirli yönlerini, çevresindeki koşulları ve bunların ürün üzerindeki etkilerini izlemesidir (Zimmerman ve Paulsen, 1995; Chung, 2006: 23'deki alıntı). Görüldüğü gibi kendini gözleme kişinin sadece kendi içsel süreçlerine değil çevresinde olup bitenlere de yoğunlaşmasını içeren bir süreçtir. Bu açıdan, kendini gözlemenin kendini izlemeyi de içeren bir üst kavram olduğunu söylemek olasıdır (Zimmerman, 2002).

Kendini gözleme kavramında kişinin kendisini gerçek anlamda görmesi yaklaşımı vardır. Bu amaçla performansın görsel-işitsel kayıtları kullanılmaktadır. Bu kayıtlar sayesinde öğrenen, performansı sırasında göremediği noktaları kolaylıkla görme şansı yakalamaktadır. Kendini izleme ise kişinin performans sürecinde yürüttüğü üstbilişsel bir etkinliktir.

Kendini gözlemenin spor ve müzik gibi psiko-motor beceriler gerektiren alanlarda performans sonrası değerlendirmesi için uygun olduğu söylenebilir. Bu yüzden kendini gözleme performans denetim evresinin son aşaması olarak ele alınmaktadır.

3. Kendine Yansıtma Evresi (Self-Reflection)

Kendine yansıtma evresi (self-reflection), performans sonrasında öğrenenin performansına ilişkin değerlendirme ve tepkilerini içerir ve kendini yargılama (self-judgement) ve öztepki (self-reaction) süreçlerinden oluşur. (Zimmerman, 2002; Chung, 2006: 24).

Kendini değerlendirme (self-evaluation) ve yükleme (attributions), kendini yargılama sürecinin alt süreçleridir. Kendini değerlendirme, öğrenenin izlediği performansını, kendisine ait geçmiş performanslarla, diğer kişilerin performanslarıyla ya da belirgin performans ölçütleri ile karşılaştırması ve bu konuda bir yargıya ulaşmasıdır (Zimmerman, 2002).

Kendini yargılamanın bir başka süreci olan yükleme ise, öğrenenin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 2002). Örneğin, bir müzisyen çaldığı eseri kaydedip dinlediğinde ve bunu bir ustaçaların yorumu ile karşılaştırdığında kendini değerlendirmiş olur. Bu değerlendirme sonucunda başarılı ve başarısız yönlerinin nedenlerine ilişkin yaptığı saptamalar ise yüklemelerdir. Bir başarısızlığa yüklenen nedenler olumlu şekilde değerlendirildiğinde, örneğin, doğru çalışma taktiklerinin kullanımı durumunda, güdülenme olumlu yönde etkilenecektir.

Yükleme süreci, öztepki evresinde oldukça önemlidir. Çünkü, kendini izleme süreci ve kendini değerlendirme sürecinin karşılaştırılmasından elde edilen yüklemeler, öğrenme sürecinde öğrenenin güdüsünü ve hedefe ulaşmayı etkileyecek niteliğe sahiptirler (Cobb, 2003: 15).

Öztepki süreci (self-reaction) ise kendini değerlendirme ve yüklemeler ile çok yakından ilişkili olup, özdoyum (self-satisfaction) ve uyum sağlama (adaptation) alt süreçlerine sahiptir. Özdoyum, öğrenenin elde ettiği sonuçlardan aldığı doyum ya da doyumsuzluktur. Özdoyumun yükselmesi güdüyü artırırken, az olması durumu öğrenme sürecindeki çabaları zayıflatmaktadır (Schunk, 2001; Zimmerman, 2002'deki alıntı). Chung'a (2006: 25) göre de, özdoyum çok önemlidir, çünkü; özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, gelecekteki öğrenmelerini ya da performanslarını hali hazırda sahip oldukları performans düzeylerini temel alarak oluşturmaktadırlar.

Öztepki sürecinin ikinci alt süreci olan uyum sağlama ise öğrenme hedefleri, kendini izleme ve kendini değerlendirme verilerinin dengelenmesidir. Kendini değerlendirme verileri ve yüklemeler, taktik kullanımı, öğrenme yöntemleri ve etkisiz çalışmadaki hataların kaynağının belirlenmesini sağlayarak öğrencinin performansını daha başarılı bir öğrenme sürecine uyumlu hale getirirler (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992; Cobb, 2003: 15'deki alıntı).

Kendine yansıtma evresi ile önceden düşünme evresindeki güdüsel inançların düzeyi arasındaki ilişki bu açıdan çok yakın ve önemlidir. Örneğin, özdoyumun

düşük olduğu öztepki düzeyinin varlığı, Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinde önceden düşünme evresi için olumsuz bir aktarım olacaktır. Bu modelde her bir evredeki erişim düzeyi bir sonraki evrenin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Zimmerman ve Kitsantas (1999), sürekli akıp giden öğrenme sürecinde bu üç evre arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiyi ispatlamışlardır (Zimmerman ve Kitsantas 1999; Zimmerman, 2002: 6'daki alıntı). Bandura ve Schunk (1981), ise öğrenme ünitesi öncesinde en yakındaki hedefleri belirleyen öğrencilerin, performanslarını daha iyi izlediklerini, hedeflere daha çabuk ulaştıklarını ve hedef belirlememiş olan öğrencilere oranla daha yüksek özyeterlik inancı geliştirdikleri sonucuna varmışlardır (Bandura ve Schunk, 1981; Zimmerman, 2002: 5'deki alıntı).

Bu üç evrede de önemle vurgulanan öge hedef belirlemedir (goal setting). Önceden düşünme evresinde öğrenciler öğrenme ünitesi için öncelikli hedefler belirler, performans denetim evresinde performanslarını bu hedefleri doğrultusunda izlerler, kendine yansıtma evresinde ise başarı ya da başarısızlıklarını belirlenmiş hedefler açısından değerlendirirler (Isaacson ve Fujita, 2006: 42).

Özetle, Zimmerman'ın döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinde önceden düşünme evresi öğrenenin, öğrenme etkinliklerine hazırlandığı, performans denetim evresi ise öğrenme etkinliklerinin yürütüldüğü ve denetlendiği evredir. Döngünün üçüncü halkası olan kendine yansıtma ise, öğrenenin performansını ve öğrenme ürünlerini değerlendirdiği evredir.

Özdüzenlemeli Öğrenme Kuramları

Son yirmi yılda oldukça yoğun bir şekilde araştırılmaya ve eğitim biliminin ilgisini çekmeye başlayan özdüzenlemeli öğrenme kavramı hakkında farklı kuramsal perspektiflere sahip model ve kuramlar geliştirilmiş, uzun süreli araştırmalar yapılmıştır.

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili birçok tanım öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek amacıyla kesin süreçler, taktikler ve yanıtları içermekte ve bu yanıtlar çeşitli kuramsal temellere dayanmaktadır. Örneğin, yapılandırmacılar (constructivists) özdüzenlemeyi gizli ve bilişsel bir süreç olarak tanımlarken, davranışçılar (behaviorists) açık ve gözlemlenebilir tepkiler olarak ele almaktadırlar. Değişik tanım ve perspektiflere rağmen tüm tanımlardaki temel ortak nokta, öğrencilerin akademik başarılarının artışında özdüzenlemeli öğrenmenin yararlarına ilişkin farkındalıklarıdır. Tanımlardaki ikinci ortak nokta, özdüzenlemenin kişinin kendi yönlendirdiği döngüsel bir geribildirim süreci olduğudur. Bu döngüde öğrenciler kendi öğrenme yöntem ve taktiklerinin etkililiğini sürekli izlemekte, dönütler almakta ve bir taktiğin etkisizliği karşısında onu bir başka taktikle değiştirmektedirler (Zimmerman, 2001: 5).

Özdüzenlemeli öğrenme tanımlarındaki bir başka ortak nokta ise, öğrencilerin, belirli bir özdüzenlemeli öğrenme sürecini, taktiğini ve tepkisini neden ve nasıl seçtikleridir. Kuramcılar, özdüzenlemeli öğrenmenin bu güdüsel boyutu üzerinde ayrıma düşmüşlerdir. Operant kuramcılar özdüzenlemeli öğrenme tepkilerinin dışsal ödül ya da ceza yaptırımlarının denetimi altında geliştiğini iddia ederken, diğer yandan fenomenologlar öğrencilerin öncelikli olarak özgüven (self-esteem) ya da özkavrayış (self-concept) hisleriyle güdülendiklerini belirtmişlerdir.

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili bir başka önemli konu, bazı öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi nedenle özdüzenleme becerisine başvurmadıklarıdır. Bu konuda bazı görüşler, özdüzenlemeli öğrenme süreç ve taktiklerinin sınırlı olduğu görüşünü savunurken, Flavell (1979) küçük çocuklarda özdüzenlemeli öğrenme becerisinin henüz gelişmediğini ve bu becerinin zaman içinde geliştiğini belirtmiştir. Piaget gibi yapılandırmacılar ise küçük çocuklardaki ben-merkezciliğin özdüzenlemenin gelişimi önünde bir engel olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca bir başka görüş, bu konuyla ilgili öğrencilerde yeterli istek ve güdülenme olmadığı yönündedir. Özdüzenleme taktiklerinin kullanımının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği birçok araştırma tarafından kanıtlanmakla birlikte, birçok öğrencinin verimli olmayan çalışma süreci yüzünden güdülerini kaybettikleri, başarısızlığa

uğradıkları ve kendi yeteneklerini yeterince kullanamayarak özgüvenlerini yitirdikleri görülmüştür. Zimmerman (2001: 5), özdüzenlemeli öğrenme kuramlarında tanımlanan ve öğrencilerin sahip olması gereken ortak özellikleri özetlemiştir. Bu bağlamda, özdüzenlemeli öğrenme kuramlarına göre öğrenciler,

1. Doğru üstbilişsel ve bilişsel taktiklerin seçilerek kullanımı ile ilgili olarak kendi yetenek ve öğrenmelerini düzenlemelidir,
2. Kendilerine en uygun çalışma ortamını seçmeli ve yaratmalıdırlar,
3. Kendi gereksinimleri doğrultusunda nasıl ve ne kadar çalışmaları gerektiğini bilmelidirler.

Zimmerman (2001: 5), özdüzenlemeli öğrenme hakkında öne çıkan kuramları aşağıdaki beş noktanın perspektifinde değerlendirmiştir. Bunlar:

1. Öğrenme sürecinde bir öğrenciyi özdüzenleme yapabilmesi için ne *güdüler*?
2. Hangi süreç ve işlemlerden sonra öğrenci *öztepki* ya da *özfarkındalığa* kavuşur?
3. Özdüzenleme becerisine sahip bir öğrencinin akademik hedeflerine ulaşabilmek için geçirdiği *temel süreçler* nelerdir?
4. Özdüzenleme becerisine sahip bir öğrenci *sosyal ve fiziksel çevreden* nasıl etkilenir?
5. Bir öğrenci özdüzenleme becerisini *nasıl kazanır*?

Operant Kuram ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Davranışçı ekolün bir uzantısı olan bu kurama göre özdüzenleme iki şekilde ifade edilmektedir. (a) bireyin kendi yaptığı işlerin, düşünce ve davranışlarının denetimi, (b) bir kişinin davranışlarının değişmesi amacı ile bizzat kendisinin yaptığı davranış değiştirme taktikleri (Cooper et al., 1987; Mace et al., 2001:39'daki alıntı).

Bu bağlamda operant kuramın daha çok çevresel olaylara kişinin verdiği tepkiler ile kişinin tepkileri ve davranışlarının çevrede oluşturduğu değişimler olarak

ele alındığını görmekteyiz. Burada önemli olan, yaşadığı çevrenin bir parçası olarak insanın davranışları çevreyi değiştirebilir, bunun sonucunda kendi davranışları da değişir.

Operant davranış, kendi yarattığı çevrenin koşullarından etkilenecek oluşan ve değişen bir davranıştır (Mace et al., 2001: 40). Örneğin, bir öğrencinin testten aldığı iyi bir not sonucunda öğretmenin ona daha fazla ilgi göstermesi ve desteklemesi, öğrencinin daha çok güdülenmesi ve daha iyi notlar almasına yol açabilir. Buradaki örnekte öğrencinin kendi etkilediği ve yarattığı çevre koşullarından yine bizzat kendisinin etkilendiğini görmekteyiz. Operant kuramda bu kavramlar, yardımcı ve dışsal uyarılar olarak ele alınmakta ve öğrencinin güdülenmesinde önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır.

Operant araştırmacılar özdüzenlemeyi kendini izleme (self-monitoring), kendi kendine öğretme (self-instruction), kendini değerlendirme (self-evaluation), kendini düzeltme (self-correction) ve kendini pekiştirme (self-reinforcement) alt süreçlerinde incelemişlerdir.

Operant kurama göre *kendini izleme* kişinin kendi davranışlarını gözlemesi ve kaydetmesi için yaptıklarıdır. Gözlem ve kayıt işlemleri için genelde gözlem kağıdı ya da bir kayıt cihazı kullanılır. Burada amaç kişinin kendi davranışlarını gözlemleyerek çalışma süresindeki davranışları ile ilgili farkındalığının artmasını ve bu doğrultuda kendini değerlendirerek davranışlarını şekillendirmesidir. Kullanılan belli başlı gözlem yöntemleri, a)öyküleme, b)sıklık hesaplamaları, c)süre ve devamlılık ölçme, d)davranış ölçümleri.

Kendi kendine öğretme iki şekilde ele alınmaktadır (Mace et al., 2001: 48): a) kişinin istediği davranışları uygulayabilmesi için çevresini ve çevresi ile ilişkili uyarıları düzenlemesi, b) kişinin kendi davranışlarını değiştirebilmek için çevrenin koşullarına uyması.

Kendini değerlendirme kişinin kendi davranışlarını bir takım standart ya da ölçütlere göre kıyaslamasıdır. Kendini değerlendirmenin boyutları a) kendini gözlemenin etkililiği, b) performansın zaman içindeki gelişimi, c) belirli bir zaman dilimindeki genel gelişim olarak ele alınmaktadır.

Kendini düzeltme, çalışma süresinde kendini gözlemleyerek değerlendiren öğrencinin edindiği izlenimler doğrultusunda davranışlarını düzenleme ve değiştirmesidir.

Kendini pekiştirme, çalışma süresinde kendini gözlemleyen, değerlendiren ve davranışlarını değiştiren öğrencinin, çalışmasından doyum aldığında kendi ölçüt, standart ve hedeflerini yükseltmesidir (Mace et al., 2001: 52).

Bilgiyi İşleme Kuramı ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Bu kuramın temelleri bilgisayarların ve elektronik işlemcilerin ortaya çıkması ile atılmaya başlamıştır. Kuramcılara göre insan zihni, bellek ve bilgi işleme gibi iki temel bileşenden oluşmaktadır. Bilgi her ne biçimde olursa olsun bilgisayardaki gibi temel bir takım sembollerle açıklanır, işlenir ve bellekte depolanır. Bu kuramda insan zihni bir bilgisayar gibi düşünöldüğü için çalışma ve öğrenmede güdü etkeni oldukça sınırlı olarak ele alınmıştır. Öğrenmede kendini izleme (self-monitoring) oldukça önemli fakat bir o kadar da karmaşık bir rol oynamaktadır. Kurama göre özdüzenleme sürecinde üç tip bellekte tutma biçimi vardır (Zimmerman, 2001: 17). Duyu-tampon bellek (sensory buffer), çok kısa zamanlı görsel ve işitsel biçimdeki bellektir. Bilgi birkaç saniye gibi kısa bir süre için depolanır. Bu tip bellekte bilgi 20 sn. gibi kısa bir sürede kaybolabilmektedir. Fakat bilgi devamlı olarak tekrarlanırsa kısa zamanlı bellek olarak adlandırılan belleğe dönüşür. Geliştirebilir bir özelliğe sahip olan uzun süreli bellek ise insan zihninde bir takım şemaların birbirlerine bağlanarak birleştikleri bir ağ gibidir. Weinstein ve Mayer'e göre (1986), öğrenme taktikleri, verilen bilgiyi kodlama ve yeniden kullanma sürecindeki düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986; McWhaw, 1997:24'deki alıntı).

Winnie ve Stockley (1998), ise öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi için bilgisayar tabanlı eğitimin yararlarından bahsetmiş ve çeşitli ipuçları, dönüt ve bilgilerden oluşan yazılımların öğrencilerin özdüzenleme süreçlerinde yeni bilgiler öğrenmelerine katkıda bulunacağına değinmiştir (Winnie ve Stockley, 1998; Zimmerman, 2001: 18'deki alıntı).

Vygotsky ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Marksist diyalektiğin etkisinde olan Vygotsky, nesnel çevre ve zihinsel süreçlerin insan etkinliklerinde ortak belirleyiciler olduklarını ve insan bilgisinin işlevsel yönünün sosyal etkileşimlerden elde edildiğini belirtmiştir. Sosyal çevre tarafından belirlenen hedeflere ulaşmada içsel konuşma, bireyi bu ortak hedeflere yaklaştırmada önemli bir güdü aracı olarak görülmektedir. Vygotsky, en üst düzey psikolojik işlev olarak gördüğü öz farkındalığı, insan bilincinin alt boyutlarından biri olarak görmüştür. Kelimeleri bilincin temel birimi olarak gören Vygotsky'e göre, anlamları içselleştirildiğinde kelimeler, bilinci harekete geçirmektedir. Bu süreçte çocuklar performanslarının denetimini değiştirmekte, başkalarıyla yaptıkları konuşmayı örtük durumda bulunan içsel konuşmaya dönüştürmektedirler. Çocuklar bu geçişi içsel ve özyönelimli konuşmaları aracılığı ile başarırlar.

Vygotsky'e göre bir kelimenin anlamı içselleştirildiğinde çocukların kendi etkinliklerine rehberlik etme, planlama, izleme becerileri giderek artar. Bu kuram özdüzenleme sürecinde konuşma (speech) üzerinde önemle durmaktadır. Vygotsky'nin kuramında iki önemli nokta göze çarpmaktadır. a) bilgi ve kendini denetlemenin kaynağı olarak içsel konuşma (inner-speech) ve dilsel becerilerin gelişimine araç olması amacıyla yetişkin ve çocukların birbirleriyle olan karşılıklı diyalogları. Vygotsky kuramında özdüzenleme süreci (egocentric) içsel konuşma çerçevesinde ele alınmıştır. Burada öğrenci çevresindekilere aldırılmadan ya da belli bir karşılık beklemeden yalnızca kendi hakkında konuşmaktadır. Vygotsky'e göre bu konuşma içsel konuşmanın dışa vurulmuş halidir. O'na göre içsel ve dışsal konuşma sosyal-dilsel (socialinguistic) sürecin karşılıklı iki tarafıdır. Dışsal konuşma düşünceleri kelimelere dönüştürmek, içsel konuşma kelimeleri düşüncelere

dönüştürmektir ve konuşma içselleştiğinde kendini yönetme (self-direction) başlamaktır (Zimmerman, 2001:27).

İrade Kuramı ve Özdüzenlemeli Öğrenme

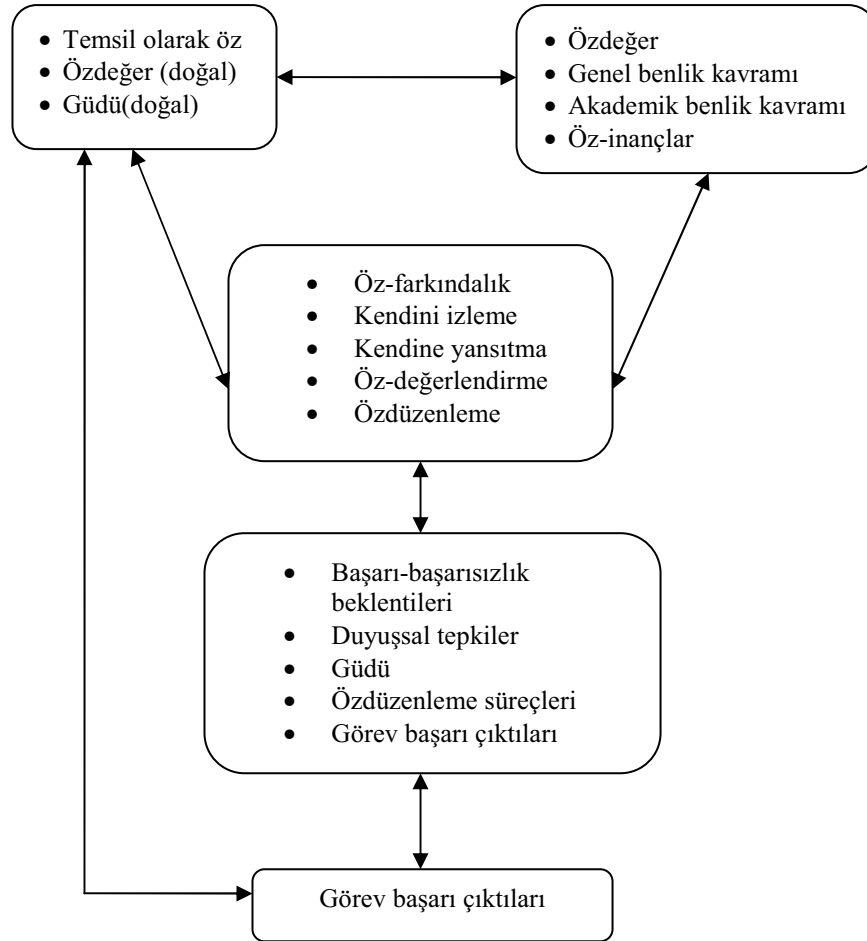
Bu kuram insanın irade ve istek gücünün önemi üzerine kurulmaktadır. Kuramın önemli araştırmacılarından Kuhl'a göre insanın özdüzenlemesinde güdülemeyi belirleyici unsur, o insanın hedeflerine ulaşmadaki azmi ve kararlılığıdır (Ives et al., 2000). Ponton (2000), öğrenmede iradeyi, bir davranışa öncelikle karar vermek, daha sonra bunu gerçekleştirebilmek için gerekli güdüye sahip olabilme gücü olarak tanımlamıştır. Kuhl ve Fuhrman (1998), iradenin iki boyutu olduğundan bahsetmektedir. a)kendini yönetme, b)özdüzenleme. Bir kişinin bir davranışa katılma ve bunu sürdürmedeki sorumluluğu iradenin bu iki boyutunun birlikte varlığı ile ilişkilidir. Kuhl ve Fuhrmann (1998), etkin bir hedefin sürdürülmesini destekleyen iradenin boyutuna özdenetim adını vermişlerdir. İradenin boyutunun, bir kimsenin kim olduğuna ilişkin algısına göre biçimlenen davranışlarını sürdürmesine olan desteğine ise özdüzenleme olarak adlandırmışlardır (Kuhl ve Fuhrmann, 1998; Ponton, 2000'deki alıntı).

Fenomenolojik Kuram ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Fenomenologlar tarihsel olarak insanın psikolojik işlevinde "öz" algısı üzerinde önemle durmuşlardır (Zimmerman, 2001: 12). Bu algılar insanın akademik öğrenme ve başarılarının da dahil olduğu bütün işlevsel özelliklerinde belirleyici bir rol oynar. Benlik kavramı (self-concept), bireyin akademik öğrenme süresinde güdüsel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetilerini denetleme algıları ya da yetenekleri olarak tanımlanmaktadır. Bu algıların öğrencilerin çalışma sırasında nasıl özdüzenleme yaptıklarını açıkladığı kabul edilmektedir (Zimmerman, 2001: 13). Bu kuram çalışma sırasındaki insan farkındalığını diğer kuramlardan farklı ele almıştır. Fenomenolojik kurama göre, insanlar çalışmaları sırasında farkında ya da etkin olduklarını ayrıca düşünmek zorunda değildirler. Benlik kavramlarının doğası gereği bu yeteneğe sahiptirler. McCombs'a göre öğrencinin güdülenmesinde duyuşsal tepkilerin önemli

bir rolü bulunmaktadır. Eğer insan algıları istenmeyen bir durumda ise bu durum, heyecan, endişe, korku gibi hislere sebep olacak ve güdüsel süreci olumsuz yönde etkileyecektir. Böylece, öğrenme görevinde kendini çekme, çaresizlik hissetme ve kaçınma gibi sonuçlar doğacaktır. Tam tersi bir durumda eğer, öz algılar olumlu ise öğrenci öğrenme durumunda güven ve içsel güdülenme yaşayacak ve dışsal ortam izin vermese de öğrenme de başarılı olacaktır (Zimmerman, 2001: 13). McCombs, kuramda çok önem verilen “öz” kavramını fenomenolojik açıdan incelemiş ve bu kavramın özdüzenleme ile olan ilişkisini bir model ile açıklamıştır.

Figür 4. Özdüzenlemeli Öğrenmede “Öz” Kavramı Modeli (McCombs, 2001: 85)



McCombs (2001: 91), öğrenmede kendini değerlendirme sürecinin öneminin altını çizmiş ve bu sürecin öğrencilerin planlama, hedef belirleme gibi diğer özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanmada önderlik edeceğini vurgulamıştır.

Bilişsel Yapılandırmacı Kuram ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Bu kuramın temellerini Bartlett ve Piaget'in attığı kabul edilmektedir. Bu iki bilim adamına göre, insan deneyimleri zihinde şemalar halinde şekillenmekte ve psikolojik çözümlenmeler zihindeki bu yapılar ve yapısal süreçler üzerine odaklanmaktadır. Kurama göre, öğrenme ve hatırlama gibi bilişsel işlevlerde öğrenenin etkin bir katılımı bulunmakta ve kuram bu açıdan özdüzenlemeli öğrenme ile benzerlikler taşımaktadır (Zimmerman, 2001: 29). Bu bağlamda Paris et al. (2001: 254), yapılandırmacı düşüncenin temel ilkelerini altı açıdan incelemişlerdir:

1. Bilgiye ulaşmada içsel bir güdülenme mevcuttur,
2. Anlama verilen bilgiyle oluşur,
3. Zihinsel simgeler gelişimle değişir,
4. Anlama gelişimsel aşamalara sahiptir,
5. Öğrenmenin gelişimsel sınırlılıkları vardır,
6. Yansıma ve yeniden yapılandırma öğrenmenin uyarıcılarıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin aktif, yapılandırmacı ve hedefe yönelen bir etkinlik olduğunun altını çizer. Yapılandırmacı öğrenmenin diğer belirgin özellikleri bu öğrenmenin tanılayıcı (diagnostic) ve yansıtıcı (reflective) olduğudur. Bunun anlamı öğrencinin öğrenme sırasında belirlediği hedeflere ulaşma aşamasında kendi çalışmasını yargılayacak, izleme ve denetleme işlemlerini yapabilecek yeterlilikte olmasıdır. Mclaughlin (1996) öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde aktif bireyler olmalarının temel ve en önemli özellik olduğu gerçeğinden yola çıkarak bir öğrencinin öğrenmesinden yalnızca kendisinin sorumlu olduğunu, dışarıdan, örneğin öğretmen gibi bir kişinin, öğrencinin zihninden geçenleri anlayamayacağını savunur. Bu açıdan öğrenme sürecinde kişinin kendi belirlediği hedefler çok anlamlıdır ve özdüzenlemeli öğrenme için yapılandırmacı öğrenmeye gereksinim vardır

Genel Beklenti-Değer Kuramı ve Özdüzenlemeli Öğrenme

Genel beklenti-değer kuramı irade (will) ve beceri (skill) bileşenlerini içerir ve Eccles tarafından geliştirilen öğrenci güdüsü modeline dayanmaktadır. Bu model, öğrencilerin değer ve beklentilerinin onların öğrenme taktiklerine olan etkisini inceler. Kuram, öğrencilerin öğrenme taktikleriyle birlikte, güdüsel süreçlerini de kapsamaktadır.

Öğrenme Taktikleri Bileşeni: Beklenti-değer modeli, öğrencilerin değişik öğrenme taktiklerini nasıl uyguladıklarını bilgiyi işleme kuramı ışığında ele almıştır. McWhaw (1997: 24), öğrenme taktikleri ve beceri kavramlarını ortak ele almış ve bu kavramı özdüzenlemeli öğrenmenin üç kategorisi altında incelemiştir. Bunlar, bilişsel, üstbilişsel ve kaynak kullanımını taktikleridir.

Tablo 1. Genel Beklenti-Değer Kuramının Taktik (Beceri) Bileşeni

Bilişsel Taktikler	Üstbilişsel Taktikler	Kaynak Yönetimi Taktikleri
Hazırlık Taktikleri	Planlama	Yardım İsteme
İşleme Taktikleri	İzleme	Zaman Yönetimi
Organizasyon Taktikleri	Düzenleme	Çevresel Düzenleme

Bilişsel Taktikler; hazırlık (rehearsal strategies), işleme (elaboration strategies) ve organizasyon (organization strategies) taktikleridir.

- *Hazırlık taktikleri;* ezberleme (recitation), gruplama (clustering), zihinde canlandırma (imagery) ve bellek teknikleridir (mnemonic techniques).

- *İşleme taktikleri;* yorumlama (paraphrase), özetleme (summarizing), benzerlikler yaratma (creating analogies), not alma (note-taking), soru sorma ve yanıtlama (question asking and answering).

- *Organizasyon taktikleri*; metinde ana fikri bulma (main idea), anahatları belirleme (outlining), bilgileri organize etmek için kavram ağları ya da haritalar düzenleme (networking or mapping).

Üstbilişsel Taktikler; bilişin planlanması (planning), izlenmesi (monitoring) ve düzenlenmesi (regulating) taktiklerini kapsar.

- Planlama; hedef belirleme (setting goals), göz gezdirme (skimming), sorular hazırlama (generating questions), görev analizi (task analysis).
- İzleme (monitoring)
- Düzenleme (regulating)

Kaynak Yönetimi Taktikleri; öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kaynaklara erişimleri ve yönetimleri ile ilgili çeşitli taktikleri içerir. Örneğin öğrencinin rahatça çalışabilmek için kendine uygun bir yer bulması ya da çevredeki insanlardan yardım istemesi gibi (McWhaw, 1997: 26).

Güdü Bileşeni: McWhaw (1997) kuramda güdü kavramını irade kavramıyla eşanlamlı olarak ele almış ve bu kavramı beklenti ve değer kavramlarının çatısı altında incelemiştir.

**Tablo 2. Genel Beklenti-Değer Kuramının Güdü (İrade) Bileşeni
(McWhaw, 1997: 19)**

Beklenti Bileşeni	Değer Bileşeni
Özyeterlik	Hedef Yönelimi
Denetim İnançları	Görev Değeri

Beklenti bileşenleri; öğrencilerin bir görevdeki ya da performanslarındaki yeteneklerine ilişkin inançları, özyeterlik ve denetim ile ilgili yargıları ve görevdeki başarıları ile ilgili beklentileridir.

Özyeterlik inancı (self-efficacy beliefs); öğrencilerin belirli bir görev karşısındaki görev performanslarına ilişkin yargıları ve genel anlamda öğrenme ve anlamaya ilişkin inançları olarak tanımlanmıştır.

Denetim inançları (control beliefs); öğrencilerin öğrenmedeki içsel denetimleri ile ilgili olan algıdır. Bu iki güdüsel alt bileşen öğrencilerin öğrenme taktiklerini etkileyen, öğrenci inançlarına odaklı önemli etkenler olarak görülmektedir.

Hedef yönelimi (goal orientation); içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olarak ele alınmaktadır. İçsel hedef yöneliminde öğrenciler; uzmanlık, öğrenme, merak ve başarıya odaklanmışlardır. Dışsal hedef yöneliminde ise öğrenciler, başarı notu, ödül vb. değişkenler doğrultusunda güdülenmektedirler.

Görev değeri (task value); bu kuramda hedef yönelimi ile birlikte görev değeri de özdüzenlemeli öğrenmenin önemli bir güdüsel ögesi olarak görülmektedir. Görev değeri, öğrencinin yaptığı işin ya da çalışmasının önemi ile ilgili olan inançlarıdır. Örneğin psikoloji alanında kariyer yapmak isteyen bir öğrenci için psikoloji dersi çok önemli olabilir. Buna göre dersleri ilgi çekici bulan öğrenciler, bulmayan öğrencilere oranla daha etkili bilişsel ve üstbilişsel taktikler geliştireceklerdir (McWhaw, 1997: 26).

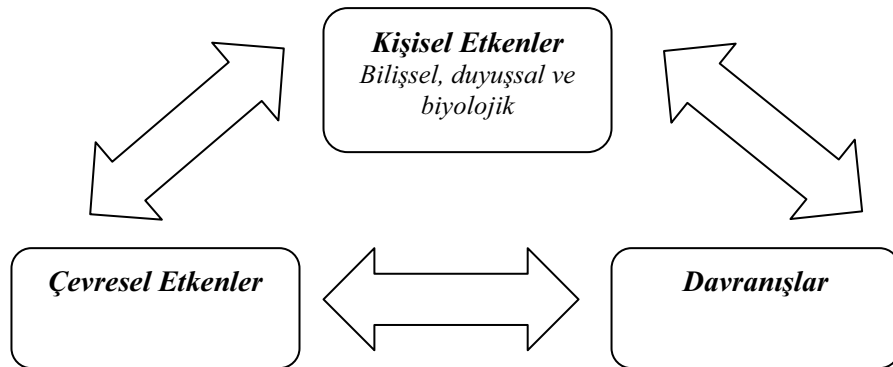
Sosyal Bilişsel Kuram ve Özdüzenlemeli Öğrenme

1940'lı yıllarda Miller ve Dollard tarafından geliştirilen sosyal öğrenme ve taklit kuramı, davranışçı yaklaşımdaki asosyal noktaları reddetmekle birlikte, öğrenme olgusundaki bazı noktaları atlamıştı. 1963 yılında Bandura ve Walters, sosyal öğrenme kuramının sınırlarını genişletmişler ve gözlemsel öğrenme ile çevre desteği gibi ilkeleri ortaya koymuşlardır. Ancak 1970'li yılların başında yalnızca günün öğrenme kuramlarında değil kendi geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında da eksik bir nokta olduğunu fark etmeye başlayan Bandura, 1977'de bu eksik noktanın öz inançlar ve değerler olduğunu belirtmiştir (Pajares, 2002). 1986 yılında ise, insanın uyum ve değişim sürecinde başrolü üstlenen bilişsel, gözleme dayalı, özdüzenlemeli

ve özdeğerlendirmeli bir insan etkinliğinden bahsetmiştir. Böylece insan, çevresel güçler tarafından şekillendirilen ve güdülen ya da gizli içsel uyarılar tarafından yönlendirilen tepkisel organizmalardan çok, kendini organize edebilen, inisiyatif sahibi, öztekili ve özdüzenlemeli bireyler olarak görülmeye başlanmıştır.

Sosyal bilişsel kuram, insan öğrenme ve davranış değiştirme sürecinin toplumdaki soyutlanarak bireysel olarak gerçekleşemeyeceğini savunur. Bandura, insan etkinlik ve çalışmasının; davranış, çevresel değişkenler, biliş ve diğer kişisel etkenlerle sürekli ve karşılıklı bir etkileşimde bulunduğu bahseder. Örneğin, insan davranışları çevreyi şekillendirdiği ve değiştirdiği gibi, bunun tersine, çevresel etkenler de bu davranışları şekillendirmekte ve değiştirmektedir. Schunk (2001), öğrencilerin davranışlarının sınıfın öğretimsel ortamında sürekli olarak etkilendiğini ve öğrenmelerine yön verdiğini belirtmektedir. Bunun sonucunda oluşan sınıf ortamı ve çevre de öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olmaktadır. Bu etkileşim sürecini Bandura, karşılıklı nedensellik (reciprocal determinism) kavramı ile açıklamıştır. Bu kavram çevresel ve bireysel değişkenleri üç başlıkta ele almıştır: a) bilişsel, duyuşsal ve biyolojik olgular, b) davranış, c) karşılıklı etkileşimi yaratan çevresel etkenler.

Figür 5. İnsan Etkinliklerinin Karşılıklı Etkileşimleri (Schunk, 2001; 126)



Bandura, sosyal öğrenme kuramının adını sosyal bilişsel kuram olarak değiştirmiş ve böylece o dönemin önde gelen öğrenme kuramlarını bir adım geliştirmiştir. İnsanın gerçeği yapılandırma, özdüzenleme, kodlama ve davranışta bulunma gibi yetilerinde bilişin önemli bir rol oynadığı gerçeği bu kurama

dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram, insan davranışlarının ve öğrenmesinin temelinde çevresel etkenleri aşırı vurgulayan insan etkinliği kuramlarının tam karşısında yer almıştır. Davranışçı kuramcılar, içsel süreçlere yeterince önem vermemişler ve insan davranışlarının çevresel uyaranların sonucunda oluştuğu görüşünü savunmuşlardır. İçsel süreçler, davranışçı yaklaşımda, davranışların nedeni değil, sadece aracı olarak görülmüşlerdir. Bandura'ya göre iç gözleme dayanmayan bir psikoloji yaklaşımı, karmaşık insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalacaktır. İnsanlar bilinçlerini izlemeye başladıkça, psikolojik süreçlerini anlamlandırmaya başlayacaklardır. İnsan davranışlarının çevresel etkenlerden nasıl etkilendiğini anlamak için, bireyin bilişsel sürecinin nasıl işlediği ve buna ait sonuçları nasıl yorumladığı önem kazanmaktadır (Pajares, 2002).

Sosyal-bilişsel kuram, kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlerin sürekli etkileşiminin döngüsel bir süreç olduğundan ve dolayısıyla öğrenme sürecinde değişikliğe uğradığından söz eder. Kurama göre bu değişimler devamlı olarak gözlemlenmelidir ve bu tür bir gözlem bireyin duygu, düşünce, davranış ve taktiklerini değiştirmede önemli bir rol oynar. Sosyal-bilişsel kuramcılar öğrenenlerin öğrenme sürecine hedef belirleyerek başladıklarını, çalışmalarını sırasında kendi güdü ve öğrenmelerini etkileyerek belirli öğrenme taktikleri uyguladıklarını daha sonra kendini değerlendirme süreci içine girdiklerinden bahsetmektedirler.

Sosyal bilişsel kurama göre öğrencinin davranışları eğitimsel ortamı değiştirmektedir. Bu yönüyle operant kuramıyla bağdaşan bu kurama göre öğrenme bir takım deneyimler sonucu insan davranışı ya da yeteneğinin değişmesidir. Yaparak öğrenme bireyin hareketlerinin sonuçlarına bağlıdır (Schunk, 2001: 127). Sosyal bilişsel kuramda iki öğrenme şekli birleşmiştir: a) yaparak öğrenme b) gözlemleyerek öğrenme. Gözlemleyerek öğrenme (vicarious) insan hayatının her anında karşısına çıkmaktadır. Örneğin, okurken, televizyon seyredirken ya da bilgisayar başındayken. Kurama göre gözlemleyerek öğrenme, insanı yaparak öğrenmenin getireceği bir takım olumsuzluklardan kurtaracaktır (Schunk, 2001: 128). Örneğin, öğrenciler çalgı eğitim sürecinde öğretmenlerini öncelikle gözlemler daha sonra bunu eyleme dönüştürürler. Burada öğretmenin bir model olarak ele alındığını

görmekteyiz. Sosyal-bilişsel kuramda modelleme, kişinin model sayesinde elde ettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimlerdir. Modeller öğrenme amacı ile ifade, davranış ve konuşmaları gözlenen gerçek ya da sembolik bireylerdir (Schunk, 1987; Schunk, 2001:129'daki alıntı). Sosyal-bilişsel kuramda öğrenmede model oluşturma ve öğrenen ve model arasındaki iletişim ya da etkileşim öğrenmeyi dolaylı ya da dolaysız yollardan etkilemektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre insana özgü ve onu diğer canlılardan ayırt edici bazı yetenekler vardır. Bunlar simgeleştirme (symbolize), önceden düşünme (forethought), çevreden öğrenebilme (vicarious learning), özdüzenleme (self-regulation) ve kendine yansıtma (self-reflection).

Simgeleştirme yoluyla insan çevresinde olup bitenlerden anlam çıkarabilmekte, davranışları için sınırlılıklar belirleyebilmekte, sorunları zihninde çözebilmekte, davranışları öncesinde plan yapabilmekte, yansıtıcı düşünceleri ile yeni düşünceler üretebilmekte ve zaman ve mekan zorluklarına rağmen diğer insanlarla iletişim kurabilmektedir. Bandura'ya göre, simgeler düşüncenin bir aracı olarak insan yaşamına düzenlilik, anlam ve devamlılık katar. Simgeleştirme, bellekte depolanan bilgiler aracılığı ile insanların gelecekteki davranışlarına rehberlik etmektedir (Pajares, 2002).

Yalnızca kendi deneyimleri ile değil, başka insanların davranış ve deneyimlerini gözlemleyerek öğrenme yeteneğine sahip olan insan, böylece her zaman deneme ve yanılma süreci yaşamak zorunda kalmaz. Çevreden öğrenme (vicarious learning) olarak tanımlanan bu yetenek bazı durumlarda tehlikeli ve ölümcül sonuçlardan kurtulmayı da sağlayabilir (Pajares, 2002). Örneğin, yaşanan trafik kazaları hepimize trafikte daha dikkatli olmamızı hatırlatan olaylardır.

İnsan, bir işe başlamadan önce plan yapabilme, sonucu kestirebilme, hedefler belirleme ve davranışlarını güdülemek, denetlemek ve düzenlemek için kendilerini cesaretlendirebilme becerisine sahiptir. Önceden düşünme (forethought) yeteneği sayesinde insan, bir işe başlamadan önce olası sonuçları görerek, eyleme geçmeden

önce farklı yaklaşımlar geliştirebilme olanağına sahip olur (Pajares, 2002; Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel kuramın insana attığı yeteneklerden biri de özdüzenlemedir. Bu yetenek, insanların davranışlarını kendi denetimleri altında düzenlemeleri olanağını verir. Bandura'ya (1989) göre özdüzenleme becerisi, dışsal etkilere aracılık etmekte, kararlılıkla yapılan davranışlar için zemin oluşturmakta ve insanlara düşüncelerini, duygularını, güdülerini ve eylemlerini denetleme olanağı vermektedir. Sosyal bilişsel kuramda özdüzenlemeli öğrenme, davranışları belirleyen ve bu davranışları değerlendiren içsel bir denetleme mekanizmasıdır. Özdüzenleme becerisi bireyin kendisinden ve dışsal etkenlerden kaynaklanan etkilerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir ve zamanla güdüsel, sosyal ve ahlaki bazı kuralları içermeye başlar. Bir davranışın denetleyicisi olarak güdüsel ölçütlerin işe koşulması hedef belirleme ve bu hedef için çalışma süreçlerini doğurur. Belirlenen hedeflerin bireysel beceriler ve sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirmesi gereklidir. Böylece bu ölçütler bireyin daha fazla çaba harcamasını ya da eylemlerini gözden geçirmesini sağlar.

Bandura'ya göre güdüsel sürecin düzeyini etkileyen üç temel etken vardır. Bunlardan ilki bireyin özyeterlik (self-efficacy) inancıdır. Özyeterlik inancı bir iş öncesinde güdüyü çok güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir. Bir hedefe ulaşabilecekleri konusunda kendilerini yeterli hisseden bireyler, bu konuda kendilerini yeterli hissetmeyenlere oranla daha fazla çalışmakta ve vazgeçme eğilimi göstermemektedirler (Stone, 1998). İkinci etken ise, geribildirimdir (feedback). Geribildirim sayesinde birey eylemlerini denetleyebilme ve hedeflerini daha gerçekleştirebilir ve akılcı bir hale getirebilme olanağı yakalamaktadır. Alınan geribildirimler özyeterlik inancı ile de yakından ilişkilidir. Olumlu geribildirimler, özyeterlik inancını olumlu yönde etkilerken, olumsuz geribildirimler özyeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Güdülenmeyi etkileyen üçüncü etken ise gerçekleştirilecek hedeflerin beklenmesidir (anticipated time to goal attainment). Olası hedefler, güdü üzerinde uzak hedeflere göre daha olumlu etki yapmaktadır (Stone, 1998). Örneğin, bir öğrenciye dönem sonunda çözebileceği güçlükte bir

problemin daha dönem başında verilmesi, özyeterlik inancını ve güdülenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Kendine yansıtma, bireye, deneyimlerini analiz etme, düşünce sürecini düşünme ve düşüncesini değiştirme olanağı verir. Kendine yansıtmanın en önemli çeşitlerinden biri özyeterliktir. Bu açıdan Bandura'ya göre özdüzenlemenin en önemli belirleyicisi özyeterliktir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında birey, sahip olduğu yetenekleri ve özellikleri hakkında davranışlarını içten içe denetleyen algılar geliştirir. Bu denetleme sürecinde bireyin hangi hedef için çabaladığı ve bu hedef için ne kadar çaba harcaması gerektiği de belirlenir (Bandura, 1977; 191).

Özdüzenlemenin düzeyi ve niteliği, kişinin kendini gözlemlemesinin, izlemesinin, eylemlerini yargılamasının, seçimlerinin, yüklemelerinin, özdüzenleme sürecinde davranışlarına biçtiği tepkilerinin açıklığını ve tutarlılığını gerektirir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, bilişsel bir belirleyici olan özyeterlik, gelişim sürecinde çevrenin etkisini ve özdüzenleme kullanımını birleştirmektedir. 1980'li yıllardan sonra gelişimsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanında ilgi görmeye başlayan özdüzenlemeli öğrenme kuram ve modelleri üzerinde en önemli etkiyi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı yapmıştır. Doğuştan getirilen bir beceri ya da yetenek olarak görülmekle birlikte özdüzenleme, Zimmerman (1997) tarafından biçimlendirilen sosyal-bilişsel bir model içinde geliştirilebilir bir yetenek olarak görülmüştür (Zimmerman, 1997; Schunk, 2001'deki alıntı).

Özdüzenlemeli Öğrenme Sürecindeki Belirleyici Etkenler

Hatırlanacağı gibi, davranışçılar ya da operant kuramcılar özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımında öğrenme etkinliğinde çevrenin etkisini ağırlıklı olarak vurgulanmakta iken, fenomenolojik perspektif, bireysel algıların, bilincin ve bunların davranışa olan etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrenme model ve yaklaşımı ne olursa olsun, öğrenenler öğrenme ve öğretim sürecinin aktif birer katılımcısı ve tarafı durumundadırlar. Bu yüzden özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme olgusunun doğasına çok uygun bir yaklaşımdır. Öğrenme olgusunun birey tarafından yürütüldüğü gerçeği,

öğrenmenin sadece kapalı kapılar ardında gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Sosyal bir varlık olan insanın öğrenme etkinlikleri sosyal bir çevre içerisinde gerçekleşmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı da öğrenme olgusuna bireysel ve çevresel etkenleri birleştirerek bakmaktadır. Adında "öz" kavramı barındırdığı için daha çok bireysel bir etkinliği içeriyor gibi görünen özdüzenlemeli öğrenme, sosyal bilişsel kuramda, sosyal bir varlık olan insanın öğrenme sürecindeki kişisel ve çevresel süreçleri perspektifinde açıklanmış ve günümüzde özdüzenlemeli öğrenme modelleri içinde ağırlıklı bir yer tutmuştur.

Sosyal bilişsel kuramcılara göre özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir (Zimmerman, 1986, 1989). Bu tanım, Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımında kişisel, çevresel ve davranışsal etkenler üçlemesinden oluşmaktadır (Schunk, 2001; 126; Zimmerman, 2001).

Tablo 3. Özdüzenlemeli Öğrenme Sürecindeki Belirleyici Etkenler (McWhaw, 1997: 19)

Kişisel Etkenler	Davranışsal Etkenler	Çevresel Etkenler
Hedefler	Kendini Gözleme	Akademik Ürünler
Özyeterlik	Kendini Yargılama	
Üstbiliş	Özteпки	
Bilgi		
Duyuş		

Kişisel Etkenler

Sosyal bilişsel kuramda özdüzenlemeli öğrenmede en önemli kişisel etken özyeterlidir. Zimmerman'a (1989) göre, özdüzenlemeli öğrenme sürecindeki diğer kişisel etkenler ise, özyeterlik ile yakından ilişkili olan öğrencilerin bilgi ve duyuşsal özellikleri, üstbiliş ve hedeflerdir.

Özyeterlik, kişinin öğrenmeye ya da bir beceri sergilemeye ilişkin yeterliliğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1986; Pintrich, 2000; Cobb, 2003). İnsanın güdü ve davranışlarını düzenleyen ve insan davranışlarının merkezinde yer alan özyeterlik inancı, bir kişinin belirli bir görevi öğrenme ve o görevi tamamlamadaki güveni olarak tanımlanır (Cobb, 2003; 23). Özyeterlik kavramının temelleri sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuramda insanın öğrenme ve gelişimi onun davranış, kişisel özellikleri (düşünceleri ve inançları gibi) ve çevresel etkenlerin etkileşimi ile sağlanmaktadır. Kişinin özyeterlik inancı, onun gözlemsel deneyimleri, çevresi ve psikolojik tepkilerinin etkisi ile şekillenir. Özyeterlik inançları, görev seçimi, çaba, görevi sürdürme ve başarı üzerinde etkilidir (Schunk ve Pajares, 2001:2).

Kişinin özyeterlik düzeyini belirleyen birçok etken bulunmaktadır. Schunk ve Pajares (2001), öğrenmedeki yetenek ve yeterliklerinden şüphe duyan öğrencilere kıyasla özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin öğrenmeye daha hazır ve istekli oldukları, daha fazla çalıştıkları, zorlukları aşmada daha kararlı oldukları ve daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Akademik alanda alınan başarılar kişinin özyeterlik inancını arttırmakta iken, başarısızlıklar bu inancı olumsuz yönde etkilemektedir. Bir görevi ya da ödevi başarı ile bitiren, sınavlarından iyi bir sonuç elde eden öğrenciler daha sonraki benzer görev ve işlerde başarıya ulaşacaklarına inanırlar. Ayrıca öğretmen ve ebeveynlerin öğrencileri desteklemesi özyeterliliği arttıran bir etkidir.

Öğrencilerin çalışma sürecinde hedef belirlemeleri ile özyeterlik inançları arasında bir ilişki olduğunu iddia eden Schunk (1983), kendilerine belirli hedefler koyan öğrencilerin öğrenmede gelişimlerini daha kolay anladıklarını ve bu sayede özyeterlik inançlarının arttığını savunmuştur. Aynı şekilde özyeterlik inancına sahip olan bir öğrenci kendisine belirgin hedefler koyma yoluna gidecektir (Zimmerman, 1990; Cobb, 2003:24'deki alıntı). Bilişsel ve özdüzenlemeli öğrenme taktikleri ve geribildirimsel yüklemeler öğrencinin özyeterliliğini arttıran etkenlerdir. Öğrencilerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma yolundaki gelişimlerinin farkındalıkları ve

olumlu geri bildirimler (çok iyi çalıştın, bu konuyu iyi öğrendin gibi) de özyeterlik inancını olumlu yönde etkileyen etkenlerdir.

Özyeterlik inancı, öğrenmeye ilişkin güdüyü, hedef belirleme, kendini gözleme, kendini değerlendirme ve taktik kullanımı gibi özdüzenlemeli öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Zimmerman et al. (1992) özyeterliği yüksek olan öğrencilerin kendilerine daha yüksek hedefler koyduklarını ve özyeterlik inançları ile hedef belirleme taktiklerinin birbirleriyle ilişkili olduklarını belirtmişlerdir (Zimmerman et al., 1992; Zimmerman, 2000: 87'deki alıntı). Özyeterlik inancı kişinin kendi çalışma sürecindeki kendini gözleme süreci üzerinde de etkilidir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar özyeterliği yüksek öğrencilerin çalışma sırasında kendilerini daha etkili gözlemlediklerini ortaya çıkarmıştır (Bouffard-Bouchard, 1991; Zimmerman, 2000: 87'deki alıntı). Özyeterlik inançları ayrıca öğrencileri çalışma taktikleri kullanma konusunda güdüleyen bir etkidir. Bu inanca sahip güdülenmiş ve özdüzenlemeli öğrenme taktikleri kullanan öğrencilerin ortak özelliği yüksek düzeyde akademik başarı göstermeleridir. Smith (2001: 23), öğrenci güdüsünün özyeterlik ile oldukça ilişkili olduğundan bahsetmiştir. Özyeterlik güdülenme açısından önemli bir etkidir, çünkü; zorluklarla başa çıkma, çaba harcama ve hedef belirleme gibi süreçlere etkide bulunmaktadır. Salomon (1984) ise düşük özyeterlik inancına sahip öğrencilerin, özgüvenlerindeki bu eksiği kapatmak için daha fazla zihinsel çaba gösterdiklerini bildirmiştir.

Bandura (1986) çalışmada devamlılığın ve güdünün sağlanmasının özyeterlik açısından önemini altını çizmiş ve birçok sanatçı ve yazarın çalışmalarını sürdürme ve bitirme konusundaki üstün gayret ve azimleri sayesinde başarılı olduklarını belirtmiştir (Bandura, 1986; Tremblay, 1998:19'deki alıntı). Özyeterliğe etki eden birçok etken olduğunu ve bunlardan en önemlisinin bir önceki performanstaki başarı düzeyi olduğunu belirten Bandura (1977), özyeterliği üç boyutta ele almıştır: Büyüklük (magnitude), genellik (generality) ve güç (strength). Büyüklük, karşılaşılan işin zorluk derecesi karşısında gösterilen özyeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır.

Karşılaşılan işteki güçlük kişinin özyeterlik düzeyini belirleyen bir etkidir. Genellik, karşılaşılan işin ne kadar belirgin bir iş olduğu ile ilgilidir. Örneğin karşılaşılan işin bir matematik problemi gibi somut bir problem olması gibi. Güç ise özyeterlik inançlarındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Yetersiz özyeterlik inancı, olumsuz (başarısız) deneyimler sonucu kolaylıkla kabullenebilmektedir.

Özetle, öğrenme, gelişim, güdü ve özdüzenleme gibi alanlarda oldukça önemli etkileşimleri olan bir duyuşsal özellik olarak özyeterlik, eğitim ve gelişim psikolojisi ve sosyal bilişsel kuram çerçevesinde önemle ele alınarak, çeşitli kuramsal ve uygulamalı araştırmalara konu olmuştur.

Sosyal bilişsel kuramda özdüzenlemeli öğrenmenin önemli kişisel etkenlerinden biri de üstbilidir. Daha önce, “düşünme hakkında düşünme” (Rampp ve Guffrey, 2002: 2; Abromitis: 1994: 4; Blakey ve Spence: 1990; Livingstone: 2003: 2), ya da “öğrenmeyi öğrenme” (Hallam, 2001) gibi kısa tanımlarını verdiğimiz üstbilis kavramının temelinde bireyin kendi düşüncesine ilişkin farkındalığı ve bilgisi yatmaktadır (Zimmerman, 2002: 65). Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler çalışma sürecindeki etkinlikleri ve ürünleri arasındaki ilişkilerin farkındadırlar. Ayrıca bu öğrenciler, kullanacakları çalışma taktiklerini bildikleri gibi bunları tutarlı ve sürekli bir şekilde kullanmaları gerektiğini de bilirler (McWhav, 1997: 19).

Paris ve Byrnes (1989), öğrencilerin sahip oldukları işlemsel bilgi (procedural knowledge) ve koşullu bilgi (conditional knowledge) arasındaki farkı açıklarken üstbilis kavramına bir gönderme yaparlar. İşlemsel bilgi, bir taktiğin nasıl kullanılacağını bilmek iken; koşullu bilgi, bir taktiğin ne zaman ve neden kullanılacağına ilişkin bilgidir. Üstbilis, koşullu bilginin kullanılmasıdır. Zimmerman (1989), özdüzenleme bilgisinin hem işlemsel bilgiyi hem de koşullu bilgiyi içerdiğini savunmuştur.

Öğrencinin taktik kullanımı geribildirim döngüsünün koşullarına bağlıdır. Örneğin, bir matematik ödevini günlere bölerek çalışma gibi bir hedef belirleme

taktiği, hem işlemsel (küçük ve kısa süreli hedefler belirlemek) hem de koşullu (iş bitirmede yararlı oldukça taktik kullanımını sürdürmek) bilgi kullanımını gerektirmektedir. Bu bağlamda Zimmerman (1989), bireyin dışsal kaynaklardan aldığı bildirimsel bilgi (declarative knowledge) ve özdüzenleme bilgisi arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğu söz eder. Örneğin, öğrencinin genel matematik bilgisi onun ödevini küçük parçalara bölebilmesini destekler. Burada, ayrıca bilişsel ve üstbilişsel becerilerin iç içe geçmiş ilişkisini görebiliriz.

Tarihsel açıdan bakılırsa, sosyal bilişsel kuramcılar bilgi kazanımını davranışsal performanstan ayırmışlardır. Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanmaları yalnızca onların taktik kullanma bilgilerine bağlı değildir. Aynı zamanda üstbilişsel karar verme süreçleri performans sonuçlarının değerlendirilmesine de bağlıdır. Örneğin, görev analizi ya da planlama gibi özdüzenlemeli öğrenme taktikleri, diğer özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin belirlenmesinde ya da değiştirilmesinde karar verme aracı olarak görülebilir. Planlamanın, görev ve çevre koşullarının, bildirimsel bilginin ve özdüzenleme bilgisinin, hedeflerin, özyeterlik algısının, duyuşsal özelliklerin, davranış denetiminin sonuçlarının temelinde yattığı söylenebilir. Özdüzenleme sürecinin belirgin bir anında, davranış denetleme süreci; dikkate, performansa, dirence ve belirgin bir konuya ilişkin taktiksel ya da taktiksel olmayan tepkilerin izlenmesine rehberlik eder. Özdüzenlemeli öğrenmede taktiksel planlama öğrenmenin denetlenmesi etkinliklerine rehberlik ederken, bir yandan da bu etkinlik sürecinden aldığı geribildirimlerden etkilenir. Bunun sonucunda da kendi kendine öğrenme süreci desteklenir. Örneğin, okul orkestrasında sürekli yanlış sesler çalarak arkadaşlarının alay konusu olan bir öğrenci, notaları kendisine daha kolay hatırlatacak sözel işaretler kullanmaya başladığında hatalarını azaltabilecektir. Bu taktik işe yaradıkça kullanılmaya devam edecek ve yanlış sesler giderek kaybolmaya başlayacaktır. Öğrencilerin planlama becerileri ve kullandıkları kişisel, davranışsal ve çevresel taktikleri denetlemelerindeki etkilikleri, onların özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin düzeyi hakkında gözle görülür ipuçları verebilir (Zimmerman, 1989).

Sosyal bilişsel kuramda özdüzenlemeli öğrenmenin bir diğer kişisel etkeni de hedeflerdir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre öğrenciler bilgi ve beceri kazanma, bir

görevi bitirme ya da başarı notlarını yüksek tutma gibi hedefler belirlerler (McWhaw, 1997: 19). Üstbilişsel karar verme süreci aynı zamanda öğrencilerin uzun süreli hedeflerine de bağlıdır (Zimmerman, 1998). Örneğin, yukarıdaki örnekte incelediğimiz öğrenci, müzik konusunda ustalaşma ya da meslek olarak müziği seçme gibi uzun süreli bir hedef belirlememiş ise, bu tür taktikleri kullanma yolunu seçmeyerek orkestradan uzaklaştırılabilir. Uzun süreli hedefler öncesinde orta süreli hedeflerin belirlenmesi ve bunların belirginliği, güçlük düzeyi ve ne kadar zamanda ulaşılacağı gibi noktaların belirlenmesi de önemlidir. “elinden gelenin en iyisini yap” gibi genel ve belirsiz hedeflerin güdülenme ve öğrenme sürecini desteklemediğini bildirmişlerdir. (Locke et al., 1981; Zimmerman, 1989’daki alıntı).

Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin bir özelliği de akla yatkın hedefler geliştirebilmeleridir. (Zimmerman, 1989).

Hedef belirlemenin bir başka boyutu ise zamandır. Belirlenen hedefe ne kadar sürede ulaşılacağı hedefin en az belirginliği kadar önemlidir ve bununla yakından ilişkilidir. Bandura (1986), geciken sonuçların, çok uzaklaşmaya ve genelleşmeye başladıklarını ve böylece belirsizleşerek karmaşıklaşabileceklerini bildirmiştir (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989’daki alıntı). Bu yüzden yakın hedeflerin belirlenmesi öğrenciler açısından güdüleyici bir taktik olacaktır.

Özyeterlik inancı ve duyuşsal özellikler de öğrencilerin hedef belirlemeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bandura (1986), özyeterlik inancı yüksek olan kimselerin kendilerine yüksek çaba gerektirecek hedefler koymaktan çekinmediklerini dile getirmiştir. Bandura ve Cervone’nin (1986) yaptığı bir araştırma bu görüşü desteklemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin kendi belirledikleri hedeflerin güçlüğü ile onların özyeterlik inanç düzeyleri arasında önemli bir ilişki saptanmıştır (Bandura ve Cervone, 1986; Zimmerman, 1989’daki alıntı).

Özdüzenlemeli öğrenme sürecinde bir diğer önemli kişisel etken de duyuşsal özelliklerdir. Örneğin, çeşitli kaygıların üstbilişsel süreçlerin işlerliğini olumsuz

yönde etkilediğine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bunlardan birinde Kuhl (1982), öğrenenlerin eylem denetim puanlarının onların kaygı puanları ile ters yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bir başka deyişle kaygı yükseldikçe, özyeterlik inancı zayıflamaktadır. Düşük özyeterlik inancı ve yüksek kaygı birlikteliği, öğrencilerin üstbilişsel taktik kullanımlarını zayıflatmakta ve uzun süreli hedef belirlemeyi engellemektedir (Kuhl, 1982; Zimmerman, 1989'daki alıntı).

Davranışsal Etkenler

Sosyal bilişsel kuram açısından özdüzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutları kendini gözleme (self-observation), kendini yargılama (self-judgement) ve öztepki (self-reaction) (Zimmerman, 2001; Schunk, 2001; Bandura, 1989). Bu sınıflamada yer alan davranışlar, birey tarafından yürütülmekle birlikte; sosyal etkinleri de içerebilir. Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımında, kendini gözleme, kendini yargılama ve öztepki; gözlenebilir, eğitilebilir ve etkileşimli davranışlar olarak ele alınmıştır.

Zimmerman'a göre kendini gözleme; kişinin öğrenme sürecinde performansını düzenli olarak gözlemlemesidir. Bandura (1989) ise kendini gözlemeyi, öğrenenin öğrenme sürecine ilişkin dikkati olarak tanımlamıştır. Ayrıca Bandura (1989), kendini gözlemeyi, başka birinin davranışlarını bilinçli bir şekilde gözlemlemek olarak da açıklamıştır. Bu sosyal perspektifte dikkati çeken nokta, bilinçlilikdir. Öğrenen, öğrenme etkinliklerinde hem kendi davranışlarını hem de çevresinde model olarak aldığı bireylerin davranışlarını aynı anda gözlemleyebilir ve karşılıklı olarak yaptığı değerlendirmelerden çeşitli sonuçlar çıkarabilir. Kendini gözleme; özyeterlik, hedef belirleme, üstbilişsel planlama, kendini yargılama ve öztepki gibi diğer davranışsal etkenlerden etkilenebilir. Kendini gözleme, dikkatin yoğunlaştığı ve taktiksel planların yapıldığı performans denetim evresinin bir alt sürecidir ve bunun sonucunda karşılaştırma ve değerlendirmelerin yapılabilmesi için gerekli ölçüt ve hedefler belirlenir. Bandura (1989), insan etkinlikleri kuramında, bir kişinin kendi öğrenme sürecini gözlemlemesinin öğrenene hedeflerin kazanılabilir olduğuna ilişkin bir inanç aşıladığını belirtmiştir.

Zimmerman, kendini gözleme davranışının iki yolla yapılabileceğini savunmuştur: a) sözel ya da yazılı bildireler, b) davranışların ya da tepkilerin kaydedilmesi (Zimmerman ve Schunk, 2001). Schunk (1983) bir araştırmasında kayıt yönteminin öğrencilerin öğrenmelerini, güdülerini ve özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Schunk, 1983; Cobb, 2003: 19'daki alıntı). Kendini gözleme aynı zamanda, çalışma taktikleri kullanımının da uzun süreli olmasını sağlar.

Çalışma taktiklerinin kullanımının başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ancak gereksinim duyulmadığı düşünülen bir taktiğin belli bir süre kullanılmamaktan ötürü sönme ve unutulmaya uğradığı belirtilmiştir. Ancak çalışmalarını kayıt eden öğrencilerin çalışma taktiklerinin kullanım süresini bu yolla uzattıkları ve gerektiğinde tekrar kullandıkları görülmüştür (Pressley et al. 1990; Cobb, 2003; 20'deki alıntı).

Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki diğer bir davranış etkeni de kendini yargılamadır (self-judgment). Kendini yargılama, öğrenenin var olan performansını bir ölçüt ya da hedefle sürekli olarak karşılaştırmasıdır (Zimmerman ve Schunk, 2001; Mcwhaw, 1997; 20; Cobb, 2003:20; Schunk, 2001;131). Bu tanıma göre, kendini yargılama; tıpkı kendini gözleme gibi özyeterlik, hedef belirleme, bilgi ya da ölçütler gibi içsel süreçlere dayanır. Bu bilgi ve ölçütler, sosyal kurallar gibi çok çeşitlilik gösteren kaynaklardan elde edilebileceği gibi, zamana bağlı ölçütler (önceki performansın düzeyi gibi) ya da mutlak ölçütlerden (testler gibi) de alınabilir. İçsel, dışsal ya da mutlak ölçütlere dayanan karşılaştırma sonuçta içsel bir eylemdir. Schunk (2001:131) kendini yargılamanın çeşitli etkenlerden etkilenebileceğini savunmuştur. Bunlar, belirlenen ölçütlerin türü, hedeflerin özellikleri, ulaşılacak hedefin önemi ve sonuçlara ilişkin yapılan yüklemelerdir.

Ölçütlerin türü. Ulaşılabilecek hedefin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütleri içerir. Örneğin, bir okuldaki not sistemi gibi kural ve yönetmeliklerle sınırlanmış ölçütler gibi. Bu tür ölçütler, biçimleyici ve güdüleyicidirler. Öğrenciler başarılı olup olmadıklarını bu normatif ölçütlerin ışığında değerlendirirler.

Hedeflerin özellikleri. Hedefler etkilerini özellikleri aracılığıyla gösterirler. Bu özellikler, özgünlük, ulaşılabilirlik ve güçlük derecesidir. Belirgin performans ölçütlerini birleştiren hedefler özyeterlik inancını yükseltir. Çünkü belirgin hedeflere ilişkin süreçleri ölçmek kolaydır. “Elinden gelenin en iyisini yap” gibi hedefler, güdüyü arttırmaz. Ulaşılması en yakın ve olası hedef, uzaktaki hedeflere göre daha güdüleyicidir. Çünkü yakın ve olası hedeflere ulaşılması durumunda özyeterlik inancı artarak güdülenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Uzak ve belirsiz hedefler ise ulaşılması güç olduğundan özyeterlik inancını ve güdülenmeyi olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte, çok kolay hedefler de öğrenciler açısından güdüleyici olamazlar. Ulaşılabilir ancak zor gibi görünen hedefler özyeterlik ve güdülenme düzeyini arttıracak hedeflerdir.

Ulaşılabilecek hedefin önemi. Hedef sürecinin değerlendirilmesi hedeflere biçilen değerlerle ilişkilidir. Bandura (1997), performanslarının niteliğini umursamayan kimselerin, performanslarını değerlendiremeyeceklerini belirtmiştir. Başlangıçta pek önemli görülmeyen hedefler gelişme gösterdikçe daha önemli olarak algılanmaya başlarlar. Örneğin, başlangıç düzeyindeki piyano öğrencileri ilk zamanlar “daha iyi çalmalıyım” gibi belirsiz hedefler geliştirebilir. Ancak piyano becerileri geliştikçe, “günde bir saat çalışmalıyım, şu parçayı öğrenmeliyim” gibi daha belirgin hedefler geliştirebilmekte ve hedefe ulaşma süreçlerini daha nitelikli ve düzenli olarak değerlendirebilmektedirler (Schunk, 2001:132).

Yüklemeler. Erişilen sonuçların nedenleri olarak algılanan yüklemeler, beklentileri, davranışları ve duyuşsal tepkileri etkilemektedir. Elde edilen başarı ya da başarısızlıklar çoğunlukla yetenek, çaba ve işin güçlüğü gibi nedenlere bağlanmaktadır. Çaba, elde ürünlerin temel nedeni olarak görülürken; yetenek, gelişim süreciyle ilişkilendirilmektedir (Nicholls, 1978; Schunk, 2001:133'deki

alıntı). İnsanlar başarılarının nedenlerini kendilerine yüklerken, başarısızlık durumunu dışsal etkenlere bağlamaktadırlar. Öğrenciler bir görevi yerine getirebilecek yeteneğe sahip olmadıklarını düşündüklerinde, başarısız bir öğrenme süreci geçirecekler ve bu da güdülerini azaltacaktır.

Zimmerman (2001), kendini değerlendirmenin iki yaygın yönteminden bahseder. Bunlardan ilki, kontrol etme sürecidir. Öğrencinin çözdüğü bir matematik problemini tekrar çözmesi buna örnek olabilir. Diğer yöntem ise, yanıtları oranlamasıdır. Öğrencinin çözdüğü bir testi, yanıt anahtarına ya da bir başkasının yanıtlarına bakarak değerlendirmesi bu yönetime bir örnektir.

Kendini yargılama ve özdüzenlemeli öğrenmenin diğer boyutları arasındaki ilişkileri konu edinen araştırmalardan birinde lise öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme kullanma düzeyleri öğretmenlerinin değerlendirmesi ile belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerden öğrencilerinin ders etkinliklerinde, test çözmeye ve ev ödevi hazırlamada özdüzenlemeli öğrenme gösterme düzeylerini puanlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullanma düzeyleri ile, öğretmenlerin bir testi puanlamadan önce o öğrencinin ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin beklentileri arasında ilişkiye rastlanmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988).

Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki üçüncü davranış etkeni ise öztepki (self-reaction). Kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi diğer davranışsal etkenlere paralel olarak öztepki de; hedef belirleme, özyeterlik inançları ve üstbilişsel planlama gibi kişisel süreçleri içerir. Zimmerman (1989) bu süreçlerin karşılıklı etkileşim içinde bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin, özyeterlik inancının düzeyi öğrenenin taktik seçimini etkilerken, geribildirimler de daha sonraki özyeterlik inancının düzeyini değiştirir. Bu geribildirimlerin her zaman olumlu yönde olması beklenemez. Öztepkinin her biçimi özdüzenlemeli öğrenmeyi doğrudan olumlu yönde etkilemek durumunda da değildir. Örneğin, öğrenme sürecine ilişkin olumsuz yöndeki bir özdeğerlendirme, öğrencide bir çekingenlik ya da çaresizlik hissi yaratabilir. Bu

durumda öğrenci çalışmalarının boşuna olacağını düşüneceğinden daha fazla çabalama gereği hissetmez (Seligman, 1975; Zimmerman, 1989'daki alıntı).

Zimmerman (1989), öztepki taktiklerini özdüzenleme açısından üç sınıfta toplamıştır:

- *Davranışsal öztepkiler*: Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin belirgin tepkilerini etkili kılmak için istekli olmaları.
- *Bireysel öztepkiler*: Öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki bireysel süreçlerini iyileştirmek için istekli olmaları.
- *Çevresel öztepkiler*: Öğrencilerin öğrenme ortamını iyileştirmek için istekli olmaları.

Öztepkinin bu üç biçimi özdüzenlemenin davranışsal, bireysel ve çevresel taktikleri ile büyük bir uyum göstermektedir. Bu öztepki taktikleri, özdüzenlemeli öğrenme sürecinde, içselleştirilmiş bir biçimde, olumlu yönde yapılan kendini değerlendirme sırasında kendilerini göstermektedirler. Davranışsal öztepkiye örnek olarak, kişinin kendisini övmesi ya da eleştirmesi, bireysel öztepkiye örnek olarak ise kişinin en yakın hedefi belirlemesi, bunu denemesi ve sonuçları bellekte tutması gösterilebilir. Kişinin çevresini düzenlemesi ve başka insanlardan yardım istemesi ise çevresel öztepkiye örnek olarak verilebilir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986).

Bandura (1986), özdüzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutlarının birbirleriyle oldukça ilişkili olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989'daki alıntı). Örneğin, Bandura, öğrencileri kendilerini daha iyi gözleyecek şekilde yetiştirmenin, çalışmalarını iki açıdan değerlendirmelerini sağlayacak karşılıklı bir etki yaratacağını savunmuştur. Öğrenciler kendilerini daha iyi gözlemlediğinde gerçekçi performans ölçütleri belirleyebilecekleri ve davranışlarında oluşan değişimleri değerlendirebilecekleri bilgileri edinmiş olacaktırlar. Schunk'un (1983) bir araştırması özdüzenlemeli öğrenmenin davranışsal boyutları arasındaki

ilişkiyi ortaya koymuştur. Öğrencilerin kendilerini yargılamalarındaki çeşitlilik yalnızca bir problemi bitirme aşamalarını kayıda alma gibi davranışsal öztepiklerini etkilememekte, aynı zamanda bilgi kazanımı ve özyeterlik algısı gibi kişisel öztepikleri de etkilemektedir.

Çevresel Etkenler

Sosyal bilişsel kuramcılar insanın sosyal ve yaparak öğrenme (enactive learning) deneyimlerine özel bir önem vermişlerdir. Bandura'ya (1989) göre, öğrenenin kendi davranışlarını ve etkin haldeki ürünlerini gözlemleyerek öğrenmesi, özyeterlik algısının değişiminde ve bilginin hatırlanmasının gelişiminde en etkili yoldur. Örneğin, Bandura, metnin altını çizerek çalışmanın öğrenmeyi geliştirmeyeceğini, çünkü devamlılık özelliği bulunmadığını belirtmiş ve eylemsel deneyimin önemini vurgulamıştır. Eylemsel deneyim, öğrenene açıklayıcı ve özdüzenleme sürecine katkıda bulunan bilgiler sunarak bireysel özyeterlik hakkında geribildirimler taşırlar. Bu şekilde gerçekleşen özyeterlik inancı, ileride kullanılacak taktiklerin seçiminde ve kullanımında güdüleyici bir rol oynayacaktır. Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki çevresel etkenlerden biri de modellemedir (modeling). Modelleme, seçilen bir örneğin gözlemlenmesi sonucunda elde edilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişikliklerdir. Modeller, davranışları ve sözel ya da sözel olmayan ifadeleri gözlemci tarafından izlenen ve sonraki modellemeler için ipuçları sağlayacak olan gerçek ya da temsili bireylerdir (Schunk, 2001:128). Bandura'ya göre, modelleme farklı işlemlere sahiptir. Bunlar; a) yeni davranışların kazanılması (gözlemsel öğrenme), b) istenmeyen davranışların güçlenmesi ya da zayıflaması, c) harekete geçmek için daha önce öğrenilen davranışın sergilenmesi (yanıt verme).

Yanıt verme, model olarak alınan eylem sosyal açıdan teşvik edici olduğunda gerçekleşmeye başlar. Bunun nedeni, bir kimsenin yüksek düzeyde bir eylemi sosyal destek kazanmak umuduyla model olarak almasıdır.

Gözlemsel öğrenme, gözlemci yeni davranışlar sergilediğinde gerçekleşmeye başlar. Bu yeni davranışlar, güdüsel nedenler her ne kadar etki etse de modellemeden önce gerçekleşemezler. Modelleme yoluyla gerçekleşen gözlemsel öğrenme *dikkat, hatırlama, üretim, güdü* gibi dört alt süreçten oluşmaktadır (Bandura, 1986; Schunk, 2001:129'daki alıntı). Gözlemci, çevresindeki olayları algılanacak kadar gerekli gördüğünde *dikkat* süreci başlamış olur. *Hatırlama*, modelleme bilgilerinin bellekte tutulması için kodlanmasını ve çevrilmesini içerir. Modelleme bilgileri bellekte, kelimeler gibi sözel biçimlerde ya da daha belirsiz imgeler halinde tutulabilir. *Üretim*, gözlemlenmiş bir olaydaki görsel ve sembolik kavramların davranışa çevrilmesidir. *Güdü* ise gözlemlenerek öğrenilmiş bir davranışın, eyleme geçirilmesi için gerekli bir öğedir. Gözlemcilerin, gözlenen modelin değerli, ve edinilmesi gereken bir davranış ya da bilgi olduğunu düşünmesi güdülenmiş olduklarını gösterir. Davranışın işlevsel değeri, başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanması, ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması gözlemcinin modelleme sürecini etkiler. Gözlemlenen davranışlar cezadan çok ödül getirdiğinde, gözlemci tarafından deneyimlenmeye gereksinim duyulmadan ya da sonuçları gözlenmeden eyleme dönüşmektedir.

Modellemenin bilgi sağlayıcı ve güdüsel işlevleri de vardır. Modelleme sonunda elde edilen veriler, gözlemciye sergilenecek davranışın uzantıları hakkında bir bilgi de taşır. Böylece gözlemci, “yaptığım bu iş gelecekte yapacağım işleri de etkileyecektir” şeklinde düşünmeye başlayacaktır. Önceden düşünme (forethought) yeteneğinin gelişimi açısından modelleme bu yönüyle büyük önem taşımaktadır. Sosyal yapı içindeki yaş, cinsiyet, meslek gibi özelliklere bağlı olarak belirlenmiş ve sınırlandırılmış olan bazı kalıp davranışlar bulunmaktadır. Gözlemlenmiş model davranışlar ve sonuçları yoluyla insanlar sonuçta elde edecekleri ürünlere ilişkin beklentiler ve inançlar geliştirirler. Modelleme ile gerçekleşen gözlemsel öğrenme sonunda kişilerin beklentileri, sosyal yapının sınırlayıcı kalıplarına uyumlu olmaya başlar. Gözlemsel öğrenmenin güdüsel etkileri özyeterlik inancı ile önemli ilişki içindedir. Gözlemcilerin kendilerine benzer kişileri gözlemleri özyeterlik inançlarının gelişimde rol oynamaktadır. Gözlemciler kendilerine benzer koşullara ve özelliklere sahip kimseleri gözlemlediklerinde “onlar yapabiliyorsa ben de yapabilirim” şeklinde düşünmeye başlayacaklardır. Bu yüzden modellemede benzerlikler ve farklılıklar

özyeterlik inancının önemli belirleyicileridir (Schunk, 2001: 130). Modellemenin özdüzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisi sosyal bilişsel kuramda önemle vurgulanmıştır. Etkili özdüzenleme taktiklerinin örnek alınması en başarısız öğrencilerde bile özyeterlik inancının gelişimini desteklemektedir.

Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki çevresel etkenlerden biri de sözel iknadır (verbal persuasion). Bandura'ya (1989), göre sözel ikna gibi taktiklerinin kullanımı, özyeterlik inancını olumsuz yönde etkileyen deneyimler yaşamış öğrencilerin özyeterlik inançlarını olumlu yönde desteklemektedir. Bu tür bir deneyim diğer özdüzenleme taktiklerine göre daha zayıf etkiye sahiptir. Çünkü sözel ikna, öğrenenin sözel kavrayış düzeyine bağlıdır. Buna rağmen sosyal modelleme ile birleştiğinde sözel ikna becerisi çocukların bilişsel, duyuşsal ve akademik başarı açılarından gelişimlerinde güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Zimmerman, 1998). Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1986) çevresel etkenlere eklediği iki etken daha vardır. Bunlardan ilki öğrencinin, öğretmeninden, diğer öğrencilerden ya da çevresindeki yetişkinlerden doğrudan yardım almasıdır (direct assistance). İkincisi ise, diyagramlar, resimler ya da formüller gibi yazınsal ya da sembolik öğelerden bilgi toplamadır. Bu araştırmacılar, öğrencilerin çevresel desteklerden herhangi birinden aldıkları içselleştirilmiş çabanın okul başarısının yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir (Zimmerman, 1998). Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki son çevresel etken ise akademik hedefler ve görevler gibi öğrenme ünitesinin yapılarıdır. Sosyal bilişsel kurama göre insanın öğrenmesi sosyal çevreye oldukça bağlı olarak gerçekleşir. Akademik bir görevin güçlük düzeyinin artırılması ya da çalışma ortamının gürültülü bir ortamdan sessiz bir ortama taşınmasının özdüzenlemeli öğrenmeyi etkileyeceği düşünülmektedir. Bandura (1989), öğrencilerin özyeterlik inançlarının, akademik görevin güçlüğünden önemli derecede etkilendiğini belirten çok sayıda araştırmanın varlığından söz etmektedir (Zimmerman, 1989). Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, 1988), özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin çalışma alanı yaratma, öğretmenden yardım alma, yazılı kaynak araştırma gibi bir takım sosyal yapılandırma taktikleri kullandıklarını belirlemişlerdir. (Zimmerman, 1989). Bu sonuç, Bandura'nın

karşılıklı etkileşim modeli ile örtüşmektedir. Çünkü bu modelde, kişisel, davranışsal ve çevresel öğeler birbirlerini etkilemektedir. Özdüzenlemeli öğrenmede dışsal mekanizmaların öneminin anlaşılması, sosyal bilişsel kuramın temel kavramı olarak görebileceğimiz özyeterlik ve özdüzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi eğitim araştırmaları açısından daha ilgi çekici bir hale getirmiştir.

Özdüzenlemeli Öğrenmede Öğrenen Özellikleri

Her öğrenci çalışma sürecinde kişiden kişiye değişebilen düzeylerde özdüzenlemeli öğrenme becerisi kullanmaktadır. Zimmerman (1998), özdüzenlemeli öğrenmede yetenekli sayılabilecek öğrencilerin, daha deneyimsiz öğrencilerle olan davranış farklılıklarını şu şekilde ortaya koymuştur:

Tablo 4. Etkili-Etkisiz Özdüzenlemeli Öğrenen Özellikleri (Chung, 2006: 26)

Özdüzenleme Evreleri	Etkisiz Özdüzenleyici	Etkili Özdüzenleyici
Hazırlık	Belirgin Olmayan Hedefler Performans Hedefi Yönelimi Düşük Özyeterlik İlgisizlik	Belirgin ve Sıralı Hedefler Öğrenme Hedefi Yönelimi Yüksek Özyeterlik İçsel İlgililik
Performans Denetimi	Plana Odaklanamama Engelleyici Taktikler Geliştirme Ürünü İzleme	Performansa Odaklanma Üretken Taktikler Geliştirme Süreci İzleme
Kendine Yansıtma	Kendini Değerlendirmeden Kaçınma Yeteneğe Yükleme Olumsuz Öztepkiler Uyum Sağlayamama	Değerlendirmeye Çalışma Taktik Ve Çalışmaya Yükleme Olumlu Öztepkiler Uyum Sağlama

Etkili özdüzenlemeli öğrencilerin hedefleri belirgin ve ulaşabilecekleri en yakın hedeflerdir. Etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler de çalışmalarına bir hedef koyarlar ancak, bu hedefler performanslarının tamamını düşürebilecek oranda belirsiz ve

niteliksizdir. Etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler için kendilerini değerlendirme korkutucu ve çekinilmesi gereken bir durum olarak görünürken, etkili özdüzenlemeli öğrenciler kendini değerlendirmeyi yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirmek için bir fırsat olarak görürler. Bununla birlikte etkili özdüzenlemeli öğrencilerin özyeterlilikleri ve görevlerine ilişkin içsel ilgileri diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997; Chung, 2006: 27'deki alıntı).

Performans evresi açısından ele alındığında, etkili özdüzenlemeli öğrenciler çalışma sırasında kolaylıkla yoğunlaşabilmekte, odaklanabilmekte; bunun tersine etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler, yoğunlaşmada ve odaklanmada güçlükler yaşamaktadırlar. Etkili özdüzenlemeli öğrenciler ayrıca çalışma sırasında çalışma taktiklerini doğru seçme ve bu taktikleri doğru zihinsel süreçler ile kullanmaktadırlar. Zimmerman ve Paulsen (1995), kendini izleme sürecinin etkisiz özdüzenlemeli öğrencileri birbirlerinden ayırt etmenin en önemli göstergelerinden biri olduğuna değinmişlerdir. Etkili özdüzenlemeli öğrenciler, bir başka kişinin yorumuna gereksinim duymadan performanslarının iyi ya da kötü yönlerini görebilmektedirler. Bunun tersine etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler hatalarını anlayabilecek sistemli bir kendi izleme sürecine sahip değildirler. Zimmerman ve Paulsen (1995), kendini izleme sürecinin yokluğunda öğrencilerin başarı düzeylerinin farkında olmadıklarını, çalışmalarının güçleştiğini ve bununla birlikte düşük başarı notları aldıklarını vurgulamıştır (Zimmerman ve Paulsen, 1995; Chung, 2006: 28'deki alıntı).

Kendine yansıtma aşamasında ise, etkili özdüzenlemeli öğrenciler kendilerini değerlendirmeyi bir fırsat olarak görürken, etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler bu durumu değerlendirmekten kaçınmaktadırlar. Etkili özdüzenlemeli öğrenciler, çalışmaları sonunda istedikleri öğrenme düzeyine gelemediklerini düşündüklerinde bu durumu kullandıkları yanlış taktiklere, yöntemlere ve verimsiz çalışmalarına bağlarken, etkisiz özdüzenlemeli öğrenciler, bu durumu yeteneklerinin sınırlılığına bağlamaktadırlar.

Zimmerman'a (2002) göre, özdüzenleme becerisine sahip öğrenciler öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak aktif bireylerdir. Montalvo ve

Gonzalez Torres (2004), özdüzenleme becerisine sahip öğrencileri bu beceriye sahip olmayan öğrencilerden ayıran özellikleri ilgili alanyazın ışığında şöyle ele almışlardır:

1. Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, bilgiyi dönüştürme, organize etme, işleme ve arttırmada destekleyecek tekrarlama, işleme ve organize etme gibi bir dizi bilişsel taktik kullanımına yatkındırlar ve bunları nasıl kullanacaklarını bilirler.

2. Kişisel hedeflerine ulaşmak için kendi zihinsel süreçlerini planlama, denetleme ve yönetme konusunda etkindirler.

3. Yüksek düzeyde akademik özyeterlik, öğrenme hedeflerine uyum sağlama, görevlere ilişkin doyum, istek gibi olumlu duygular geliştirme gibi güdüsel inançlara sahiptiler. Ayrıca bu güdüyü denetleme, görevinin ya da öğrenme durumunun gerektirdiklerine göre düzenleme becerisi gösterirler.

4. Çalışma süresini planlar, denetler ve uygun çalışma yeri bulma, zorluklarla karşılaştığında öğretmeninden ve arkadaşlarından yardım isteme gibi çalışma ortam ve koşullarını yaratırlar.

5. Koşullar izin verdiğinde, akademik görevlerin, sınıf ortamının ve yapısının denetlenmesi ve düzenlenmesine katılım konusunda büyük çaba gösterirler.

6. Çalışma süreçlerindeki konsantrasyon, çaba ve güdülerini sürdürebilmek için içsel ve dışsal dikkat dağıtıcı uyaranlardan kendilerini korurlar ve bir dizi iradesel taktik geliştirirler.

Özetle, bu öğrenciler, davranışlarını denetleyen, öğrenmenin aktif bir süreç olduğuna inanan, kendilerini güdüleyen, koydukları hedeflerine ulaşma yolunda taktikler geliştirerek kullanan bireyler oldukları görülmektedir (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004: 4).

Özdüzenlemenin Öğretimi

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar bu sürecin öğretilebilir ve öğrencinin güdü ve başarısını yükselten bir süreç olduğunu göstermektedir (Zimmerman ve Schunk, 2001). Özdüzenlemeli öğrenmenin önemini vurgulayan bir çok araştırmaya rağmen, çok az öğretmen öğrencilerini, öğrenmede kendilerine yeterli bireyler olarak yetiştirmektedirler. Zimmerman (2002), öğrencilerin kendilerinin öğrenmeleri, zorluklarla başa çıkmaları gibi şansların öğretmenleri tarafından sıklıkla verilmediğine değinerek, çok az öğretmenin öğrencilerine hedef koyma, çalışma taktikleri öğretme gibi etkinlikte bulunduğu bahsetmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hakkındaki düşüncelerini merak etmemekte, sorunlar ile başa çıkma taktiklerinin bilişsel ve güdüsel yönleri ile ilgilenmemektedirler.

Yaygın olan görüşün aksine, özdüzenlemeli öğrenme, sosyal çevreden soyutlanmış bir süreç değildir. Hedef koyma, taktik kullanma, kendini değerlendirme gibi özdüzenlemeli öğrenme süreçleri, ebeveynleri, öğretmen ya da arkadaşları gözlemleyerek de öğrenilebilir. “Öz” kökü, özdüzenlemeli öğrenme kavramının sosyal ortamdan soyutlanmış bir süreç olduğunu anlamını içermemekte, daha çok, kişisel inisiyatif, azim ve uyum gerektiren bir süreci vurgulamaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, bireysel ve sosyal ortamdaki öğrenmelerinde aktif ve bu süreci denetleyen bireylerdir. Yaşam boyu sürecek öğrenme sürecindeki temel gereklilik olan özdüzenlemeli öğrenme, bir çok öğrencide eksik ya da bulunmamakta, bu durum özdüzenlemeli öğrenme öğretiminin önemini arttırmaktadır (Zimmerman, 2002).

Bu bağlamda özdüzenlemeli öğrenmenin eğitimciler tarafından nasıl öğretileceğine ilişkin değişik model ve programların birleştiği ortak noktalar şunlardır (Montalvo ve Gonzalez Torres, 2004: 17).

- Özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin doğrudan öğretimi
- Modelleme

- Rehberlik edilmiş bireysel çalışma taktiklerinin kullanımı
- Geri bildirim
- Kendini izleme
- Sosyal destek
- Kendine yansıtma

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

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

Özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı yaklaşımında ise, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini öğrenen ve kullanan öğrencilerin bu kullanımlarındaki etkililik ve güdüleri, öğretmen tarafından incelenir ve *geribildirimlerle* süreç daha etkili hale getirilmeye çalışılır.

Öğrenci, özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin etkililiği ve uygulaması konusunda *kendini gözlemlemeli*, gerektiğinde önlemler almalı ve düzeltmeler yapmalıdır.

Öğrenciye özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini öğrenirken öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından *sosyal destek* verilmelidir.

Öğrenci bu beceri ve taktiklerin kazanımı ile ilgili olarak *kendini değerlendirmelidir*. Zimmerman (1998) özdüzenlemeli öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin daha etkili ve taktiksel özdüzenlemeli öğrenme yapabilmelerini

sağlayacak bir öğretim modeli önerisi sunmuştur: Buna göre öğretmenler eğitimlerinde şunları yapmalıdır:

- Öğrencilere en uygun çalışma ortamını yaratma ve yapılandırma konusunda yardım edilmelidir. Bu özellikler dışarıdan gelen ve çalışmada dikkatlerini dağıtan gürültü, arkadaş ve benzeri müdahaleler olabileceği gibi öğrencinin içsel konsantre bozukluğu da olabilir. Öğrenciden bu olumsuzlukları en aza indirgeyerek dikkatini mümkün olduğunca yaptığı işe vermesi ve irade kullanması istenmelidir.

- Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel taktikler kullanabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.

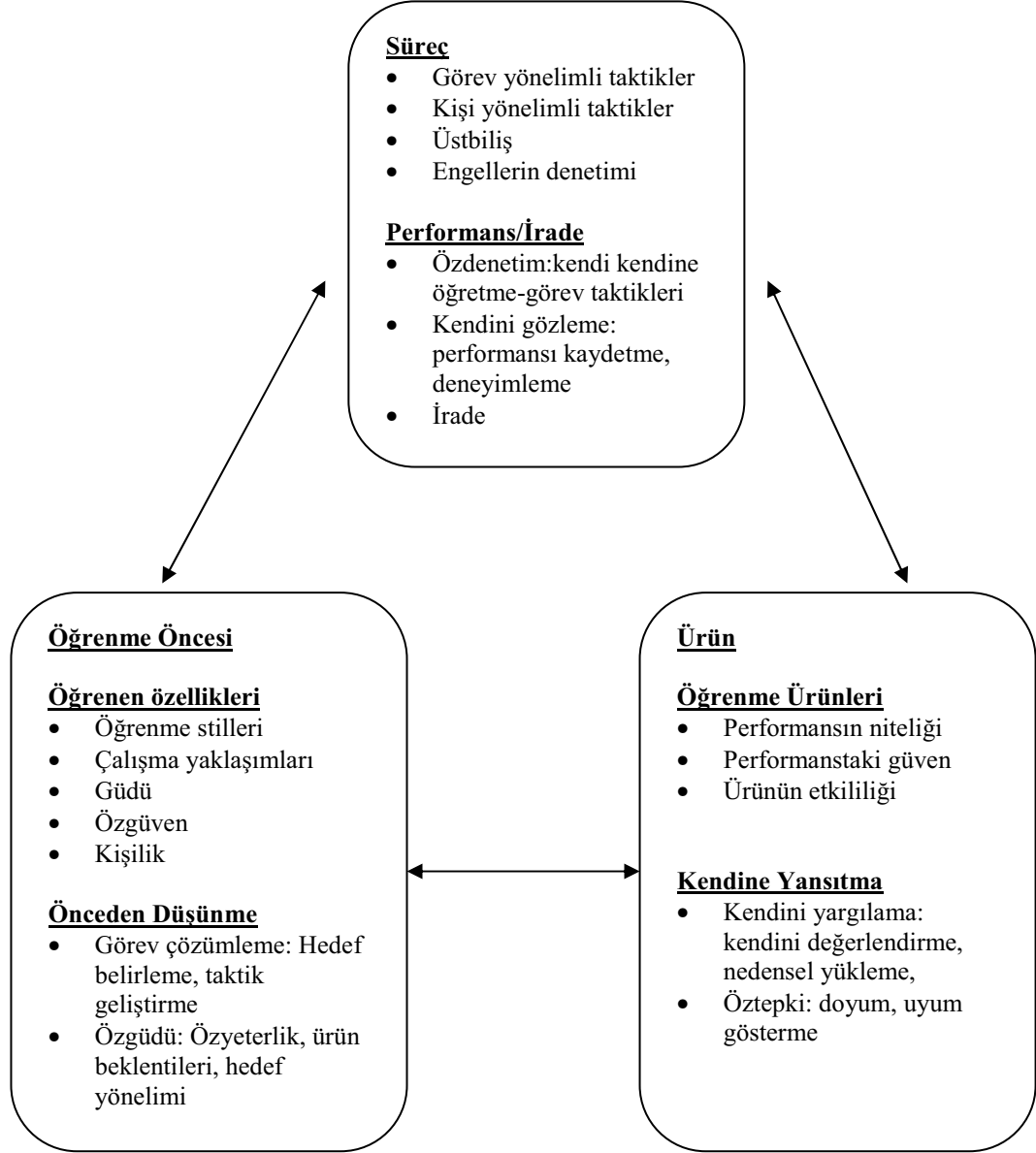
- Öğrencinin çalışması sırasında kendini gözlemlemesi teşvik edilmelidir.

- Öğretmen, öğrencileri değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirerek kendi kendilerini değerlendirme şansı sunmalıdır. Hedefe ulaşım, gelişim ve taktik kullanımı gibi alanlarda öğrenciler kendilerini değerlendirmelidirler.

Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri ve Çalgı Çalışma

Özdüzenlemeli öğrenme kavramı ve çalgı çalışma süreci birbirleri ile ilişkilendirilerek incelendiğinde Hallam'ın 1997 yılında özdüzenlemeli öğrenme ışığında bir çalgı çalışma modeli ortaya çıkardığını görmekteyiz. Bu modelde özdüzenlemeli öğrenmenin üç evresi çalgı eğitimi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu evreler öğrenme öncesi, süreç ve ürün evreleridir. Öğrenme öncesi evre; öğrenci özelliklerini ve öğrenme durumundaki çevre koşullarını içermekte ve bu süreç öğrenme sürecini ve ürünü etkilemektedir. Ürün, genelde başarı olarak ele alınmakla birlikte öğrenmenin kalitesi ve etkili çıktılar anlamına gelmektedir.

Figür 6. Hallam'ın Özdüzenlemeli Öğrenme Döngüsündeki Çalgı Çalışma Modeli



Öğrenme Öncesi ve Önceden Düşünme Evresi

Öğrenme Stilleri ve Çalışma Yaklaşımları: Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol onun öğrenme stili olarak kabul edilmektedir. Bir öğrencinin algısı, çevredeki diğer insanlarla ilişkileri ve öğrenme ortamındaki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yapısı onun öğrenme stilini belli eder. Birkey et al. (1995), insanların farklı öğrenme ve bilgi işleme sistemlerine sahip olduklarını bunun sonucunda farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu belirtmiştir. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını arttırmaya yardımcı bir etkidir.

Çalgı eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde çalgı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde farklı teknik ve yaklaşımlar kullandıkları, çalıştıkları eserler, çalışma zamanlarını kullanım biçimleri, kullandıkları bilişsel ve üst-bilişsel taktikler gibi açılardan birbirlerinden oldukça farklı sayılabilecek çalışma yöntemleri geliştirdikleri görülmektedir. Dışarıdan bakıldığında öğrencilerin çalışmaları birbirlerine oldukça benzer gibi görülse de (örneğin gam çalarak başlama, tekrar yapma, eserleri baştan sona çalma gibi) dikkatle incelendiğinde öğrencilerin çalışma süreçlerini değişik yaklaşımlarla değerlendirdikleri görülecektir. Bu yaklaşımlar, detaylara önem verme, çalışmaya belirli hedefler koyma, çalışma zamanını çeşitli hedeflere göre düzenleme, baştan sona durmadan çalma, hata yapılan yerleri işaretleyerek çalışma gibi ele alınabilir. Bu çalışma yaklaşımları kişinin bireysel özelliklerine, çalgıdaki deneyimine, çalgı öğretmenin kişisel ve niteliksel özelliklerine göre değişebilmektedir.

Çalışma yaklaşımlarının niteliği öğrencinin başarı ve performansını doğrudan etkilemektedir. Bu konu etkili ve verimli çalgı çalışma yaklaşımları perspektifinde ele alınabilmekte ve etkili çalgı çalışma taktikleri geliştirme (Pitts et al. 2000), çalgı çalışmada özdüzenlemeli öğrenme taktikleri (Nielsen, 2001) ve çalgı çalışmada üst-biliş kullanımı (Hallam, 2001) gibi konularda araştırmalar bulunmaktadır.

Bilişsel Taktikler: Çalgı çalışma sürecinin etkililiği bilişsel taktiklerin etkili kullanımını ile artar. Çalgı çalışmadaki bilişsel taktikler, fiziksel hiçbir eylem olmadan zihinde gerçekleşen eylemlerdir (Örneğin, eseri okuma, inceleme, müziği zihinde canlandırma, çalıştığı eserle ilgili yapısal, biçimsel, armonik analiz yapma gibi). Bilişsel taktiklerin etkili şekilde değerlendirilmesi için bu taktiklerin görev taktikleri ile birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Ancak görev taktiklerinin sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütülmesi de hazırlık evresindeki bilişsel taktiklerin seçimine ve nasıl yürütüldüğü ile ilişkilidir. Çalgı çalışma öncesinde bilişsel hazırlık sürecinin gerçekleşmemesi, uygulanan görev taktiklerinin başarılı olmasını güçleştirebilir. Bununla birlikte çalgıda ustalaşmayla birlikte kazanılan tecrübe ve müzisyenlik bilgisi, hazırlık evresindeki bilişsel hazırlık sürecinin otomatikleşerek, ilk yıllardaki düzeyde çaba gerektirmeden performans süreci ile kaynaşmasını sağlayabilir.

Üstbilişsel Taktikler: Üstbiliş, öğrencinin kendi öğrenmesi ve düşünmesi ile ilgili olarak bildikleridir (Hallam, 2001: 27). Genel olarak üstbilişsel taktikler planlama, izleme ve değerlendirme olarak ele alınmakta ve çalışmanın merkezi olarak görülmektedirler (Chung, 2006: 28). Başlangıç düzeyinden usta düzeye gelinceye dek çalgı öğrencilerinin gelişimini inceleyen Gruson (1988:96), çalgı performansında daha ileri düzeyde olan öğrencilerin üstbilişsel taktikler kullandıklarını ve daha etkili çalışma taktikleri geliştirdiklerini belirlemiştir. Hallam (2001:27) çalgı çalışmanın etkililiği açısından bir müzisyenin üstbilişsel özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler, çalışma sırasında kullanılacak taktikler konusunda bilgi sahibi olma, uygun zamanı belirleme, konsantrasyon ve motivasyon sağlama, çalışma performansını yükseltmek için gereklilikleri bilme gibi taktiklerdir. Ayrıca Hallam (2001), başlangıç aşamasındaki acemi öğrencilerin çalışmaları sırasında yaptıkları hataları düzeltmek için çalmayı sürdürdüklerini ve bu konuda herhangi bir taktik kullanmadıklarını belirlemiştir. Bunun tersine, ileri düzeydeki öğrencilerin, çalışma sürelerini belirli hedefler doğrultusunda planlayarak, olası sorunlar için taktikler geliştirdikleri görülmüştür.

Zihinsel Hazırlık: Ericsson et al. (1993) başarılı öğrencilerin çalışma sürecinde bilişsel olarak daha fazla yoğunlaştıklarını bildirmişlerdir. Çalgı çalışma sürecindeki

fiziksel etkinliklerin zihinsel hazırlıkla destekliğinde daha etkili olduğu yolunda bulgular bulunmaktadır (Brooks, 1995).

Güdü: Bir çalgıda karşılaşılan güçlüklerle mücadele etmek, o çalgıyı her gün çalışma isteği ve azmi gösterebilmek kişinin bu konuda ne kadar güdülendiği ile yakından ilgilidir. Özdüzenlemeli öğrenme kuramından bakıldığında bir öğrencinin öğrenmesini ne derece düzenlediği onun öğrenmeye ilişkin güdüsünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Austin ve Berg (2006: 535) çalgı çalışma sürecinde güdünün, performansı etkileyen en önemli belirleyicilerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencideki güdü sorunu, özdüzenlemeli öğrenmede çalışmayı düzenleyecek ve öğrenciyi başarıya götürecektir hedef belirleme, özyeterlik algısı ve ilgi duyma gibi süreçlerden yoksun kalmasına sebep olacaktır (Austin ve Berg, 2006: 535).

Bir çalgıda başarı gösterebilmek ve o çalgıda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için oldukça yüksek düzeyde güdüye gereksinim vardır. Wright (1997) çalgı öğrenmede iyi bir işitme becerisi ve konsantrasyon yeteneği ile birlikte en önemli gereğin güçlü bir güdü olduğundan bahsetmiş ve güdünün çalgı öğrenmede kilit bir rol oynadığının altını çizmiştir. Wright'a göre çalgı öğrenmede bütün diğer yetenekler öğretilir ama güdü öğretilmez. Rawlins (2006), çalgı öğretmenlerinin görevlerinin bir bölümünün öğrencileri güdülemek olduğunu ve öğretmenlerin öğrencileri güdülemek adına kendilerine özgü yöntem ve taktikler geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Mc Cormick ve McPherson (2003) ise, çalışma etkinliklerinin, ancak güdüsel ve diğer duyuşsal değişkenlerle birlikte ele alındığında çalgı becerisinin gelişimindeki en önemli ayağı oluşturduğunu savunmuşlardır.

Güdü, içsel ve dışsal güdü olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel güdü, yapılan eylemin ya da öğrenmenin kendisinden alınan doyumla ilgili iken; dışsal güdü, eylemin ya da öğrenmenin kendisi dışındaki beklentilere yönelmektir. Öğrencinin başarı notu, bir ödül ya da sosyal övgü kazanmak amacıyla kendini güdülemesi dışsal güdüye bir örnektir. Bunun için doğru çalgı seçimi ya da gerektiğinde geç kalınmadan yapılacak çalgı değişimi büyük önem taşımaktadır.

O'Neill (1999), müziğe yüksek derecede ilgi ve sevgi duyan öğrencilerin, güdülerinin yüksek ve çalışma süreçlerinin de uzun süreli olduğunu belirtmiştir. çalışma sürecindeki hatalar ya da sorun yaratacak noktaları belirleme ve bunlara verilen tepkilerin niteliği de çalışma sürecindeki önemli güdüsel öğeler olarak görülmektedir (O'Neill, 1999). Güdü, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin yaptığı işe verdiği dikkatin derecesi ve taktik seçimi gibi düşünsel süreçleri de etkileyebilmekte ve başarı üzerinde bu yolla etkili olabilmektedir (Dweck, 1986).

Çalgı Çalışma Süreci ve Performans/İrade Denetimi

Çalgı Çalışma Taktikleri: Taktik kelimesi akademik alanda “gelişim ve çalışma için geliştirilen hedefe yönelimli ve kararlı süreçler” olarak tanımlanmaktadır. Bir çalgıyı öğrenme görsel, fiziksel ve bilişsel yeteneklerin karmaşık bir bileşeni olarak görülmekle birlikte öğrenenin çalışma taktiklerinin seçimi ve uygulaması çalışmasının etkililiği açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Çalgı çalışmada değişik yöntem ve taktikler bir yana en çok kullanılan taktik “tekrarlama” (repetition) olarak kabul edilmektedir. Bir çok bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal yetenekler gerektiren çalgı öğrenmede fiziksel bir beceri olarak görülebilecek tekrarlama eylemi koyulan hedeflere ulaşma konusunda dikkatle ve bilinçli bir biçimde uygulanmalıdır. Bilinçli ve uyanık olmayan bir tekrar kişinin fiziksel yorgunluğunu sağlayan boşuna bir çabadan öteye geçmeyecektir.

Kendini İzleme: Çalgı çalışmada kendini izleme, öğrencinin kendi hatalarının ve gelişiminin farkına varmasını sağlayan bir etkidir. Böylece öğrenci performansı sırasında hem bir seslendirici hem de bir denetleyici rolü üstlenir. Öğrenci performansının güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili yargılara ulaşır. Kendini izleme ayna karşısında olabileceği gibi kişinin performansını video ya da teybe kaydederek de gerçekleşebilir. Çalgı eğitiminde kendini izlemenin çalgı performansına olumlu yönde etkide bulunduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Puopolo, 1970; Folts, 1973; Zurcher, 1972, Rosenthal, 1984, Henley, 2001, Hewitt, 2001). Bununla birlikte kendini çok fazla izlemenin eğitim sürecinde rahatsız edici ve olumsuz etkilerinden de bahsedilmektedir (Chung, 2006: 30). Anderson (1981), Brooks

(1995), Linklater (1997), Rosenthal et al. (1988) gibi araştırmacılar ise performans kaydının performans düzeyini olumlu yönde etkilediğine ilişkin bir bulgu bulunmadığı noktasında birleşmektedirler.

İrade: İrade, belirlenen hedefe ulaşmada gösterilen istek ve çaba olarak tanımlanmakta ve güdü kavramı ile yakından ilişkili bulunmaktadır. Güdü ile ayrılan yönü, güdünün çalışmaya başlamadan önceki süreçte yer almasıdır. Özdüzenleme boyutunda irade, çevre ve zamanın kontrolü, konsantrasyonun en yüksek seviyeye çıkarılması ve dışarıdan gelen rahatsız edici etkenlerle mücadele etmek anlamında ele alınmaktadır.

McPherson ve Zimmerman (2002), iradenin eylem yönlü ve durum yönlü olmak üzere iki biçiminden bahsetmişlerdir. Eylem yönelimli iradeye sahip bireyler, farklı taktikler seçme, eylemleri içselleştirme ve hedefe ulaşıncaya dek ısrarla çalışmaya devam etme gibi irade özelliği gösterirken bunun tersine, durum yönelimli iradeye sahip bireyler, eylem sürecinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarında tutukluk yaşamakta ve sorunun üzerine gitmemektedirler. Türlü güçlüklerle dolu olan çalgı öğrenme sürecinde öğrenen, müzik yeteneği ve bilişsel becerilerin yanı sıra ileri düzeyde eylem yönelimli iradeye sahip olması gerekmektedir. Eylem yönelimli irade sahibi müzik öğrencilerinin, durum yönelimli irade sahibi arkadaşlarına oranla çalışmalarını daha iyi planladıkları ve daha etkili taktikler uyguladıkları görülmüştür (Harnischmacher, 1997; Chung, 2006: 41'deki alıntı). Renwick ve McPherson (2002) ise çalgı deneyiminin üçüncü yılında bulunan öğrencilerin, özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmeye başladığını ve böylece çalgı çalışma süreçlerinde yoğunlaşma sürelerinin arttığını, bölünme, başkalarıyla konuşma, hayal görme gibi çalışma sürecini olumsuz etkileyen davranışlarda azalma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özdüzenleme becerisine sahip öğrenciler aynı zamanda çalışma ortamlarını çalışma süreci için uygun hale getirme konusunda da çaba ve beceri göstermektedirler (Austin ve Berg, 2006: 535). Çalışma sürecinde gerekli olabilecek kaynak ve gereçleri edinme (metronom, nota sehpası, nota vs.) özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip bir öğrencinin tipik davranışları olarak görülmektedir (Barry ve McArthur, 1994; Mcpherson ve Zimmerman, 2002).

Sosyal Etkileşim: Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevreyle yaşadığı etkileşim de çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeyi etkileyen bir etkidir. (Austin ve Berg, 2006: 535). Öğrenciler çalgılarında ustalaşmaya başladıkça, çevresinde yardım alabileceğini düşündüğü kimselere (ebeveyn, arkadaş, usta müzisyenler gibi) başvurarak onların görüşlerini almaktadırlar. Bu etkileşim, öğrencinin kendi belirlediği hedeflerin, yeniden değerlendirilmesini sağlamakla birlikte, öğrencinin performansının genel beklenti düzeyine ulaşmasını da sağlamaktadır. Zdzinski (1994) ve Renwick ve McPherson (2002) gibi araştırmacılar, ebeveyn desteğinin öğrencinin farkındalığı, çalışma yaklaşımları ve müziksel başarısı üzerinde olumlu yönde etki yaptığını belirlemişlerdir.

Ürün ve Kendine Yansıtma

Bu süreçte öğrenci koyduğu hedefler ile bu hedeflere ulaşma derecesini değerlendirir. Bu değerlendirme çalgı öğretmenin sözleri (geri bildirim), kendini arkadaşları ile kıyaslama ya da performans sınavından aldığı not şeklinde olabilir. Bu aşamada özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını, çalışmalarının niteliğine yükledikleri görülür. Chung (2006: 32), başarısızlıklarını kendi yetenek ve becerilerine yükleyen öğrencilerin olumsuz güdülendikleri ve kendilerini geliştirmekten vazgeçtiklerini belirtmiştir. Kendine yansıtma kişinin kendini değerlendirmesinin etkileri olumlu ise bu kişiyi mutlu eder ve doyuma ulaştırır. Doyum, özyeterlik inancını geliştirerek kişiyi diğer çalışmaları için güdüleyecek bir zemin oluşturur. Kinzie (1990) yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip bireylerin öğrenme güdülerini uzun süre korumaya yatkın oldukları sonucunu bulmuştur (Kinzie 1990; Cobb, 2003:25'deki alıntı). Bu yüzden kendini değerlendirme ve sonucunda yapılan yüklemeler, öğrenme etkinliğinin niteliği açısından önemli rol oynamaktadır. Örneğin, uzun süren çalışmaları sonucunda bir eseri beklediği kadar iyi seslendiremediğini düşünen bir öğrenci, bunun nedenini kendisi dışındaki etkenlerde arayabilir. Bu durum gerçekte, öğrencinin çalışma sürecinde öğrenme çevresini düzenleme ve engelleyici etkenlerden uzaklaşma gibi özdüzenleme taktikleri kullanmadığının bir göstergesi olabilir. Bununla birlikte, sorunun kaynağını dışarıda aramak, kendi gözleme

etkinliğinin yetersizliği sonucunda varılmış yanlış bir saptama da olabilir. Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip olan öğrenciler, öğrenmenin her aşamasında öncelikle içsel süreçlerini denetim altında tutmaktadır (üstbiliş). Bu yüzden bir başarısızlık durumunda bu tür öğrenciler, sorunun kaynağını kendilerinde aramaktadırlar. Çalgı öğreniminde öğrencinin sorunları dışarıda arama yaklaşımı, belki de çok yakında olan bir çözümü çok uzaklarda arama sonucunu doğurarak, zaman, çaba ve güdü kaybına yol açabilir. Bu durum da öğrenme sürecinin başarısız olma olasılığını arttırır. Bu yüzden, çalgı çalışma sürecinin etkililiği özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımıyla sağlanabilir.

Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri

Özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin kullanımı, özdüzenlemeli öğrenme modellerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Pintrich (2000: 401), önerdiği özdüzenlemeli öğrenme modelinde bu taktikleri üç sınıfta toplamıştır: a) bilişsel öğrenme taktikleri, b) üstbilişsel öğrenme taktikleri, c) kaynak yönetimi taktikleri. Bu taktikler, öğrenenin öğrenme sürecini destekleyen ve işe yaradığını anladığı planlarının toplamıdır. Özdüzenlemeli öğrenmenin tüm evreleri, süreçleri ve alt süreçlerinde gerçekleşen bu planlar, özdüzenlemeli öğrenmenin eylem adımları olarak görülebilir. Bu taktiklerin kullanımı, öğrenme sürecindeki her türlü olumsuz duyguyu engelleyerek, hedef kazanımı ve başarı ile doğrudan ilişkili olan özyeterlik inancını arttırır (Cobb, 2003:35).

Akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bilişsel öğrenme taktikleri Weinstein ve Mayer (1986) tarafından deneyimleme (rehearsal), işleme (elaboration) ve düzenleme (organization) olarak sınıflandırılmıştır. Deneyimleme, öğrenilecek olan konunun yüksek sesle okunarak tekrarlanması gibi taktikleri içerir. Bu tür taktikler, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sağlayarak, örneğin; metindeki önemli noktaların belirlenmesini ve bunların bellekte etkin bir şekilde tutulmasını destekleyen taktiklerdir. İşleme ise, öğrenilecek olan konunun açıklanması ve özetlenmesi gibi hedefleri içerir. Bu süreçte, benzeşimler yaratma, not tutma, metindeki fikirleri açıklama, soru sorma ve yanıtlama gibi taktikler kullanılır.

Metindeki ana fikri bulma, metni ana hatlarına ayırma, metindeki fikirler arasındaki ilişkileri taslak haline getirme gibi çeşitli taktikler ise daha derin bir bilişsel taktik olan düzenlemeye örnek olarak verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986; Pintrich, 2000: 401'deki alıntı).

Bilişsel taktiklerin kullanımının yanı sıra, öğrencilerin üstbilişsel taktik kullanım düzeyleri de akademik başarıyı etkileyen bir etkidir. Bandura (2000: 401), üstbilişin iki boyutlu olduğunu belirtmiştir: a) bilişimiz hakkındaki bilgimiz ve b) bilişimiz üzerindeki özdüzenlememiz. Üstbilişsel bilgi öğrencilerin kendileri, yürüttükleri görevler ve kullandıkları taktikler hakkındaki bilgileridir. Biliş üzerindeki özdüzenleme ise, bilişsel becerilerin ve yürütülen eylemlerin gözlenmesi, denetlenmesi ve düzenlenmesidir.

Pintrich (2000: 402), üstbilişsel denetleme ve özdüzenleme taktiklerinin bir çok modelde üç genel sınıfta ele alındığını belirtmiştir:

Planlama etkinlikleri, çalışma için hedef belirleme, çalışma öncesinde metni gözden geçirme, soru çıkarma ve problemi analiz etme gibi davranışları içerir. Bu etkinlikler, öğrenene bilişsel taktiklerini planlamada yardımcı olmanın yanı sıra, önceki bilgilerin yeni konuyla ilgili olan yönlerini canlandırarak öğrenme sürecinin örgütlenmesini ve kolaylaşmasını sağlar.

Gözlem, tüm özdüzenleme kuram ve modellerinde öne çıkan bir boyuttur. Çalışma süreci için hedeflerin belirlenmesi tek başına bir anlam taşımaz. Özdüzenlemeli öğrenmede önemli olan bu hedefler doğrultusunda yapılan etkinliklerin birey tarafından gözlenmesidir. Weinstein ve Mayer' göre (1986), tüm üstbilişsel etkinlikler, öğrencilerin anlama düzeylerini kendi geliştirdikleri hedefler doğrultusunda gözlemlemeleridir (Weinstein ve Mayer, 1986; Pintrich, 2000: 402'deki alıntı). Bir metni okurken ya da dersi dinlerken öğrencinin dikkat düzeyini takip etmesi, sınavda zamanı doğru kullanmak için kendi hızını denetleyebilmesi gibi davranışlar özdüzenlemeli öğrenme sürecinde kullanılan gözleme taktiklerine örnek olarak gösterilebilir.

Düzenleme taktikleri, gözleme taktikleri ile çok yakın ilişki içindedirler. Belirli ölçütler ışığında öğrenme sürecini gözlemleyen bir öğrenci, bu ölçütlerin ne kadar yakında ya da uzağında olduğuna karar verdiğinde uyguladığı bilişsel taktiklere geri döner ya da değiştirme yoluna gider. Ölçütlere uzak olduğuna karar veren bir öğrencinin çalışma sürecinin başına dönmesi ve uyguladığı adımları tekrara yönelmesi bir özdüzenleme taktiği olarak görülebilir.

Pintrich'in (2000) özdüzenlemeli öğrenme modelindeki üçüncü taktik, öğrencinin öğrenme sürecinde çevresini düzenlemesini ve denetlemesini içeren kaynak yönetimi taktikleridir. Öğrencinin zamanı, çabasını, çalışma çevresini, öğretmen ve arkadaşları gibi yakın çevresini çalışma sürecine uygun bir duruma getirme davranışlarını içeren kaynak yönetimi taktikleri, öğrencinin öğrenme ortamını içsel kaynaklı hedefler doğrultusunda şekillendirmesidir.

S. Nielsen (2001), çalgı çalışma sürecinde kullanılan özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini incelemiştir. Usta düzeye erişmiş konservatuvar öğrencilerinin çalışmalarını gözlemleyen araştırmacı, bu öğrencilerin çalışma taktiklerini Zimmerman'ın (1998, 2000) özdüzenlemeli öğrenme modeli ışığında şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Kendini Değerlendirme ve Hedeflerin Belirlenmesi
- Taktiksel Planlama
- Kendi Kendine Öğrenme
- Görev Taktikleri
- Kendini Gözleme

Kendini Değerlendirme ve Hedeflerin Belirlenmesi

Çalışma süreçleri gözlemlenen org öğrencilerinden ilkinin, eserin yavaş bölümlerini yavaş bir tempoda çalıştığı ve aynı zamanda eserin gerçek temposunda gerekli olacak hızlı el değiştirmeleri üzerinde de yoğunlaştığı görülmüştür. İkinci öğrencinin ise, eserin yavaş bölümlerini, nota ve tartım hatalarını düzeltmek amacıyla

yavaş tempoda çalıştığı görülmüştür. Bu öğrenci aynı zamanda, eseri hızlı çaldığında doğabilecek sorunların neler olabileceğine ilişkin yorumlar ve çözümler geliştirmiştir:

“Şu anda hatasız, yavaş ve doğru bir şekilde çalabiliyorum. Ancak biraz daha ilerlediğimde tempoyu arttırdığımda bu iyi bir çalışma olmayacak.”

Bu öğrencinin, öncelikli hedefinin eseri doğru nota ve tartımlarla çalmak ve ardından gerçek tempoya yaklaşmak olduğunu görüyoruz. Bu iki öğrenciden ilkinin çalışmasında hem *hız*, hem de *doğru çalma* gibi hedefler belirlediği, ikinci öğrencinin ise çalışmasında sadece *doğru çalma* ölçütünü belirlediği görülmüştür. Bu iki öğrencinin ortak noktası ise, öğrencilerin kendilerine belirgin hedefler seçmeleri ve ustalık ölçütleri kullanmalarındadır. Öğrenciler ayrıca var olan performans düzeylerini geçmişteki performansları ile karşılaştırmaktadırlar:

“Çalışırken çoğunlukla geliştiğimi düşünüyorum....eskiden, tempoyu zorlamış, cümleleri erkenden hızlı çalmıştım. Eseri hatasız çalamıyordum.”

Bu öğrenciler ayrıca hedeflerini değişen koşullara uygun olarak değiştirme becerisi de göstermektedirler. Her iki öğrenci de öğrenme sürecinde teknik sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında öğrencilerden biri teknik sorunlara ağırlık vermeye başlarken, eserin yorumuyla ilgili özellikleri ikinci plana atmıştır. Diğer öğrenci ise eserin yorumuna ağırlık vermekle birlikte ağırlık vermesi gerektiğini anladığı teknik çalışmalara da devam etmiştir. İkinci öğrencinin eserin gerektirdiği teknik sorunlara ağırlık vererek, hedeflerini bu doğrultuda değiştirdiği görülmektedir. Bunun sonucunda bu öğrencinin ağırlık verdiği pasajlarda gelişme gösterdiği ve ardından yorumla ilgili belirgin başka hedefler belirlediği gözlenmiştir.

Gözlemlerin sonunda, her iki öğrencinin de uzun süreli hedefler (eserdeki teknik becerileri kazanma ve yorumla ilgili içsel düşünceler geliştirme gibi) ve çalışma sürecinde sık sık değişen kısa süreli hedefler (nota yanlışlarını düzeltme, pasajlar ve

bölümler arasındaki geçişleri kolaylaştırma, el ve pedal uyumu gibi) belirledikleri görülmüştür (Nielsen, 2001:159).

Taktiksel Planlama

Taktiksel planlama, istenilen hedeflerin kazanılması için tasarlanmış öğrenme taktiklerinin seçimi olarak tanımlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986; Nielsen, 2001:160'daki alıntı). Bir becerinin ustalık düzeyine gelmesi sürecinde öğrenen, hedeflerle uyumlu olarak tasarlanmış taktiklere gereksinim duyar. Taktik seçiminde öğrenilecek olan materyalin yapısal ve kavramsal özelliklerinin dikkate alınması önemli rol oynar. Öğrenilecek olan materyaller farklılaştıkça kullanılacak taktiklerin de farklılaşması gerekir. Bu açıdan özdüzenlemeli öğrenmede öğrenilecek materyalin yapısal özelliklerinin öğrenen tarafından derinlemesine çözümlenmesi gereklidir. Nielsen'in araştırmasında, çalışılan eserdeki farklı yapılar, org öğrencinin kullandığı çalışma taktiklerinin seçimini etkilemiştir:

“Eserin ilk cümlelerini çalışırken, sol el ve pedalı birlikte ya da sağ ve pedalı birlikte çalışmam gerektiğini düşünmemiştim. Çünkü, sol ve sağ el partilerinde sadece basit bir figür vardı. Ancak bu ölçülerde durum farklı. Sadece sol eli tek başına bir süre tekrarlamam gerek.”

Görüldüğü gibi öğrencinin kullandığı çalışma taktikleri eserin yapısal özelliklerine göre değiştirilmek durumunda kalmıştır. Bu noktada öğrencinin eserin yapısal özelliklerine uygun taktik geliştirerek eserdeki bütünlüğü ve el-pedal eşzamanlılığını korumaya çalıştığını görüyoruz. Bu öğrenci, eserdeki cümle bağlantıları üzerinde yoğunlaşan taktikler kullanırken, cümlelerdeki karmaşık nota ve tartımlar üzerinde pek durmamaktadır. Araştırmadaki ikinci öğrenci ise, notaları okuma, değişen anahtarlara dikkat etme ve yorum gibi hedefler doğrultusunda taktikler geliştirmiştir. Seçilen taktiklerin işe yarayıp yaramadığı konusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı taktikler terk edilebilir. Aşağıdaki ifade, Nielsen'in (2001) araştırmasındaki bir öğrencinin eserin tümünü ezberleyerek çalışma taktiğine ilişkin özdeğerlendirmesini içermektedir.

“Tüm partiyonu öğrenmeye çalıştım... Bunun bana yardımcı olacağını düşünmüştüm... Hala, çok fazla zaman ve çaba harcıyorum, ancak bir sonuç alamıyorum. Belki de tekdüze bir çalışmanın içinde sıkışıp kaldım ve sadece çalmış olmak için çalışıyorum.”

Bu öğrencinin eseri bir bütün olarak kavrama yoluna gittiği ancak, eserin yapısal özelliklerini göz ardı ederek, küçük ve kısa süreli hedefler ve bunların elde edilmesine ilişkin taktikleri kullanmadığı görülmektedir.

Kendi Kendine Öğrenme

Özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme taktiklerini uygulamaya koyarken, kendi kendine öğrenme ve rehberlik etme gibi teknikler kullanırlar. Kendi kendine öğrenme, kişinin bir işi nasıl yürüttüğü ile açık ya da kapalı nitelendirmelerini içerir. Kendine rehberlik etme ise kişinin dikkatine, kullandığı taktiğin her adımına yoğunlaşması gibi performans denetim aşamalarını içerir.

Çalgı çalışma sürecinde kendi kendine öğrenme, öncelikle öğrencinin çalışma sürecinde kendisine sözel bildirimlerde bulunmasını gerektirir. Nielsen’in (2001) araştırmasında öğrencilerin çalışma sürecinde kendilerine şu sözel bildirimlerde buldukları gözlenmiştir:

“Ezgi şu anda pedalda, bu yüzden pedalı öne çıkarmalıyım”

“Hatasız çalan de yavaş çalmak zorundayım.”

“Bir kez daha denemeliyim.”

“Bu sayfanın tümünü baştan çalmalıyım.”

Bu ve benzer yaklaşımlarla öğrenci kendi çalışma sürecinde pasif ve bilinçsiz bir çalma etkinliğinin yerine, çalışmasının önderi durumunda olan bir rehber kimliğini de geliştirmektedir. Öğrencinin kendi kendine rehberlik etmesindeki temel koşul, ulaşılabilecek hedefleri somutlaştırmış olmasıdır. Tıpkı bir öğretmenin çalışmanın

sonunda elde edilmesi gereken ürünü kafasında tasarlamış olması, özdüzenlemeli öğrenme becerisine sahip bir öğrencinin de ürünü önceden tasarlayabilmesi gereklidir. Öğrencinin kendi kendine rehberliği sonucu belirlenen hataların düzeltilmesinde de bir takım işaretleme ve not alma taktikleri kullanılabilir:

“Yanlış parmak kullandığımda, notaya hemen bir daire ile işaret koyarım...bu taktik etkili oluyor, çünkü “bu noktada çoğunlukla hata yapıyorum, bir daha yapma” şeklinde düşünmemi sağlıyor.”

“Yanlış yaptığım noktaya çoğunlukla “hey, topla kendini” anlamına gelen bir işaret koyarım.”

Bu benzer taktiklerin kullanımı, öğrencinin çalışma sürecinin her anında yüksek bir farkındalık ve konsantrasyon geliştirmesine destek olur. Dikkatin odaklanması ve özdenetim süreçlerinin kullanımı konsantrasyonu olumlu yönde geliştirir. Tüm bu kazanımlar, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisinin gelişimini sağlar. Müzisyenlerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiğinden bahseden Hallam (1997), müzisyenlerin çalışmalarının amaçlarına ilişkin bir farkındalık geliştirmeleri gerektiğini vurgulayarak, uygun taktik seçimine dikkati çekmiştir (Hallam, 1997; Pitts et al., 2000: 46’daki alıntı). Benzer bir şekilde, McPherson (1983) da çalışma süreçlerine bilişsel açıdan daha fazla eğilen öğrencilerin daha hızlı bir gelişim süreci yaşadıklarını ve performanslarına ilişkin farkındalıklarının yükseldiğini belirtmiştir (McPherson, 1983; Pitts et al., 2000:46’daki alıntı). Ericsson et al. (1993) çalgı eğitimi de dahil olmak üzere, eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin performans durumları ile ilgili olarak yaptıkları sözel bildirimlerin, öğrencilerin kendini gözleme süreçlerinde kullanıldığını belirtmişlerdir.

Görev Taktikleri

Görev taktiklerinin kullanımı, öğrenme materyalini daha küçük ve anlamlı parçalar halinde çalışmayı içerir. Nielsen’in (2001) araştırmasındaki bir öğrenci çalıştığı eseri işitsel tablolara benzeterek, parçadan bütüne gitmenin kişisel

taktiklerini üretmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, bir eseri çalışırken kullandıkları kısa süreli hedefleri şöyle ifade etmişlerdir:

“Hatasız oluncaya dek bu ölçüyü birkaç defa daha çalmalıyım.”

“Pedal partisini tek başına çalışmalıyım.”

“Sağ ve sol el partilerini tek başına çalışmalıyım.”

“Bir sonraki el değişikliğine dek bir daha çalmalıyım.”

Kendini İzleme

Kendini izleme bir kişinin bir işi sergileme sırasındaki etkinliklerini adım adım izlemesidir. Çalgı çalışma sürecinde kendini izleme ise, öğrencinin performansı sırasındaki iyi ya da kötü yönlerini belirleme etkinliğidir. Bunun sonucunda öğrenci performansındaki güçlü ve zayıf yönleri görebilme ve anlayabilme fırsatı bulabilmektedir. Nielsen’in (2001) araştırmasından elde edilen sözel bildirimler çalgı çalışma sürecinde yürütülen kendini izleme etkinliği ile ilgili somut veriler vermektedir:

“Pedalı çok erken kullandım”

“Bu çalışım pek sağlam değildi”

Bu yorumlar öğrencinin daha çok teknik yeterlikle ilgili planlarının ve ve planların uygulamalarının gözlemidir. Bunun yanı sıra, çalışılan eserin müzikal yorumu ve ifadesi ile plan ve yaklaşımlar da kendini izleme etkinlikleri ile belirlenebilir:

“Bu cümleme hoşuma gitmedi. Ne elde etmek istediği bildiğimden emin değilim.”

“Başlarda sağ ve sol partilerindeki figürleri takip etmek bir parça zor gelmişti. Pek kolay olmadığını düşündüğüm bir sürü diyaz vardı ve aynı zamanda bunları da düşünmek gerekiyordu.”

“Sol eldeki çok sayıdaki figür, fark edene dek herhangi bir armonik temel içermiyor gibiydi”

Bu ifadeler öğrencilerin kendi çalışma anlarını bağımsız bir kişi gibi izledikleri sonucunu düşündürmektedir. Ancak kendini izleme sonucunda elde edilen yargıların öğrencilerin performansına olumlu etki yaratacak şekilde etki etmesi gereklidir. Elde edilen gözlem sonuçlarına göre performansın değiştirilmesi için kullanılan taktiklerde değişiklikler yapılması gerekebilir.

“(Eser) çok kolaymış gibi görünüyordu. Bu bölüm için bu kadar zaman harcamış olmak beni çok şaşırttı. Sadece iki sesliydi. Karışık gözüküyordu, ancak, senkoplu ritimler gibi bazı sürprizlerle karşılaştım”

Bu öğrencinin çalışmasındaki olumsuz yönleri etkili taktik kullanmamasına bağladığı görülebilir. Çalgı çalışma sürecinde kendini izleme etkinlikleri öğrencinin kendisi ile ilgili yansız kararlar almasını güçlendirir. Çalışmasını videoya kaydeden ya da çalışmasının her anını aktif olarak izleyen bir öğrencinin performansının en sonunda nasıl olması gerektiği ile ilgili bir fikrinin olması gereklidir. Bu gereklilik Zimmerman’ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modelindeki hazırlık ve performans denetim evresi arasındaki ilişkiyi akla getirmektedir. Çalışma öncesinde öğrencinin “çalışacağım eser, acaba neye benziyor” şeklinde kendine yönelttiği soru ve buna yanıt olan zihinsel tasarımlar, performansın gözlemlenmesindeki ölçütleri oluşturacaktır. Bu zihinsel tasarımların niteliği, müzisyenin ustalık ve deneyimi arttıkça gelişmektedir. Glaser ve Chi (1988), usta müzisyenlerin gelişmiş uzun ve kısa süreli belleğe sahip olmanın yanı sıra kendini gözleme becerileri açısından da gelişmiş olduklarından bahsetmişlerdir (Glaser ve Chi, 1988; Hallam, 2001: 28’deki alıntı). Çalgı çalışma süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin çalışma sürecinde yaşadıkları sorunların, çalışılan eserin yapısal özellikleri ile ilişkili olduğu ve bu sorunların öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri sonucunda düzeltilebileceği sonucu çıkmıştır (Chaffin ve Imreh, 1997; Miklaszewski, 1989). Çalgı çalışma sürecinde yaşanan sorunlarla, kullanılan taktikler arasında sıkı bir ilişki olması beklenir. Bunun yanı sıra, üstbilişsel yeterlikler ve özyeterlik inançları da

taktik kullanımını etkileyen önemli etkenlerdir. Örneğin, bir öğrencinin hali hazırdaki performansı ile ulaşmak istediği performans düzeyi arasında bir kıyaslama sonucu elde ettiği yargılar, kullanılan çalışma taktiklerinin değişimine yön verebilir. Bu yargılar öğrencinin özyeterlik inancını ve güdü düzeyini doğrudan etkileyebilir.

Elde edilen performans düzeyi ile hedeflenen performans düzeyi arasında fark olduğunda öğrenci bu farkı, kullandığı taktiklerin etkisizliğine bağlayabilir. Elde edilen performans düzeyi, hedeflenen performans düzeyine erişmiş olduğunda da, bu başarı kullanılan taktiklerin etkililiğine bağlanabilir. Hedef belirleme, taktik seçimi, taktik kullanımı, değerlendirme ve yükleme aşamalarını temel alan bir çalgı çalışma modeli geliştiren Nielsen'e (2001: 164) göre öğrenciler, çalışmalarını sonucunda elde ettikleri sonuçları şu boyutlarda değerlendirebilmektedirler:

- Bir öğrenci, çalışmasını başarılı olarak değerlendirdiğinde, yeni bir soruna odaklanabilir.
- Bir öğrenci, çalışmasının başarısız olduğunu, ancak kullandığı taktiğin etkili olabileceğini düşündüğünde, daha fazla çaba ile, aynı taktiği kullanarak çalışmalarına devam eder.
- Bir öğrenci, hem çalışmasının başarısız olduğunu, hem de kullandığı taktiğin etkisiz olduğunu düşündüğünde, farklı bir taktik arayışına girer.
- Bir öğrenci, çalışmasının başarısız olduğunu düşündüğünde, en başta belirlediği sorunu değerlendirme yoluna gidebilir. Farklı bir soruna, aynı taktiği kullanarak yaklaşabilir.

Nielsen'in modelinde öğrenci, çalgı çalışma sürecinde hem bilişsel hemde üst-bilişsel açılardan etkin bir rol üstlenmektedir. Çalışma sırasında öğrencinin, “sorunum nedir?”, “bunu nasıl çözebilirim?”, “şu an ne yapıyorum” gibi kendine yönelttiği sorular, çözülmesi gereken sorunun bir gereksinimi olan üst-bilişsel farkınadalığı arttıracak ve uygun taktiğin kullanımını belirleyecek bir yaklaşım olabilir. Bu yaklaşım, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin uzun süre çalışarak az verim alması gibi sorunların çözümünde uygulanabilir ve öğretilen bir model olarak görebileceğimiz öz düzenlemeli öğrenmenin önemine dikkati çekmektedir. Benzer bir araştırmada ise,

11-12 yaşları arasındaki oda orkestra öğrencilerinin çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma taktikleri belirlenmiştir (Austin ve Berg, 2006: 535). Bu araştırmaya göre kullanılan taktikler şöyle belirlenmiştir:

- Planlama
 - Çalışmaya başlamadan önce esere göz atmak
 - Sistematik bir yaklaşım
 - Zor pasajlara yoğunlaşma
- Taktikler
 - Zor ölçüleri tekrarlama
 - Yavaş çalma
 - Ölçü ölçü çalışma
 - Basitleştirme
 - Zihinde takrarlama
 - Bütün-parça-bütün yaklaşımı
- Gözleme Süreci
 - Notalara işaret koyma
 - Teknik gözlem
 - Kendini değerlendirme
- Fiziksel ve sosyal çevre kullanımı
 - Müzik sözlüğü, kitap kullanımı
 - Yardım alma (aile, öğretmen, arkadaş gibi kimselerden)
 - Metronom kullanımı
 - İşitsel model kullanımı (cd, teyp vs)

Bu araştırmada da Nielsen'in (2001) araştırmasındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Austin ve Berg'in (2006: 535) araştırmasında çalgı çalışma sürecindeki fiziksel ve sosyal çevre etkenlerine de yer vermektedir. Son yıllarda

sayılarının giderek artmaya başladığını gördüğümüz bu benzer özdüzenlemeli öğrenme araştırmaları müzik eğitimi ve özellikle de çalgı eğitimi alanında araştırmacılarının dikkatini çekmeye başlamıştır. Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalar, çalgı çalışma sürecinin geleneksel perspektifini değiştirmeye zorlamış, bu alandaki geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin eleştirilmesi sonucunu doğurmuştur. Öğrencinin çok çalışarak az verim elde etmesi gibi sık karşılaşılabilen sorunların çözümünde geliştirilebilecek “etkili çalışma” ya da “bilinçli çalışma” gibi hedefler, temelinde öğrencinin sadece müziksel bilgi ve beceriler açısından değil, aynı zamanda bilişsel ve üst-bilişsel yeterlikler açısından da geliştirilmesi gereğini içerirler.

Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme yaklaşımı hakkında ülkemizde, araştırıldığı kadarıyla, henüz kuramsal bir çalışma ya da bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu eksiklik, ülkemizde üniversite düzeyinde çalgı eğitimi veren kurumlardaki eğitimin niteliği açısından bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Bu alandaki öğretim elemanlarının ya da araştırmacıların ortak kavramlar ve yöntemler üzerinde buluşmaları için bilimsel araştırmalara gereksinim vardır.

Çalgı Çalışma Sürecinde Tutumlar

Sosyal psikolojinin önemli başlıklarından biri olan tutum; alanyazında, bireylerin davranışlarına yön verebilen psikolojik bir öge olarak tanımlanmaktadır. (Bain, 1930; Phillips, 2003). Allport (1935), tutumları belirli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görmekte ve davranışa ilişkin bilgiler taşıdığına inanmaktaydı. (Allport, 1935; Tavşancıl, 2002: 65’deki alıntı). Doob (1947) ise tutumun bir bireyin nasıl davranacağı üzerinde etkili olduğuna değinmiş, ancak davranışı olduğu gibi içermediğini belirtmişti (Doob, 1947; Tavşancıl, 2002: 66’daki alıntı). Bu tanım ve yaklaşımlardan tutumların bireylerin davranışlarının ne yönde olabileceğine ilişkin veriler taşıdığı sonucunu çıkarmak olasıdır. Bununla birlikte alanyazında, tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkinin sanıldığı gibi güçlü olmadığına ilişkin bir birikim de mevcuttur. Örneğin; Noll ve Scannell (1972) tutum ölçekleri puanları ve davranışlar arasında .50 ve .60 düzeyinde bir korelasyon olduğu

sonucuna varmışlardır (Noll ve Scannell, 1972; Wapnick, 1976:6'daki alıntı). Onlara göre, bu sonuç, yakın bir ilişkiyi içermemekle birlikte eğilimleri belirlemek açısından önemlidir. Benzer bir yaklaşımla Fishbein (1965) de tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkinin zayıflığına vurgu yapmaktaydı (Fishbein, 1965; Wapnick, 1976: 9'daki alıntı). Fishbein (1965), bir kişinin bir objeye ilişkin tutumunun o objeye ilişkin davranışının kesin bir göstergesi olacağını gösteren bir kanıtın olmadığından bahsetmiştir. Bununla birlikte tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkinin boyutuna ilişkin bu iki farklı yaklaşımın içerdiği çelişki, tutumların özellikle eğitim psikolojisi alanında sıklıkla ele alınan bir değişken olmasını engellemiştir.

Tutumlar müzik eğitiminde de gerek bağımlı, gerekse de bağımsız değişken olarak, farklı değişkenlerle birlikte ele alınmakta ve özellikle de müziksel gelişim, başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir (Glen, 2002; Lacroix, 2002; Liddell, 1977; Noble, 1976; Phillips, 2003; Radocy, 1986; Rainey, 2002; Swanwick ve Lawson, 1999; Stein, 2002; Vander Ark et al, 1980; Bilen, 1995; Özmenteş; 2005). Bu araştırmalarla elde edilen birikimler, müzik eğitimi alanında öğrencilerin tutumlarının müzik eğitimi sürecindeki dolaylı ya da doğrudan etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirten Mullins (1984), tutumların müzik eğitimindeki yerini önemle vurgulamıştır. Fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal açılardan oldukça karmaşık insan etkinliklerini içeren müzik eğitimi sürecinde başrolde olan öğrencinin, kendisiyle ilgili algıları günümüzde iyice önem kazanmıştır. Özellikle de öğrencilerin, çalgı çalışma öncesi hazırlık ve performans denetim evrelerinde önemli belirleyiciler olan özyeterlik, güdü ve ilgi gibi duyuşsal özelliklerine ilişkin farkındalık ve algılarının rolüne daha önce değinilmişti. Çalgı çalışma sürecinde bu duyuşsal özelliklerle tutumlar arasındaki ilişkilerin boyutunu içeren çalışmaların sayısı araştırıldığı kadarıyla azdır. Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme etkinliklerinde çalgı çalışmaya ilişkin tutumların olası yordama düzeyinin belirlenmesi, çalgı çalışma sürecinin fiziksel ve zihinsel etkinliklerle sınırlandırılmasını engelleyerek bu süreçte duyuşsal özelliklerin olası etkisinin görülmesini sağlayabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki gerekçelere dayanan bu araştırmanın amacı, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma bulgularının, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini ortaya koyması ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemesi beklenmektedir. Araştırmanın, içerdiği kavramsal zemin açısından da bu alanda ileride yapılacak çalışmalara kavramsal temel oluşturması beklenmektedir. Araştırma bulgularının, ülkemizdeki çalgı eğitimi model ve yaklaşımlarının değerlendirilmesi açısından da önem taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma, araştırıldığı kadarıyla, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme hakkında ülkemizde yapılacak ilk araştırma olması nedeniyle de özel bir önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı

çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeyleri onların bireysel özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

2. İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeyleri arasında önemli ilişkiler var mıdır?

3. İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların,
 - a) Yaşlarına,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Bireysel çalgılarına,
 - d) Günlük çalgı çalışma sürelerine,
 - e) Çalgı deneyimlerine,
 - f) Okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

2. Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların,
 - a) Yaşlarına,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Bireysel çalgılarına,
 - d) Günlük çalgı çalışma sürelerine,

- e) Çalgı deneyimlerine,
- f) Okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları onların,

- a)Yaşlarına,
- b)Cinsiyetlerine,
- c)Bireysel çalgılarına,
- d)Günlük çalgı çalışma sürelerine,
- e) Çalgı deneyimlerine,
- f)Okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

4. Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların,

- a)Yaşlarına,
- b)Cinsiyetlerine,
- c)Bireysel çalgılarına,
- d)Günlük çalgı çalışma sürelerine,
- e)Çalgı deneyimlerine,
- f)Okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

5. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ve bireysel çalgı performans düzeyleri arasında önemli ilişkiler var mıdır?

6. Öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ve çalgı performans düzeyleri onların çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerini önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?

7. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ve çalgı performans düzeyleri onların müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerini önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?

8. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve çalgı performans düzeyleri onların çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarını önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?

9. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumları, onların çalgı performans düzeylerini önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı performans düzeylerindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?

10. Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile onların,
- Yaşları,
 - Cinsiyetleri,
 - Çalgı deneyimleri,
 - Okumakta oldukları okul arasında önemli ilişki var mıdır?

11. İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme taktikleri ve bu taktikler arasındaki ilişkiler nelerdir?

Sayıtlar

1. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin verdikleri yanıtlar var olan durumu ve gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın örneklemini, Ankara ve İzmir illerinde bulunan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve Devlet Konservatuvarları batı müziği bölümü lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özdüzenlemeli Öğrenme: Öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir (Zimmerman, 1989).

Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlilik: Öğrencilerin müzikle ilgili yetenek ve becerilerine ilişkin, kendisi ve yakın çevresi tarafından biçimlendirilmiş yeterlik inançlarıdır.

Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum: Öğrencilerin çalgı çalışma sürecini sevme, ilgi duyma ve katılma istekliliklerini biçimleyen eğilimleridir.

Çalgı Performans Düzeyi: Öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarından aldıkları performans notlarıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çalgı Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Mcperson (2005) “From Child To Musician: Skill Development During The Beginning Strategies of Learning An Instrument” isimli araştırması ile çalgı eğitimine başlama aşamasında bulunan ve yaşları 7 ile 9 arasında değişen öğrencilerin 3 sene boyunca yaşadıkları müziksel gelişimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 157 öğrenci ile gerçekleşen bu çalışmada, denekler her dönemin sonunda müziksel işitme, okuma, ezbere çalma, işittiğini çalma ve doğaçlama yapma gibi testlerden geçirilmiş, ayrıca kendileri ve ebeveynleri ile çalgılarını günlük çalışma süreleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocukların çalgı çalışma sürecindeki bilişsel taktikleri kullanımlarının niteliği ile ilgili veriler toplanmıştır. Karşılaştırmalı verilerden elde edilen sonuçlara göre, çalgı eğitiminde ortalama günlük çalışma süresi ve öğrencinin yeteneği onun çalgıdaki gelişimini açıklayabilmek için yeterli olmamaktadır. Öğrencinin çalgı çalışma sürecinde daha etkili bilişsel taktikler kullanması ve bu taktikler üzerinde özenle çalışarak ve çalgı öğretmeninden yardım alarak ilerlemesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Mcpherson’a göre bu durum çalgı başarı ve başarısızlıklarına ışık tutacak önemli bir etkidir. Araştırmacıya göre çalgı öğretmenlerinin öğrencilere bilişsel taktikler geliştirmeleri konusundaki yardımları, onların daha müzikal düşünceleri ve çalgılarında karşılaştıkları teknik zorlukları aşmalarında kolaylık sağlayacaktır.

Özmenteş’in (2004) “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmasının amacı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunları saptamak ve bu sorunlar ile onların kişisel ve sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemini Işıl Saygın ve Ümran Baradan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’nde okumakta olan toplam 167 öğrenci oluşturmuştur. Veriler

araştırmacı tarafından geliştirilen Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları konsantrasyon ile ilgili sorunlarının en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlarının onların yaşları, okumakta oldukları sınıf, çalmakta oldukları çalgı ve anadal çalgı öğretmenlerinin cinsiyetine göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Mills ve Smith (2003) "Teachers Beliefs About Effective Instrumental Teaching In Schools And Higher Education" isimli araştırmaları ile çalgı eğitimini etkili hale getiren faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 134 çalgı eğitimcisi oluşturmuştur. Bu eğitimcilere okullarda nitelikli bir çalgı eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri sorulmuş ve kendi çalgı eğitimlerindeki zayıf ve güçlü yönleri belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarından çalgı eğitimcilerinin iyi bir eğitim verebilmelerinin kendilerinin üniversitede aldıkları eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin onların deneyim ve cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular tartışılmış ve uygulamalı önerilerde bulunulmuştur.

Ertem (2003) "Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve Örgütlenme Stratejisinin Etkililik Düzeyi" isimli araştırması ile piyano eğitimi alanında kullanılmakta olan öğrenme stratejilerini saptamayı ve bunlardan biri olan örgütlenme stratejisini kullanmanın etkililik derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin piyano eğitimlerinde kullandıkları öğrenme stratejileri uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen görüşlere göre öğrencilerin duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini piyano öğretmenlerinin ise örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada gözlem tekniği ile öğretilen örgütlenme stratejisinin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlenmiş yapılan istatistiksel analizler sonucunda örgütlenme stratejisini öğrenip kullanan deneme grubu ile kullanmayan kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ece (2002) “Çağdaş Türk Bestecilerinin Viyola Eserleri ve Bu Eserlerin Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Viyola Eğitimcileri Tarafından Tanınma, Eğitim Amaçlı Kullanılma ve Kullanılmama Durumları” isimli araştırması ile çağdaş Türk bestecilerinin viyola eserlerinin viyola eğitimcileri tarafından tanınma ve kullanılma durumlarını ele almıştır. Ayrıca araştırma, bu eserlerin eğer kullanılmıyor ise bunun nedenini bulmayı ve belirlenen eserleri viyola eğitimine kazandırmayı, böylece viyola eğitimine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada tüm evren örnekleme dâhil edilmiş, bu bağlamda durum tespitine ilişkin olarak mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan 44 viyola öğretmeni ile görüşme yapılmış, araştırma sınırlılığında belirtilmiş olan 37 viyola eserinden 28’ine ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda çağdaş Türk bestecilerinin viyola eserlerinin mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki viyola öğretmenleri tarafından beklenen ölçüde tanınmadığı, viyola eğitiminde yaygın ve etkin olarak kullanılmadığı saptanmıştır.

Jorgensen (2002) tarafından gerçekleştirilen “Instrumental Performance Expertise And Amount of Practise Among Instrumental Students In A Conservatoire” adlı araştırmada çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda yaşları 20 civarında olan ve çalgılarında uzmanlaşma yoluna gitmiş konservatuvar öğrencileri ile çalışmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yağışan (2002) “Keman Çalmada Etkin Bedensel Yapıların Hareket Analizi Ve Fiziksel-Motorik Özelliklerin Geliştirilmesinin Öğrencilerin Çalma Performanslarına Yansıması” isimli araştırmasında keman çalmada etkin olan bedensel yapıların anatomik yapı ve fizyolojik işleyiş analizi ve belirli fiziksel-motorik özelliklerin geliştirilmesine yönelik düzenli bir egzersiz programının çalma performansına katkısının belirlenmesi, bu yolla keman eğitimine farklı bir anlayış ve yaklaşım getirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle keman çalmada etkin bedensel yapıların belirlenmesi, duruş, tutuş ve çalma sırasındaki işleyişlerine yönelik yapısal ve fonksiyonel hareket analizleri, kinesyoloji ve biyomekanik alanında kullanılan,

ancak araştırmanın gereklerine göre şekillenen bir “hareket analizi” tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda ise keman eğitimi alan öğrencilerin fiziksel-motorik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik düzenli yapılan egzersizlerin çalma performansına katkısı araştırılmıştır. Betimsel veri analizlerinden elde edilen bulgular sonucunda, ilgili bedensel yapıların işleyiş mekanizmalarını tanımanın ve onlara uygun hareket etmenin doğru ve etkili keman çalma tekniğinin temelini oluşturacağı belirgin bir biçimde ortaya konmuş, deneysel veri analizinden elde edilen bulgular sonucunda ise belirli fiziksel- motorik özelliklerin düzenli ve sürekli yapılan egzersizler ile büyük bir oranda geliştirilebileceği ve bu gelişimin çalma performansına olumlu yönde katkısının olabileceği görülmüştür. Bu katkı, sol el parmak çabukluğuna (ajelite) yönelik metronom testinde deney grubu lehine gözlenen anlamlı farkla ($p < 0.01$) ortaya çıkmıştır.

Jorgensen (2001) tarafından yapılan “Instrumental Learning: Is An Early Start Key To Succes?” isimli çalışma ses ve çalgı eğitimine başlangıç zamanının oldukça tartışılan bir konu olduğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda bir grup konservatuvar öğrencisinin ses ve çalgı eğitimlerindeki düzey ve performansları ile onların bu eğitimlerine başlama yaşları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada en yüksek notları alan öğrencilerin çalgılarına erken başlayanlar oldukları genel kanısına varılmış olmasına karşılık değişik çalgılar ayrıntılı olarak incelendiğinde çalgıya başlama zamanı ile çalgı performansı arasında hem olumlu hem de olumsuz ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler uzmanlık kuramı (exprience theory) ışığında tartışılmıştır.

Jorgensen’in (2000) “Student Learning In Higher Instrumental Education: Who Is Responsible ?” isimli çalışmada, çalgı öğrencilerin performans düzeylerinin kaynağını ilgili alan-yazın çerçevesinde incelemiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çalgı eğitimlerinde başarı ve başarısızlıklarının sorumluluklarını üstlenmelerinin üzerinde durulması gereken bir konu olduğuna değinilmiş ve aşağıdaki konular irdelenerek açıklanmıştır:

- Çalgı derslerindeki öğrenci ve öğretmen ilişkileri
- Çalgı performansında öğrencinin başarı ya da başarısızlığının sorumluluğunu taşımadaki rolü
- Okul ortamının öğrenmeye olan etkisi

Araştırmada ayrıca öğretmen ve öğrencinin okuldaki eğitimsel ortamdan oldukça etkilendiklerine değinilmiş ve çalgı eğitiminde okul ortamının üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu vurgulanmıştır.

Harrison ve O’Neil (2000) “Children’s Gender-Typed Preferences For Musical Instruments: An Intervention Study” isimli araştırmalarında öğrencilerin çalgı seçiminde kendilerine model olan kişilerin cinsiyetlerinin etkisi üzerinde durmuşlardır. Araştırma kapsamındaki çalgılar piyano, keman, trompet, gitar, flüt ve bateri olarak sınırlandırılmış, örneklemdaki 357 öğrenciye bu çalgılar ve tercihleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Örneklem 3 gruba ayrılmıştır. Birinci grup öğrenci, çalgı-cinsiyet konusunda kendi görüşlerini destekleyen konserler izlemişlerdir. (Örneğin bayan yan flüt sanatçısı, erkek vürmalı çalgılar sanatçısı) İkinci grup tam tersi bir biçimde kendi görüşlerini desteklemeyen konserlere katılmıştır. Üçüncü grup ise konsere katılmamıştır (kontrol grubu). Konserlerin hemen sonunda öğrencilere çalgı tercihleri ile ilgili testler yapılmış ve oldukça ilgi çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin daha önce piyano çalmak isteyen kızların bu çalgıyı çalan sanatçının erkek olduğunu gördüklerinde tercihlerini değiştirdikleri görülmüştür. Benzer biçimde erkeklerin bayan gitar sanatçısını model olarak izlediklerinde bu çalgıya ilişkin isteklerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından kızların genel olarak tercihlerini piyano, flüt ve kemandan yana kullanırken erkeklerin gitar, trompet ve vürmalı çalgılara olan ilgilerinin kızlara oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından kızlar ve erkeklerin hangi çalgıyı hangi cinsiyetteki kişinin çalacağı ile ilgili kalıplaşmış düşüncelerinin olduğu anlaşılmıştır.

Colprit (2000) “Observation And Analysis of Suzuki String Teaching” isimli araştırmasında 12 uzman Suzuki yaylı çalgı öğretmeni tarafından yürütülen 48 keman ve viyolonsel dersindeki öğrenci ve öğretmen davranışlarını incelemiştir. Bu

bağlamda örneklemedeki öğrencilere belirli bir parça verilmiş ve öğretmenleri ile olan dersleri videoya kaydedilmiştir. Verilen parça küçük bölümlere ayrılarak bu bölümlerden her birinin öğretimsel etkinlikler ve performans hedefleri öğretmenler tarafından tanımlanmıştır. Gözlenen dersler ve yapılan istatistiksel çözümlerler sonucunda derslerin % 35'inin öğretmenin sözlü açıklamaları, %20'sinin öğretmenin çalgısı ile örneklendirmesi ve %41'ini ise öğrenci performansının oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca derslerde yüksek düzeyde onaylama ve performansa odaklanma olduğu kaydedilmiştir.

Davidson et al. (1998) "Characteristics of Music Teachers And The Progress of Young Instrumentalists" isimli araştırmaları ile çalgı öğrencilerinin müzikal gelişimlerine etki edebilecek öğretmen özelliklerini incelemiştir. Bu bağlamda seviyeleri birbirlerinden oldukça farklılık gösteren 257 çalgı öğrencisi ile yapılan görüşmeler sonucunda çalgı öğretmenleri ile çalışmalarına ara vermeden (başka bir çalgı öğretmeni ile çalışmayarak) devam eden öğrencilerin diğer öğrencilere oranla başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısını etkileyen diğer öğretmen özellikleri çalgı öğretmenin arkadaşı ya da katı davranışları, görev ve sorumluluklarına bağlılığı gibi nedenlerdir.

Koçak (1996) "Devlet Konservatuvarlarının Lise Devresinde Viyola Eğitiminde Kullanılan Kreutzer Etütlerinin Devinişsel Hedef ve Hedef Davranışlar Yönünden İncelenmesi" isimli araştırmasında devlet konservatuvarlarının lise devresinde yapılan viyola eğitiminde kullanılan Kreutzer metodundan seçilen 11 tek sesli etüdü hedef ve hedef davranışlar yönünden incelemiş, bu etüdlerin daha çok hangi devinişsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olduğunu ve bu hedeflerde kapsanan devinişsel hedef davranışların neler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış, incelenen 11 tek sesli etüde birincil olarak toplam 11 devinişsel hedef ve 44 devinişsel hedef davranışın kapsandığı ortaya çıkmıştır. Bunlar sağ elin, yayın kullanımına ilişkin olarak "detache, legato, martele, staccato" tekniklerini; sol elin parmaklarını kullanımına ilişkin olarak ise "konum değiştirme ve tril" tekniklerini içeren bir çeşitlilik gösterdiği bulunmuştur.

O'Neill ve Boulton (1996) "Boys And Girls Preferences For Musical Instruments: A Function of Gender?" isimli araştırmalarında erkek ve kız öğrencilerin çalgı seçimlerindeki cinsiyete göre farklılıklar üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda ilgili alanyazın ve araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin çalgı seçimleri ile ilgili algıları ve tipik özellikleri tartışılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 9 ile 11 arasında değişen ve Kuzey-Batı İngiltere'de yaşayan 153 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar ile görüşmeler yapılmış ve onlara seçenek olarak verilen 6 çalgıdan hangisini çalmayı tercih edecekleri sorulmuştur. Çocuklardan ayrıca hangi çalgıların hangi cinsiyetteki insanlar tarafından çalınması gerektiğine dair görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarından kız öğrencilerin piyano, flüt ve keman karşı yüksek oranda bir eğilim gösterdikleri bunun yanı sıra erkeklerin ise gitar, vürcalı çalgılar ve trompete kızlardan daha yatkın oldukları anlaşılmıştır. Veri analizleri kız ve erkek öğrencilerin hangi cinsiyetteki kişilerin hangi çalgıları çalması ve çalmaması gerektiği ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları müzik eğitimi çerçevesinde tartışılmış ve çocukların cinsiyet farklılıkları ile ilgili görüşleri sosyal anlayışları ile ilişkilendirilmiştir.

Albu (1995) "Başlangıç viyola öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi, sınanması ve değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi ile Eğitim Fakülteleri müzik bölümlerinde uygulanan başlangıç viyola öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularından viyolanın genellikle eşlik çalgısı olarak görüldüğü, ilk yay çalışmalarının re telinde ve bütün yayda yapıldığı, izlenen tel sırasının re-sol-la-do sırası olduğu anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise konu ile ilgili yeterli kaynak bulunmayışı ve öğretim elemanlarının bu eksikliği kendilerine ait basılmamış ders notları ve keman metotlarının transpozese yolu ile gidermeye çalıştıklarıdır. Araştırmaya göre konu ile ilgili en büyük sorun alanda yeterince öğretim elemanın bulunmayışı ve keman öğretmenlerinin bu eksikliği doldurmaya çalışmaları olarak ifade edilmiştir.

Özal (1995) "Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Giriş Yetenek Sınavındaki Başarıları ile Anaçalgı Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkiler" isimli araştırmasında ilgili üniversitedeki öğrencilerin

bölümlerine giriş yetenek sınavındaki başarıları ile anaçalgı dersi 1. ve 2. yarıyıldaki başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu ilişkilerin saptanması amacı ile korelasyon işlemleri ve çözümlenmeler yapıldığı araştırmanın bulgularından öğrencilerin bölümlerine giriş yetenek sınavındaki başarıları ile anaçalgı dersi 1. ve 2. yarıyıllardaki başarıları arasında beklenen düzeyde bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Howe et al. (1995) “Are There Early Childhood Signs of Musical Ability” isimli araştırmalarında her biri değişik seviyelerde çalgı çalan 257 öğrencinin ebeveynleri ile görüşmüşlerdir. Bu görüşmelerin amacı, öğrencilerin günlük yaşantılarında üstün sayılabilecek yeteneklerini gösterdikleri müziksel davranışların varlığını ve derecesini belirlemektir. Bu bağlamda öncelikle çocukların yeteneklerinin anlaşılabilmesi için olası işaretler belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından çocukluk dönemindeki en önemli ve belirleyici müziksel yeteneğin güzel ve doğru şarkı söyleyebilme becerisi olduğu anlaşılmıştır. Bu yeteneğe sahip olan öğrencilerin çalgılarında diğer öğrencilere göre oldukça önemli oranda başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Hallam (1995) “Professional Musicians Approaches To The Learning And Interpretation of Music” adlı araştırması ile profesyonel müzisyenlerin öğrenme ve yorumlama yaklaşımlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda yaşları ve deneyimleri oldukça geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren ve her biri çalgılarında ileri bir seviyede bulunan 22 profesyonel müzisyen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular günümüz yetişkin öğrenme ve zeka gelişimine ait psikolojik modeller ışığında ele alınmıştır. Buna göre müzisyenlerin çalgı çalışma sürecinde Pask’ın öğrenmede uygun sınıflandırmayı öngören modelini kullandıkları saptanmış ayrıca bu müzisyenlerin çalgı çalışma ve öğrenmede önsezilerinin oldukça gelişmiş olduğu ve çözümlenmelerden sıklıkla faydalandıkları anlaşılmıştır.

Behrens ve Green (1993) “The Ability To Identify Emotional Content of Solo Improvisations Performed Vocally on And Three Different Instruments” isimli araştırmalarında öğrencilerin dinledikleri eserlere ilişkin algı ve yorumlarını ifade

edebilme yetenekleri üzerinde durmuştur. Araştırmanın örneklemini çalgılarında değişik seviyelerde bulunan 58 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere 24 solo doğaçlama dinletilmiş ve eser ile ilgili duygularını yorumlamaları istenmiştir. Bu duygular “üzgün”, “kızgın” ve “korkmuş” olarak kategorize edilmiştir. Performans gösteren sanatçılar iki keman, iki trompet, iki şan ve iki timpani sanatçısıdır. Bu sanatçıların her biri üç kısa doğaçlama icra etmiş ve doğaçlamalar daha önceden belirtilen duygular ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin çalınan performans ile ilgili yorum ve algılarının doğruluğunun çalınmakta olan çalgı ve ifadelendirilmiş olan duyguya göre değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları kuramsal bir zeminde tartışılmıştır.

Sloboda ve Howe (1991) “Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study” isimli araştırmaları ile müzik ve çalgı alanında üstün yetenekli sayılabilecek çocukların özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma nitel bir çalışma olup örneklemini yaşları 10 ile 18 arasında değişen üstün yetenekli 42 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve onlardan 20 kişinin ayrıca ebeveynleri ile görüşülmüştür. Görüşmeler öğrencilerin okul hayatına başlamadan önceki müziksel davranış ve yaşantıları ile ilgili olarak derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin çoğunluğunun müziksel yeteneklerine ilişkin erken dönemde belirgin işaretler göstermediğini ve ebeveynlerin çocuğun müziğe başlaması yönünde aktif rol oynadıklarını ortaya çıkarmıştır. En başarılı öğrencilerin müziksel olarak en pasif ailelerden gelmiş oldukları ve okula başlamadan önce daha az çalgı ve müzik dersi almış oldukları araştırmanın diğer bulguları arasındadır. En başarılı öğrencilerin çalışmaya diğerleri kadar zaman ayırmadıkları fakat çalışma zamanlarını düzenli ve bilinçli olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca elde edilen sonuçlar öğrenme ve gelişimde sosyal ve güdüsel etkenler ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Delzell (1989) tarafından yapılan “The Effects of Musical Discrimination Training In Beginning Instrumental Music Class” isimli araştırma çalgı eğitimine başlangıç aşamasındaki öğrencilerin müziksel işitme eğitimlerinin onların performanslarına olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın

örneklemini çalgıya başlangıç aşamasında bulunan 43 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Denekler araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu olmak üzere rasgele iki gruba ayrılmıştır. Denel işlemler 18 hafta sürmüştür. Deney grubu çalgı eğitimlerinin yanı sıra bir müziksel işitme programına katılmış, kontrol grubu ise böyle bir eğitim almamıştır. Araştırma sonuçları başlangıç çalgı öğrencilerinin düzenli işitme eğitimi ile işitme becerisi ve çalgı performanslarının geliştiğini ortaya çıkarmıştır.

Rosenthal et al. (1988) “Effects of Different Practise Conditions on Advanced Instrumentalists’ Performance Accuracy” isimli çalışmaları ile 5 değişik çalgı çalışma tekniğinin çalgı öğrencilerinin performanslarına olan etkilerini incelemiştir. Örnekleme oluşturulan 60 çalgı öğrencisi ile konu edilen taktikler hakkında kısa çalışmalar yapılmış ve onlardan kendilerine verilen parçaları çalmaları istenmiştir. Çalışılan taktikler, örnekleme, şarkılama, sessiz çözümleme, serbest çalışma ve kontroldür. Araştırmacılar öğrencileri takılmadan çalma, doğru ritim, cümleme, tempo ve artikülasyon gibi alanlarda değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin doğru ritim, cümleme ve tempo gibi alanlardaki başarılarının kullandıkları çalışma taktiklerine göre değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte hatasız çalma ve artikülasyon gibi alanların çalışma taktiklerine göre değişmediği saptanmıştır. Sonuçlar çalgıda uzmanlığın gelişiminde örnekleme ve serbest çalışma (tekrar) alanların en etkili yöntemler olduğunu ortaya çıkarmış, sessiz çözümleme taktiğinin deşifre becerisine önemli bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Grashel’in (1976) “Strategies For Using Popular Music To Teach Form To Intermediate Instrumentalists” isimli araştırmasının amacı orta düzeydeki çalgı eğitiminde popüler müzik ve seçilmiş orkestra eserlerini kullanarak öğretimsel taktikler geliştirmek ve bunları değerlendirmektir. Bu bağlamda geliştirilmiş olan taktikler rasgele seçilmiş 12 orta okul öğrencisine uygulanmış, uygulama öncesi ve sonrasında öntest ve sontestler yapılarak taktiklerin etkililiği ölçülmüştür. İstatistiksel çözümlemelerde t testi uygulanmış ve sonuçlar popüler müzik kullanılarak geliştirilen çalgı öğrenme taktiklerinin çalgı eğitiminde başarı ile kullanılabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Özdüzenlemeli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Bidjerano (2005) tarafından New York Devlet Üniversitesi'nde yapılan "Gender Differences In S.R.L" isimli araştırmada özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin (üst biliş, eleştirel düşünme, organize etme, tekrar, zaman ve efor yönetimi, ayırtılama, yardım isteme ve dikkatle araştırma) cinsiyet ile olan ilişkilerine bakılmıştır. Bu bağlamda 198 üniversite öğrencisi ile çalışılmış, deneklere Öğrenme İçin Gütülenmiş Stratejiler Ölçeği uygulanmıştır. Veriler çoklu varyans analizi ile çözümlenmiş ve araştırmada istatistiksel olarak birçok önemli bulguya rastlanmıştır. Örneğin kız öğrencilerin çalışma, tekrar, bilişüstü taktikler kullanımı, zaman ve güç yönetimi, ayırtılama gibi taktikleri kullanımının erkeklere oranla önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Bembenuty ve Zimmerman (2003) tarafından New York Devlet Üniversitesi'nde yapılan "The Relation of Motivational Beliefs And Self-Regulatory Processes To Homework Completion And Academic Achievement" isimli araştırmada öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme eğitiminde verdikleri tepkiler kişisel farklılıklarına göre ölçülmüştür. Araştırmanın hipotezi öğrencilerin güdüsel inanışlarının onların özdüzenlemeli öğrenme taktikleri kullanımı, ödev tamamlama ve akademik performansları ile ilişkili olduğudur. Denekler 58 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen başlıca bulgular şunlardır;

1. Güdüsel inanışlar öğrencilerin ödev tamamlama, özdüzenlemeli öğrenme süreçleri ve akademik başarılarında önemli bir nedensel role sahiptir.

2. Özdüzenlemeli öğrenme yapan öğrencilerin kendilerine kişisel ödüller koydukları ve ödevlerini daha sıklıkla yaparak bitirdikleri görülmüştür.

Jakubowski ve Dembo (2002) tarafından yapılan "Social Cognitive Factors Associated With The Academic Self-Regulation of Under Graduate College Students In A Learning And Study Strategies Course" isimli araştırmanın amacı akademik

başarı, özdüzenlemeli öğrenme ve dört sosyal-bilişsel özellik arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu özellikler özyeterlik, kaygı, kişilik özellikleri ve değişim durumu olarak adlandırılmıştır. Denekler öğrenme ve çalışma taktikleri kursuna katılan 210 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları özdüzenlemeli öğrenmenin akademik başarı ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özyeterlik, kişilik özellikleri ve özdüzenlemeli öğrenme arasında önemli ilişkiler söz konusu olduğu anlaşılmıştır.

Ottawa Üniversitesi'nde Leblanc et al. (2000) tarafından yapılan "Self Regulated Learning In Early Adolescence: A Qualitative Analysis" isimli araştırmada 6 ve 8. sınıflardaki 25 öğrencinin güdü, planlama ve kendini değerlendirme taktikleri incelenmiştir. Bu nitel araştırmada öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiş, kaydedilen veriler yazıya dökülmüş ve çözümlenmiştir. Elde edilen verilerde sıklıkla tekrar edilen temalar tanımlanmış ve öğrencilerin çalışma taktiklerini ve düşüncelerini en iyi yansıtacak örnekler olarak seçilmişlerdir. Güdü ile ilgili olarak öğrenciler için içsel ve dışsal çalışma nedenlerinin devamlı akla getirilmesinin önemli olduğu bulunmuştur. Planlama ile ilgili bulgulardan ise öğrencilerin tamamıyla öğretmenlerinin kendilerine öğrettiği planlama taktiklerine sadık kaldıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarından öğrencilerin akademik bir işi yapmadan önce kendilerini daha rahat ifade ettiklerini akademik işi yaptıktan sonra ise nasıl çalıştıklarını tartışmaları için biraz daha isteksiz oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler özdüzenlemeli öğrenmenin bir parçası olan planlamayı çalışmalarının başında yapmamakta, planlama çalışma boyu devam eden bir süreç olmaktadır.

Warton (1993) tarafından Macquarie Üniversitesi'nde yapılan "Responsibility For Homework Childrens' Ideas About Self-Regulation" isimli çalışmada öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili algı ve alışkanlıkları ölçülmüştür. Denekler yaşları 7 ile 11 arasında değişen 58 çocuktan oluşmaktadır. Bu deneklerle bireysel çalışma ve ödevlerini yapma süreçlerindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile ilgili görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgulardan öğrencilerin

özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre önemli farklara rastlanmamıştır.

Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Smith (2005) “Goal Orientation, Implicit Theory of Ability And Colligiate Instrumental Music Practice” isimli araştırması ile öğrencilerin güdüsel inançlarının müziksel performans ve davranışlarına etkisini incelemeyi ve geliştirdiği müzik güdü ölçeğinin güvenilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Amerikan üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 344 öğrenciye ölçekler uygulanmış ve araştırmada geliştirilmiş olan ölçek ile bu ölçeğin alt boyutlarını güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Young et al. (2003) “Areas of Study And Teaching Strategies In Instrumental Teaching. A Case Study Research Project” isimli çalışmalarında çalgı eğitiminde öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırma 9 çalgı öğretmenin dahil edildiği bir örnek olay çalışmasıdır. Öğretmen ve öğrencilere çalgı derslerinde hangi öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullandıkları ile ilgili olarak ölçekler uygulanmış, bu işlemi yapılan görüşmeler ve derslerin videoya kaydedilmesi izlemiştir. Araştırma sonuçları çalgı eğitiminde teknik eğitimin önemini ortaya çıkarmış ayrıca ileriki araştırmalara kaynaklık edecek öğrenme ve öğretme taktikleri tartışılmıştır.

Hallam, (2001) “The Development of Expertise In Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition And Individual Diversity” adlı çalışmasında öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate alarak, çalışma sürecinde kullandıkları yöntemler ile çalgıdaki uzmanlıklarının gelişimini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 6 ile 18 arasında değişen ve her biri çalgılarında farklı seviyelerde olan 55 yaylı çalgı öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilere seviyelerine uygun küçük bir parça verilmiş ve 10 dakika boyunca bu parçayı çalışmalarını, daha sonra bütün olarak çalmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalışma ve çalma süreçleri

videoya kaydedilmiştir. Bununla birlikte aynı öğrencilerle, parçayı nasıl çalıştıkları ile ilgili görüşmeler yapılmış, sorular sorulmuştur. Video kayıtları birbirinden bağımsız iki jüri tarafından izlenmiş, değerlendirilmiş ve puanlama çalgı çalmanın değişik boyutları göz önüne alınarak yapılmıştır. Araştırmanın bulguları etkili çalışmanın öğrencilerin kendilerini dinleme ve yanlışlarını düzeltme becerilerine göre değiştiğini göstermiştir. Bulgulara göre etkili çalışmanın gelişimi, kişinin çalgıdaki seviyesine göre de yükselbilmektedir.

Nielsen (2001), “Self-Regulating Learning Strategies In Instrumental Music Practice” adlı çalışmasında ileri seviyedeki iki çalgı öğrencisinin çalgılarını çalışma sürecindeki öğrenme yöntemleri ve özdüzenleme taktiklerini araştırmıştır. Oldukça ileri seviyedeki bir parçayı çalışmalarını istenen öğrencilerle çalışmalarını bittikten sonra görüşmeler yapılmış, bu çalışmalar video kasetlere kaydedilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kapsamlı bir özdüzenleme becerilerinin bulunduğunu, bu becerilerin onların öğrenme ve performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler çalışma süresince kendilerine belirli hedefler koymuşlar, kendi oluşturdukları bir plan çerçevesinde çalışmışlar, kendi kendilerine öğrenme becerileri göstermişler, belli bir hedef doğrultusunda bu hedeften dışarı çıkmadan çalışmışlar ve kendilerini bu hedefe ulaşmak için yoğunlaştırmışlardır. Bununla birlikte kendi koydukları hedef doğrultusunda ne derece yeterli çalıştıkları ile ilgili olarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda bu öğrencilerin özdüzenleme konusunda yüksek derecede beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır.

McPherson ve Renwick’in (2001) “A Longitudinal Study of Self-Regulation In Childrens’ Musical Practice” isimli araştırmalarının amacı öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerindeki bireysel benzerlik ve farklılıkları özdüzenlemenin 6 boyutunda ele almaktır. Bu bağlamda yaşları 7 ve 9 arasında değişen 7 öğrencinin çalgı çalışmaları üç sene boyunca videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin çalışma sürecindeki davranışları kodlanmış, görev dışı davranışları ve aile üyeleri ile olan etkileşimleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin çalışma sürecinde kendini gözleme ve kendi öğrenmelerini kontrol altına alma gibi alanlarda düşük özdüzenlemeli öğrenme davranışları gösterdikleri saptanmakla birlikte öğrencilerin öğrenme taktiklerini etkili

olarak kullandıkları ve geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin öğrenciler hangi parçayı ne kadar tekrar etmeleri gerektiğine kendileri karar vermiş ve saptadıkları hatalarını bir iki tekrarla düzeltmişlerdir. Araştırmacılar müziksel gelişimin ilk basamaklarında dahi olsalar öğrenenlerin özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini kullandıklarını ve bunun neden bazı öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede diğerlerine oranla daha başarılı olduklarını açıklamada yardım edeceğine değinmişlerdir.

Hallam (2001) “The Development of Metacognition In Musicians Implications For Education” isimli araştırması ile profesyonel çalgıcıların ve çalgı öğrencilerinin üstbilişsel (metacognitive) ve performans planlama taktiklerinin gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda 22 profesyonel enstrüman sanatçısı ve 55 çalgı öğrencisi ile çalgı çalışma süreçleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Çalgı öğrencilerinden ayrıca kısa bir parça çalmaları istenmiş ve bu çaldıkları parçalar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda profesyonel enstrüman sanatçılarının teknik sorunlarla başa çıkma, doğaçlama ve kendi kendine öğrenme (konsantrasyon, planlama, gözlemlene ve değerlendirme) gibi alanlarda oldukça ileri düzeyde üst-bilişsel özelliklerinin olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenmede taktik kullanımında benzerlikler olmasına karşılık bu taktiklerin kişisel gereksinimlere göre çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Çalgı öğrencilerinde çalışma taktikleri kullanımı ile çalgı gelişiminin sağlanması arasında önemli ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Pitts et al. (2000) tarafından yapılan “Developing Effective Practice Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists” adlı araştırma, üç çalgı öğrencisi ile çalışılan bir örnek olay çalışmasıdır. Öğrencilerin çalışma stratejileri ve müziksel gelişimdeki etkililiklerinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretmen ve ebeveyn etkileri de göz önüne alınarak etkili çalışmanın ne olduğu ile ilgili olarak tartışılmıştır.

Nielsen (1999a) “Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of A Single Church Organ Student Preparing A Particular Work For A Concert Performance” isimli çalışmasında çalgı öğrencilerinin ileri seviyede bir parçayı

konsere hazırlarken kullanmış oldukları öğrenme taktiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda gözlemlenen çalgı öğrencisinin gözlenen çalışma zamanları içinde kullandığı özdüzenleme taktikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucundan deneğin çalgı çalışma sırasında değişik durum ya da zorluklar karşısında farklı çalışma taktikleri uyguladığı, hızlı karar verme ve uygulama refleksleri ile bilişsel taktikler kullandığı anlaşılmıştır.

Nielsen (1999b), “Learning Strategies In Instrumental Music Practice” adlı araştırmasında iki org öğrencisi ile çalışmış ve bu öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları öğrenme taktiklerini belirlemiştir. Araştırmada veriler, performans öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin performanslarının video kaydı yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme seçme ve düzenleme amaçlı taktikler geliştirdikleri ve bunları var olan bilgileriyle birleştirerek kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme materyallerini düzenlemede sistematik bir yaklaşım izledikleri anlaşılmıştır.

Barry (1992) “The Effects of Practice Strategies, Individual Differences In Cognitive Styles And Gender Upon Technical Accuracy And Musicallity of Student Instrumental Practice” isimli çalışmasında, çalgı çalışma taktikleri, bilişsel özellikler ve cinsiyet değişkenlerinin, öğrencilerin çalgı performansları, teknik ve müzikalitelere olan etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda 55 üflemeli çalgılar öğrencisi ile çalışılmış ve öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Group Embedded Figures Test uygulanmıştır. Öğrenciler serbest çalışma grubu ve yapılandırılmış çalışma grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Denekler 2 haftaya yayılmış 4 kısa çalışma zamanında çalışmışlardır. Veri çözümlemede ANCOVA testi kullanılmış ve sonuçlar çalışmaları yapılandırılmış olan grubun çalışma sürelerini daha etkili ve geliştirici biçimde kullandığını ortaya çıkarmıştır.

Çalgı Eğitiminde Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar

McPherson ve McCormick (2006) “Self Efficacy And Music Performance” isimli araştırmalarında genç müzisyenlerin performans ve yeteneklerine etki eden değişkenleri incelemişlerdir. Araştırmacıların bir önceki çalışmalarında özyeterlik inançlarına değinilmiş ve yapılan çalışma bir önceki çalışmanın devamı niteliğinde ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin çalgı performans sınavları incelenmiş ve özyeterlik inancının çalgı performansında en önemli etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Nielsen'in (2004) “Strategies And Self-Efficacy Beliefs In Instrumental And Vocal Individual Practice: A Study of Students In Higher Music Education” isimli araştırmasının amacı ileri seviyedeki çalgı öğrencilerinin öğrenme ve çalışma taktiklerini ve özyeterlik inançlarının bu taktikleri kullanmadaki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Denekler yaşları 18- 43 arasında değişen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları taktikler ile ilgili olarak geliştirilmiş ölçeği doldurmaları istenmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre öğrencilerin çalgı çalışmaları sırasında bilişsel, üst-bilişsel ve kaynak kullanımı taktiklerini kullandıkları anlaşılmıştır. Ayrıca bulgulardan özyeterlik inancına sahip öğrencilerin bilişsel taktik kullanımını özyeterlik inancı düşük olan öğrencilere oranla daha yeterli biçimde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin özyeterlik inançları önemli farklılıklar gösterirken çalgı düzeyleri arasında özyeterlik açısından önemli farka rastlanmamıştır.

McCormick ve McPherson (2003) “The Role of Self-Efficacy In Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis” isimli araştırmaları ile çalgı öğrencilerinin sınavlardaki bağdaştırıcı (mediational) bilişsel süreçlerini incelemiştir. Araştırmada, ele alınan konuya daha önceki alan yazında çok fazla yer verilmemiş olduğuna dikkat çekilerek çalgı sınavlarının öğrencinin öğrenmesine olan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda üniversiteyi bitirme aşamasında olan 332 çalgı öğrencisinin performans sınavları değerlendirilmiştir. Sonuçlardan sınav performansında güdü, çalışma gibi etkenler ile birlikte kişinin

özyeterlik duygusunun çok belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar müziksel kapasite gelişimi ve yüksek performans için çalışmanın önemini altını çizirken bunun güdü ve benzeri diğer değişkenlerden ayrı düşünülmemeyeceğinin altını çizmişlerdir.

Çalgı Eğitiminde Tutum Araştırmaları

Renwich ve McPherson (2002) tarafından yapılan “Interest And Choice: Student Selected Repertoire And Its Effect on Practising Behaviour” isimli araştırma çalgı eğitiminde öğrencilerin çaldıkları eserler ve onlara karşı olan ilgi ve tutumlarının çalışma davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ilgili alan-yazın incelenmiş ve güdü ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin bir etkinlik ile ilgilendikleri ve bunu yapma-yapmama konusunda kendilerini özgür hissettikleri zaman esere daha kolay adapte oldukları, bilişsel süreçleri rahatlıkla kullandıkları, daha iyi konsantre oldukları ve çalışmalarından zevk aldıkları vurgulamıştır. Bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Bundan dolayı klarinet çalmaya henüz başlangıç aşamasında olan Clarissa isimli bir öğrenci ile çalışma yoluna gidilmiştir. Clarissa ile görüşmeler yapılmış ve çalgısını çalışma zamanları videoya kaydedilmiştir. Clarissa’nın öğretmeninin verdiği eserleri çalışması ile kendi seçtiği eserleri çalışması arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından Clarissa’nın kendi seçtiği eseri çalışırken çalışma taktiklerini (parmak numaralandırma, içinden düşünme ve şarkılama gibi) daha fazla kullandığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya daha fazla zaman ayırdığı ve zor pasajlarla başa çıkma konusunda daha kararlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları çalgı pedagojisi açısından tartışılmıştır.

Hewitt (2001) “The Effects of Modelling Self-Evaluation And Self-Listening In Junior High Instrumentalists’ Music Performance And Practice Attitude” adlı çalışmasında lise düzeyindeki çalgı öğrencilerinin model oluşturma, kendini değerlendirme ve kendini dinleme becerilerinin müzik performanslar ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deney desenindedir. Araştırmanın örneklemini 7, 8 ve 9.

sınıflarda okuyan 82 üflemeli çalgı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kendini değerlendirme becerisi ile ilgili olarak bilgilendirilen öğrencilerin bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere oranla melodik ve ritmik doğruluk, doğaçlama, artikülasyon gibi alanlarda daha başarılı oldukları görülmüş, entonasyon ve tempo gibi alanlarda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarından kendini dinleme becerisi ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumlar arasında önemli ilişkiler olmadığı ortaya çıkmıştır.

Costa (1999) tarafından yapılan “An Investigation Into Instrumental Pupils’ Attitudes To Varied, Structured Practice: Two Methods of Approach” isimli araştırmada çalgı eğitimi alan devlet okulu öğrencilerinin kendilerine sunulan çalışma yöntemlerine ilişkin tercihleri araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilere şu iki çalışma yönteminden birini tercih etmeleri istenmiştir: kısa ve kolay müzik cümlelerini tekrar etme ya da, verilen bir listedeki üç zorluk aşamasına sahip müzik cümlesinden birini seçme ve çalışma. Araştırma sonunda öğrencilerin çeşitlilik gösteren ikinci yöntemi ağırlıklı olarak seçtikleri görülmüştür. Bununla birlikte, bu yöntemi seçen öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha hızlı ve etkili olduğu anlaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002: 79). Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verilecek düzenlemelere gidilir (Karasar, 2002: 79). Bu araştırmada hem tekil hem de ilişkisel tarama modelleri bir arada kullanılmıştır. Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2002:79). Araştırmada öğrencilere ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002:81).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği de kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın örnekleminde seçilen ve okudukları okul, yaş, cinsiyet ve sınıf gibi demografik özellikleri yönünden birbirlerinden farklılıklar gösteren 27 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye katılan kişilerin kim olduklarını ortaya çıkarabilecek bilgilere etik ilkeler açısından çalışmada yer verilmemiştir.

Görüşmeler, her bir kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilerin konuşmaları izinleri alınarak

kasetlere kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım & Şimşek, 2000:159) Veri analizinin çerçevesi Zimmerman'ın (1998) ve Pintrich'in (2000) özdüzenlemeli öğrenme modelleridir. Verilerin hangi temalar altında organize edileceği bu çerçeveye göre belirlenmiştir. İkinci aşamada elde edilen veriler daha önce belirlenen çerçeveye göre organize edilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Transkript (konuşma metinleri) üzerinde anlamlı görülen ve araştırmanın özünü oluşturan cümle ve kelimelerin önüne numaralar konmuş ve transkript analize hazır hale getirilmiştir. (Ekiz, 2003:91) Bu çerçeveye göre bazı veriler ilgisiz bulunmuş ve dışarıda bırakılmıştır. Bulgular ve tartışma bölümünde kullanılacak alıntılar da bu aşamada seçilmiştir. Sonraki aşamada organize edilen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Bundaki amaç verilerin gerçeği yansıtmasını sağlamaktır. Başlı başına ortaya konan veriler bir anlam ifade etmez. Mutlaka araştırmacının onları yorumlaması ve değerlendirmesi gerekir. (Ekiz, 2003:92) Verilerin sunumu sırasında öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin şu kısaltmalar kullanılmıştır: E (erkek), K (kadın); Kons.(Konservatuvar), Eğit. (Eğitim Fakültesi). Ayrıca öğrencilerin bireysel çalgıları daha iyi anlaşılabilmesi amacı ile kısaltma yapılmaksızın demografik özelliklerine eklenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve konservatuvar lisans bölümü öğrencileri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencilerinden oluşan 250'si kız, 130'u erkek toplam 380 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ayrı bir örneklem seçme yoluna gidilmemiş evrenin tümüyle çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada;

1. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği
2. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği,
3. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği,
4. Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Görüşme Protokolü
5. Kişisel Bilgi Formu

1.Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği

Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesi öncesinde özdüzenleme değişkeninin gelişim psikolojisi, bilişsel psikoloji ve müzik eğitimi alanındaki yansımaları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, ölçek, özdüzenleme değişkeninin ölçümünde kullanılan ve Pintrich et al. (1991) tarafından geliştirilen *MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)* ve Chung tarafından geliştirilen *SRL In Instrumental Practicing Questionnaire* ($\alpha=.94$) adlı ölçeklerin ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Zimmerman'ın üç evreli döngüsel özdüzenleme modeli ışığında üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu evreler şunlardır:

- Performans Öncesi Evre (Forethought Phase),
- Performans Evresi (Performance Phase)
- Performans Sonrası Evre (Post-Performance)

Ölçeğin deneme formunda bulunan maddeler ve sayıları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Deneme Formundaki Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımları

Evre	Madde No.	Madde Sayısı
Performans Öncesi	1-18	18
Performans	19-48	30
Performans Sonrası	49-62	14
Toplam	1-62	62

İçerik geçerliği, uzman görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğine ilişkin karar vermedir (Karasar, 2002). Ölçek bu amaçla uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Piyano alanında görev yapan iki öğretim üyesi, viyolonsel alanında görev yapan bir öğretim üyesi, viyola alanında görev yapan bir öğretim üyesi, ve bir müzik teorisi ve işitme alanında görev yapan öğretim üyesinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda 62 maddelik ilk ölçek 1 maddesi elenerek 61 maddeye düşürülmüştür. Bunun yanı sıra alınan uzman görüşleri sonunda ölçeğin deneme formunun içerik ve biçim açısından düzeltmeleri gerçekleştirilmiş ve pilot denemeye hazır duruma getirilmiştir. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, hazırlanış, uygulama ve analiz açılarından en kullanışlı ve yaygın tür olan Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum= 5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin pilot uygulaması, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda, Kocatepe Üniversitesi Konservatuvarında ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde okuyan toplam 212 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yanlış ve eksik işaretlenen altı adet ölçek çıkarıldıktan sonra istatistiksel analizler 206 ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin içerik geçerliği alınan uzman görüşleri ile desteklenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin deneme formunun her bir alt boyutuna ve tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda elde edilmiştir. Buna göre, performans öncesi evre olan ölçeğin birinci alt boyutuna (1.-18. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .25'in altında olan 4, 9, 10, 13, 16, 17 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece elde edilmiş olan 12 maddelik birinci boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.75$ olarak bulunmuştur.

Performans evresi olan ölçeğin ikinci alt boyutuna (19.-47. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .30'un altında olan 21, 23, 25, 26, 27, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu boyutta bulunan 38. maddenin madde ölçek korelasyonu .31 olmasına rağmen ölçeğin tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .22'ye düştüğü ve böylece ölçeğin tümünün güvenilirliğini olumsuz etkileyebileceği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece elde edilmiş olan 16 maddelik ikinci boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.80$ olarak bulunmuştur.

Performans sonrası evre olan ölçeğin üçüncü alt boyutuna (48. ve 61. maddeler arası) yapılan madde istatistikleri sonucunda madde ölçek korelasyonu .40'ın altında olan 54, 55, 56, 57, 58, 59 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece elde edilmiş olan 8 maddelik üçüncü alt boyutun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.78$ olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra deneme formunun her bir alt boyutunda kalan maddelerle oluşturulan ölçeğin tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda ölçeğin tümünün Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ve her bir alt boyuta ait madde sayıları Tablo3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğindeki Alt Boyutların Güvenirlik Katsayıları ve Madde Sayıları

Evre	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Performans Öncesi	.75	12
Performans	.80	16
Performans Sonrası	.78	8
Ölçeğin Tümü	.89	36

Bu veriler ölçeğin müzik öğretmeni adaylarının ve konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği

Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği, öğrencinin kendisi ve aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin düşünce ve görüşleri doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle ölçmeye konu olan müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik değişkenin sınırları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili literatür taranmış, özyeterlik ve müzik eğitimi araştırmalarında kullanılan çeşitli özyeterlik değişkenleri araştırılmıştır.

Ölçek, Schmitt (1979) tarafından geliştirilen ve test-tekrar-test yöntemi ile güvenilirliği $\alpha=.91$ olarak bulunmuş olan *Self-Esteem of Musical Ability* ve Özmenteş (2004) tarafından geliştirilen *Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği* ($\alpha=.87$) adlı ölçekler temel alınarak ve ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Böylelikle elde edilen 51 maddenin 30'ü olumlu, 21'i olumsuz madde olarak belirlenmiş ve bu maddeler olumlu ve olumsuz olarak karışık ve yer yer sıralı olarak düzenlenmiştir. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, hazırlanış, uygulama ve analiz açılarından en kullanışlı ve yaygın tür olan Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum=5 puan,

Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır.

Piyano alanında görev yapan iki öğretim üyesi, viyolonsel alanında görev yapan bir öğretim üyesi, viyola alanında görev yapan bir öğretim üyesi, ve müzik teorisi ve işitme alanında görev yapan bir öğretim üyesinden alınan görüşler doğrultusunda 51 maddelik ilk ölçek 6 maddesi elenerek 45 maddeye düşürülmüştür. Bu aşamada ölçeğin 27 olumlu, 18 olumsuz maddeden oluştuğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçeğin içerik ve biçim açısından düzeltmeleri alınan uzman görüşleri sonunda gerçekleştirilmiş ve pilot denemeye hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda, Kocatepe Üniversitesi Konservatuvarı'nda ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde okuyan toplam 212 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yanlış ve eksik işaretlenen altı adet ölçek çıkarıldıktan sonra istatistiksel analizler 206 ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .802 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 14 faktör bulunduğu, açıklanan toplam varyansın % 64.96 olduğu ve birinci faktördeki 21 maddenin faktör yüklerinin .424 ve .706 arasında değiştiği saptanmıştır. Çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında ölçeğin çok faktörlü olabildiği gibi bir faktörde de görülebileceğini ortaya koymaktadır.

Faktör analizi sonucunda 21 maddeye düşen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .90$ 'dır. Ardından, madde yükü .35'in altında olan 39. madde "En zor koşullarda bile çalışıp başarılı olabilirim" ölçekten çıkarılmış, madde yükleri .35 ve üzeri olan 20 madde korunmuştur. Böylece son halini alan ölçeğin

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .90$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirligi Spearman Brown formülüne hesaplanmış ve $r = .90$ olarak bulunmuştur.

Bu veriler Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nin müzik öğretmeni adaylarının ve konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin müzik yeteneklerine ilişkin özyeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, tutum ve müzik eğitimi araştırmalarında kullanılan çeşitli tutum değişkenleri araştırılmıştır. Bundaki amaç çalgı çalışmaya ilişkin tutumların diğer tutumlarla karışmamasını sağlamak ve böylelikle ölçeğin iç geçerliğini yüksek tutmaktır. Maddelerin oluşturulması öncesinde ve literatür taraması sonucunda çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarla ilgili olabilecek araştırma ve ölçeklere başvurulmuştur. Bunun sonucunda Yoder-Whites (1994) tarafından geliştirilen ($\alpha = .54$) ve Lacroix (2003) tarafından yenilenen *Music Attitudes Profile* ($\alpha = .90$) isimli ölçek, Bilen'e (1995) ait *Müzik Tutum Ölçeği* ($\alpha = .79$) ve Özmenteş'e (2004) ait *Müzik dersine İlişkin Tutum Ölçeği* ($\alpha = .86$) incelenmiştir. Böylelikle elde edilen 50 maddenin 26'sı olumlu, 24'ü olumsuz madde olarak belirlenmiş ve bu maddeler olumlu ve olumsuz olarak karışık ve yer yer sıralı olarak düzenlenmiştir. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli bir dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum= 5 puan, Katılıyorum= 4 puan, Az katılıyorum= 3 puan, Katılmıyorum= 2 puan, Kesinlikle katılmıyorum= 1 puan şeklinde puanlanmıştır.

Piyano alanında görev yapan iki öğretim üyesi, viyolonsel alanında görev yapan bir öğretim üyesi, viyola alanında görev yapan bir öğretim üyesi, ve müzik teorisi ve işitme alanında görev yapan bir öğretim üyesinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda 50 maddelik ilk ölçek 5 maddesi elenerek 45 maddeye düşürülmüştür.

Bu aşamada ölçeğin 25 olumlu, 20 olumsuz maddeden oluştuğu görülmüştür. Bunun yanısıra ölçeğin içerik ve biçim açısından düzeltmeleri alınan uzman görüşleri sonunda gerçekleştirilmiş ve pilot denemeye hazır duruma getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda, Kocatepe Üniversitesi Konservatuvarı'nda ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde okuyan toplam 212 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yanlış ve eksik işaretlenen altı adet ölçek çıkarıldıktan sonra istatistiksel analizler 206 ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .904 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 10 faktör bulunduğu, açıklanan toplam varyansın % 62.34 olduğu ve birinci faktördeki 29 maddenin faktör yüklerinin .459 ve .765 arasında değiştiği saptanmıştır. Çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında Ölçeğin çok faktörlü olabildiği gibi bir faktörde de görülebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum tutum ölçeklerinin tek boyutluluk özelliğini karşılamaktadır. Faktör analizi sonucunda 29 maddeye düşen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .95$ 'dir. Ardından, madde yükü .45'in altında olan 31. madde "Müzik benim için çalgım ve onu çalışmak demektir" ölçekten çıkarılmış, madde yükleri .45 ve üzeri olan üzeri olan 1.madde "Çalgımı her gün çalışırım" ve 36. madde "Çalgı çalışma sürecine verdiğim önem her şeyin üzerindedir" olumlu ve olumsuz madde dengesinin korunması amacıyla ölçekte tutulmuştur. Ölçekte tutulan diğer maddelerin madde ölçek korelasyonları .50 ve üzerindedir. Böylelikle 28 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .95$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirliliği Spearman Brown formülüne hesaplanmış ve $r = .93$ olarak bulunmuştur.

Bu veriler ölçeğin müzik öğretmeni adaylarının ve konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Görüşme Protokolü

Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktiklerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir görüşme protokolü ilgili literatür ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geçerlik çalışması kapsamında iki piyano öğretim üyesi, iki yaylı çalgı öğretim üyesi ve bir üflemeli çalgı öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin analizinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. t-Testi
5. Varyans Analizi
6. Scheffe Testi
7. Korelasyon Analizi
8. Ki-Kare Testi
9. Çoklu Regresyon Analizi
10. Görüşme verilerinin analizi için betimsel analiz.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlarına her bir alt problemle ilişkili olarak yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin önemli farklılıklar gösterip göstermediği ifade edilmiştir. Buna göre, araştırmanın 1a. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin yaş grupları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Yaş Grupları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	17-19	130	133.52	15.52
	20-22	211	128.25	19.73
	23 ve üzeri	39	129.26	18.90
Toplam		380	130.16	18.43

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının 133.52, 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin 128.25 ve 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin ise 129.26 olduğu görülmektedir. Üç grubun puan ortalaması ise 130.16'dır.

Öğrencilerin yaşlarına göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	2268.05	1134.03	2	3.381	.035* Önemli
	Gruplarıçi	126457.09	335.43	377		
	Toplam	128725.14		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.035) .05'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .035 < .05$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	17-19 yaş	20-22 yaş	23 yaş ve üzeri
17-19 yaş (n=130) (X=133.52)		Fark Önemli*	
20-22 yaş (n=211) (X=128.25)			
23 yaş ve üzeri (n=39) (X=129.26)			

*(p<.05)

Scheffe testi sonunda, 17-19 yaşları arasındaki öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, 20-22 yaşları arasındaki öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 20-22 yaşları arasındaki öğrencilerle, 23 ve üzeri yaştaki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında önemli bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın 1b. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?” Öğrencilerin cinsiyetleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Kız	250	129.54	18.40
	Erkek	130	131.34	18.52

Tablo 4.4.'te, erkek öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının 131.34, kız öğrencilerin puan ortalamalarının ise 129.54 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak t-testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	SD	T	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Kız	250	129.53	18.39	378	-.904	.366*
	Erkek	130	131.33	18.52			

*($p < .05$)

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, yapılan t-testi sonucunda elde edilen p değeri (.366) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .366 > .05$).

Araştırmanın 1c. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin bireysel çalgıları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Yaylı Çalg.	160	129.31	19.48
	Üflemeli Çalg.	100	132.03	18.10
	Piyano	82	130.43	17.50
	Gitar	23	131.61	11.70
	Vurmalı Çalg.	6	123.50	21.21
	Türk Müziği Çalg.	9	122.55	23.87
Toplam		380	130.15	18.43

Tablo 4.6.'da, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden yaylı çalgı grubundaki öğrencilerin 129.31, üflemeli çalgı grubundaki öğrencilerin 132.03, piyano grubundaki öğrencilerin 130.43, gitar grubundaki öğrencilerin 131.61, vurmalı çalgı grubundaki öğrencilerin 123.50 ve Türk Müziği Çalgıları grubundaki öğrencilerin ise 122.55 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümü yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	1306.98	261.39	5	.767	.574* Önemsiz
	Gruplarıçi	127418.16	340.69	374		
	Toplam	128725.14		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.574) ,05'den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .574 > .05$).

Araştırmanın 1d. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma saatleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Gün. Çal. Çal. Sür.	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	1 saatten az	64	117.15	20.26
	1-2 saat arası	162	127.23	16.62
	3-4 saat arası	121	135.74	14.65
	5 saat ve üzeri	33	149.21	12.02
Toplam		380	130.15	18.43

Tablo 4.8.'de, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilerin 117.15, 1-2 saat olan öğrencilerin 127.23, 3-4 saat olan öğrencilerin 135.74 ve 5 saat ve üzeri olan öğrencilerin ise 149.21 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun günde 5 saat ve üzeri çalgı çalışan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	27965.60	9321.86	3	34.786	.000* Önemli
	Gruplarıçi	100759.56	267.97	376		
	Toplam	128725.14		379		

*(p<.001)

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (p=.000<.001). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gün. Çal. Sür.	1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	5 saat ve üstü
1 saatten az (n=64) (X=117.15)		Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*
1-2 saat arası (n=162) (X=127.23)				
3-4 arası (n=121) (X=135.74)				
5 saat ve üstü (n=33) (X=149.21)				

*(p<.05)

Scheffe testi sonunda, günlük çalışma süreleri bir saatten az olan öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, günlük çalgı çalışma

süreleri 1-2, 3-4 ve 5 saat üzeri olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın 1e. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların çalgı deneyimlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin çalgı deneyimi, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Çalgı Deneyimi, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı Deneyimi	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	0-2 yıl arası	39	131.28	21.43
	3-5 yıl arası	84	128.15	17.03
	6-8 yıl arası	190	129.46	19.12
	9 yıl ve üzeri	67	133.96	15.86
Toplam		380	130.15	18.42

Tablo 4.11.’de görüldüğü üzere, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden en yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenci grubunun 133.96 puan ortalaması ile çalgılarını 9 yıl ve daha fazla süredir çalan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte çalgı deneyimleri 3-5 yıl arası olan öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden 128.15 ile en düşük puan ortalamasını elde ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çalgı deneyimine göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği’nden elde edilen

puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	1444.15	481.39	3	1.422	.236* Önemsiz
	Gruplarıçi	127280.10	338.51	376		
	Toplam	128725.15		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.236) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların çalgı deneyimine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .236 > .05$).

Araştırmanın 1f. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların okumakta oldukları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin okudukları okullar, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Buca Eğitim Fak.	94	129.73	17.15
	Gazi Eğitim Fak.	148	124.60	20.72
	D.E.Ü. Dev. Kons.	55	136.60	12.74
	H. Ü. Ank. Dev. Kons.	83	136.27	15.40
Toplam		380	130.15	18.42

Tablo 4.13.'te görülebileceği gibi D.E.Ü. Devlet Konservatuvarı ve H.Ü. Ankara Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır. Bununla birlikte G.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin 124.60 puan ortalaması ile en düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları okula göre çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği	Gruplararası	9975.11	3325.03	3	10.52	.000* Önemli
	Gruplarıçi	118750.03	315.82	376		
	Toplam	128725.14		379		

*($p < .001$)

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların okudukları okula göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.000<.001$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Okul	Buca Eğitim Fak.	Gazi Eğitim Fak.	D.E.Ü. Dev. Kons.	H.Ü. Ank. Dev. Kons
Buca Eğitim Fak. (n=94) (X=129.73)				
Gazi Eğitim Fak. (n=148) (X=124.60)			Fark Önemli*	Fark Önemli*
D.E.Ü. Dev. Kons. (n=55) (X=136.60)				
H. Ü. Ank. Dev. Kons. (n=83) (X=136.27)				

*($p<.05$)

Scheffe testinde, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, D.E.Ü. Devlet Konservatuarı ve H.Ü. Ankara Devlet Konservatuarı öğrencilerinin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerine göre önemli düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin önemli farklılıklar gösterip göstermediği ifade edilmişti. Buna göre, araştırmanın 2a. maddesindeki alt

problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin yaş grupları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.Öğrencilerin Yaş Grupları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	17-19	130	74.66	11.17
	20-22	211	72.58	12.32
	23 ve üzeri	39	74.23	11.52
Toplam		380	73.46	11.87

Tablo 4.16.’da görüldüğü üzere, 17-19 yaş grubundaki Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamalarının 74.66, 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin 72.58 ve 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin ise 74.23 olduğu görülmektedir. Üç grubun puan ortalaması ise 73.46’dır.

Öğrencilerin yaşlarına göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Gruplararası	373.15	186.58	2	1.32	.267*
	Gruplarıçi	53065.32	140.76	377		
	Toplam	53438.48		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.267) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli farklılıklar göstermediği anlaşılmıştır ($p = .27 > .05$).

Araştırmanın 2b. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin cinsiyetleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Cinsiyetleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Kız	250	72.30	11.55
	Erkek	130	75.71	12.20

Tablo 4.18.'de, kız öğrencilerin Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının 72.30, erkek öğrencilerin ise 75.71 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak t-testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	X	S	SD	t	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Kız	250	72.29	11.55	378	-2.68	.008* Önemli
	Erkek	130	75.71	12.20			

*($p < .05$)

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, t testi sonucunda elde edilen p değeri (.008) .05'den küçük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .008 < .05$). Bu bulgular erkek öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin kız öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın 2c. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermekte midir?” Öğrencilerin bireysel çalgıları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Yaylı Çalg.	160	72.84	12.38
	Üflemeli Çalg.	100	73.19	10.59
	Piyano	82	75.67	10.51
	Gitar	23	74.17	13.74
	Vurmalı Çalg.	6	75.00	13.79
	Türk Müziği Çalg.	9	64.55	18.24
Toplam		380	73.46	11.87

Tablo 4.20.'de, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden yaylı çalgı grubundaki öğrencilerin 72.84; üflemeli çalgı grubundaki öğrencilerin 73.19, piyano grubundaki öğrencilerin 75.67, gitar grubundaki öğrencilerin 74.17, vurmalı çalgı grubundaki öğrencilerin 75.00 ve Türk Müziği Çalgıları grubundaki öğrencilerin ise 64.55 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Gruplararası	1208.36	241.67	5	1.73	.127*
	Gruplarıçi	52230.12	139.65	374		
	Toplam	53438.48		379		

*(p<.05)

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.127) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.127>.05$).

Araştırmanın 2d. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?” Öğrencilerin günlük çalgı çalışma saatleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Gün. Çal. Çal. Sür.	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	1 saatten az	64	68.60	13.32
	1-2 saat	162	71.72	11.10
	3-4 saat	121	76.79	10.10
	5 saat ve üzeri	33	81.63	11.54
Toplam		380	73.46	11.87

Tablo 4.22.'de, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilerin 68.60, 1-2 saat olan öğrencilerin 71.22, 3-4 saat olan öğrencilerin 76.79 ve 5 saat ve üzeri olan öğrencilerin ise 81.63 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ölçeğinde en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun günde 5 saat ve üzeri çalgı çalışan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süresine göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.23.'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Gruplararası	5863.23	1954.41	3	15.44	.000* Önemli
	Gruplarıçi	47575.26	126.53	376		
	Toplam	53438.50		379		

*(p<.001)

Tablo 4.23.'te görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (p=.000<.001). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gün.çal.sür.	1 saatten az	1-2 saat	3-4 saat	5 saat ve üstü
1 saatten az (n=64) (X=68.60)			Fark Önemli*	Fark Önemli*
1-2 saat (n=162) (X=71.72)			Fark Önemli*	Fark Önemli*
3-4 saat (n=121) (X=76.79)				
5 saat ve üstü (n=33) (X=81.63)				

*(p<.05)

Scheffe testi sonunda, günlük çalışma süreleri 3-4 saat ve 5 saat üzeri olan öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, günlük çalgı çalışma süreleri bir saatten daha az ve 1-2 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın 2e. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların çalgı deneyimine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin çalgı deneyimi, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.25.’te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Çalgı Deneyimi, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı Deneyimi	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	0-2 yıl arası	39	71.28	11.12
	3-5 yıl arası	84	72.60	12.40
	6-8 yıl arası	190	72.46	11.73
	9 yıl ve üzeri	67	78.65	10.79
Toplam			73.46	11.87

Tablo 4.25.’te görüldüğü üzere, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ölçeğinden en yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenci grubunun 78.65 puan ortalaması ile çalgılarını 9 yıl ve daha fazla süredir çalan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte çalgı deneyimleri 0-2 yıl arası olan öğrencilerin Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden 71.28 ile en düşük puan ortalamasını elde ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çalgı deneyimine göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik

Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Gruplararası	2246,00	748.67	3	5.499	.001* Önemli
	Gruplarıçi	51192.48	136.15	376		
	Toplam	53438.48		379		

*(p<.05)

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.001) .05'den küçük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin onların çalgı deneyimine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (p=.001<.05).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Çalgı Deneyimine Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Çalgı Çal.Yıl Sayısı	0-2 yıl arası	3-5 yıl arası	6-8 yıl arası	9 yıl ve üzeri
0-2 yıl arası (n=39) (X=71.28)				Fark Önemli*
3-5 yıl arası (n=84) (X=72.60)				Fark Önemli*
6-8 yıl arası (n=190) (X=72.46)				Fark Önemli*
9 yıl ve üzeri (n=67) (X=78.65)				

*(p<.05)

Scheffe testi sonuçlarına göre, çalgı deneyimleri 9 yıl ve üzeri olan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, çalgı deneyimleri 0-2, 3-5 ve 6-8 yıl arasında olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın 2f. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların okumakta oldukları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?” Öğrencilerin okumakta oldukları okulun türleri, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.28.’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	SS
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Buca Eğitim Fak.	94	75.57	10.38
	Gazi Eğitim Fak.	148	68.68	13.04
	D.E.Ü. Dev. Kons.	55	75.63	8.64
	H. Ü. Ank. Dev. Kons.	83	78.15	10.16
Toplam		380	73.46	11.87

Tablo 4.28.’de görülebileceği gibi Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik puan ortalamaları 78.15 ile en yüksek düzeyde iken, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D öğrencilerinin 68.68 puan ortalaması ile en düşük puan ortalamalarına sahip öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okudukları okula göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği’nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.29.’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği	Gruplararası	5889.74	1963.24.	3	15.525	.000* Önemli
	Gruplarıçi	47548.74	126.46	376		
	Toplam	53438.48		379		

*($p < .001$)

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, onların okudukları okula göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .000 < .001$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.30.'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Okul	Buca Eğitim Fak.	Gazi Eğitim Fak.	D.E.Ü. Dev. Kons.	H. Ü. Ank. Dev. Kons
Buca Eğitim Fak. (n=94) (X=75.57)		Fark Önemli*		
Gazi Eğitim Fak. (n=148) (X=68.68)				
D.E.Ü. Dev. Kons. (n=55) (X=75.63)		Fark Önemli*		
H. Ü. Ank. Dev. Kons. (n=83) (X=78.15)		Fark Önemli*		

*($p < .05$)

Scheffe testi sonunda, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, araştırma kapsamındaki diğer okullardaki öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerine göre önemli düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin önemli farklılık gösterip göstermediği ifade edilmişti. Buna göre, araştırmanın 3a. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin yaş grupları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.31.’de sunulmuştur.

Tablo 4.31.Öğrencilerin Yaş Grupları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	17-19	130	105.93	14.70
	20-22	211	100.00	18.40
	23 ve üzeri	39	74.23	18.60
Toplam		380	102.15	17.42

Tablo 4.31.’e göre, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları 105.93, 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin 100.00, 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ise 74.23 olduğu görülmektedir. Üç grubun puan ortalaması ise 102.15’dir.

Öğrencilerin yaşlarına göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin

Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Gruplararası	2875.37	1437.68	2	4.831	.008* Önemli
	Gruplarıçi	112203.07	297.62	377		
	Toplam	115078.45		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.008) .05'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .008 < .05$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.33.'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Yaş	17-19 yaş	20-22 yaş	23 yaş ve üzeri
17-19 yaş (n=130) (X=105.93)			Fark Önemli*
20-22 yaş (n=211) (X=100.00)			
23 yaş ve üzeri (n=39) (X=74.23)			

*($p < .05$)

Scheffe testinde, 17-19 yaşlarındaki öğrencilerin çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, 23 ve üzeri yaştaki öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın 3b. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin cinsiyetleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.34.’te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğrencilerin Cinsiyetleri Ve Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Kız	250	101.60	17.69
	Erkek	130	103.20	16.90

Tablo 4.34’te, kız öğrencilerin Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamalarının 101.60, erkek öğrencilerin ise 103.20 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar kullanılarak t-testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.35.’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	X	S	SD	T	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Kız	250	101.60	17.70	378	-.84	.398*
	Erkek	130	103.20	16.90			

*($p < .05$)

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, yapılan t-testi sonucunda elde edilen p değeri (.398) .05’den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .366 > .05$).

Araştırmanın 3c. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin bireysel çalgıları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.36.’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Yaylı Çalg.	160	101.34	19.26
	Üflemeli Çalg.	100	104.72	16.61
	Piyano	82	99.01	15.38
	Gitar	23	107.86	13.03
	Vurmalı Çalg.	6	102.50	17.14
	Türk Müziği Çalg.	9	101.66	15.90
Toplam		380	102.15	17.42

Tablo 4.36.'da, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden yaylı çalgı grubundaki öğrencilerin 101.34, üflemeli çalgı grubundaki öğrencilerin 104.72, piyano grubundaki öğrencilerin 99.01, gitar grubundaki öğrencilerin 107.86, vurmali çalgı grubundaki öğrencilerin 102.50 ve Türk Müziği Çalgıları grubundaki öğrencilerin ise 101.66 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Gruplararası	2327.10	465.42	5	1.544	.175*
	Gruplarıçi	112751.35	301.47	374		
	Toplam	115078.45		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.175) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .175 > .05$).

Araştırmanın 3d. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma saatleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.38.'de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Gün. Çal. Çal. Sür.	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	1 saatten az	64	87.01	18.09
	1-2 saat	162	99.19	15.18
	3-4 saat	121	109.00	13.08
	5 saat ve üzeri	33	120.87	10.41
Toplam		380	102.15	17.42

Tablo 4.38.'de, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilerin 87.01, 1-2 saat olan öğrencilerin 99.19, 3-4 saat olan öğrencilerin 109.00, ve 5 saat ve üzeri olan öğrencilerin ise 120.87 puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir. Buna göre, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun günde 5 saat ve üzeri çalgı çalışan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süresine göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.39.'da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Gruplararası	33324.27	11108.09	3	51.088	.000*
	Gruplarıçi	81754.18	217.43	376		
	Toplam	115078.45		379		

*(p<.001)

Tablo 4.39.'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.000<.001$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.40.'ta verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gün. Çal. Sür.	1 saatten az	1-2 saat	3-4 saat	5 saat ve üstü
1 saatten az (n=64) (X=87.01)		Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*
1-2 saat (n=162) (X=99.19)				
3-4 saat (n=121) (X=109.00)				
5 saat ve üstü (n=33) (X=120.87)				

*($p<.001$)

Scheffe testi sonunda, günlük çalışma süreleri 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat üzeri olan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın 3e. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri onların çalgı deneyimine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin çalgı deneyimleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.41.'de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Çalgı Deneyimi	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	0-2 yıl arası	39	99.07	19.49
	3-5 yıl arası	84	101.38	15.53
	6-8 yıl arası	190	102.42	18.43
	9 yıl ve üzeri	67	104.13	15.39
Toplam		380	102.15	17.42

Tablo 4.41.'de görüldüğü üzere, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ölçeğinden en yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenci grubunun 104.13 puan ortalaması ile çalgılarını 9 yıl ve daha fazla süredir çalan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte çalgı deneyimleri 0-2 yıl arası olan öğrencilerin Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden 99.07 ile en düşük puan ortalamasını elde ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çalgı deneyimlerine göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.42.'de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Öğrencilerin Çalgı Deneyimlerine Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Gruplararası	695.76	231.92	3	.761	.516*
	Gruplarıçi	114382.68	304.20	376		
	Toplam	115078.45		379		Önemsiz

*($p < .05$)

Tablo 4.42.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.516) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin çalgı

çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların çalgı deneyimlerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.516 >.05$).

Araştırmanın 3f. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri onların okumakta oldukları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin okumakta oldukları okulların türleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar ve standart sapmaları Tablo 4.43.’te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	SS
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Buca Eğitim Fak.	94	100.52	17.09
	Gazi Eğitim Fak.	148	97.55	18.79
	D.E.Ü. Dev. Kons.	55	110.27	11.28
	H. Ü. Ank. Dev. Kons.	83	106.80	15.73
Toplam		380	102.15	17.42

Tablo 4.43.’te görülebileceği gibi Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum puan ortalamaları 110.27 ile en yüksek düzeyde iken, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin 97.55 puan ortalaması ile en düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okudukları okula göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.44.’te sunulmuştur.

Tablo 4.44. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği	Gruplararası	8804.60	2934.86	3	10.384	.000* Önemli
	Gruplarıçi	106273.85	282.64	376		
	Toplam	115078.45		379		

*($p < .001$)

Tablo 4.44.'te görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların okudukları okula göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .000 < .001$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.45.'te verilmiştir.

Tablo 4.45. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Okul	Buca Eğitim Fak.	Gazi Eğitim Fak.	D.E.Ü. Dev. Kons.	H. Ü. Ank. Dev. Kons
Buca Eğitim Fak. (n=94) (X=100.52)			Fark Önemli*	
Gazi Eğitim Fak. (n=148) (X=97.55)			Fark Önemli*	Fark Önemli*
D.E.Ü. Dev. Kons. (n=55) (X=110.27)				
H. Ü. Ank. Dev. Kons. (n=83) (X=106.80)				

*($p < .001$)

Scheffe testi sonunda, Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin Dokuz Eylül Üniversitesi

Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine göre, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine göre önemli düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin önemli farklılıklar gösterip göstermediği ifade edilmişti. Buna göre, araştırmanın 4a. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin yaş grupları, bireysel çalgı başarı puanları ve standart sapmaları Tablo 4.46.’da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğrencilerin Yaş Grupları, Bireysel Çalgı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	17-19	130	90.36	10.88
	20-22	211	89.12	10.65
	23 ve üzeri	39	86.89	16.82
Toplam		380	89.32	11.51

Tablo 4.46.’ya göre, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin bireysel çalgı başarı puanları 90.36, 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin 89.12, 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ise 86.89 olduğu görülmektedir. Üç grubun puan ortalaması ise 89.32’dir.

Öğrencilerin yaşlarına göre bireysel çalgı başarı puanlarının önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bu puanlara tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.47.'de sunulmuştur.

Tablo 4.47. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Gruplararası	380.17	190.08	2	1.437	.239*
	Gruplarıçi	49856.66	132.25	377		
	Toplam	50236.83		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.47.'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.239) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .239 > .05$).

Araştırmanın 4b. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin cinsiyetleri, bireysel çalgı başarı puanları ve standart sapmaları Tablo 4.48.'de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Öğrencilerin Cinsiyetleri Ve Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Kız	250	88.71	10.33
	Erkek	130	90.48	13.45

Tablo 4.48.'de, erkek öğrencilerin bireysel çalgı başarı puan ortalamalarının 90.48, kız öğrencilerin ise 88.71 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bireysel çalgı puanlarının önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bu puanlar kullanılarak t-testi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.49.'da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	SD	T	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Kız	250	88.71	10.33	378	-1.423	.156*
	Erkek	130	90.48	13.45			

*($p < .05$)

Tablo 4.49.'da görüldüğü üzere, yapılan t-testi sonucunda elde edilen p değeri (.156) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .156 > .05$).

Araştırmanın 3c. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin bireysel çalgıları, bireysel çalgı başarı puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.50.'de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Öğrencilerin Bireysel Çalgıları, Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Bireysel Çalgı	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Yaylı Çalg.	160	88.36	13.35
	Üflemeli Çalg.	100	88.75	11.70
	Piyano Çalg.	82	90.85	8.43
	Gitar Çalg.	23	90.21	7.66
	Vurmalı Çalg.	6	93.16	7.25
	Türk Müziği Çalg.	9	93.89	6.50
Toplam		380	89.32	11.51

Tablo 4.50.'de, bireysel çalgı başarı puan ortalamalarına bakıldığında, yaylı çalgı grubundaki öğrencilerin 88.36 ile en düşük ortalamaya, Türk Müziği çalgıları grubundaki öğrencilerin ise 93.89 ile en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer çalgı gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamaları birbirlerine yakın gözükmemektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre bireysel çalgı başarı puanlarının önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bu puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.51'de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Gruplararası	667.22	133.44	5	1.007	.413*
	Gruplarıçi	49569.60	132.54	374		
	Toplam	50236.83		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.51'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.413) .05'den büyük olduğundan öğrencilerin

bireysel çalgı performans düzeylerinin onların bireysel çalgılarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.413>.05$).

Araştırmanın 4d. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma saatleri, bireysel çalgı başarı puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4. 52.’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süreleri, Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Gün. Çal. Çal. Sür.	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	1 saatten az	64	83.60	18.46
	1-2 saat	162	89.14	10.63
	3-4 saat	121	92.27	6.70
	5 saat ve üzeri	33	90.45	7.78
Toplam		380	89.32	11.51

Tablo 4.52.’den bireysel çalgı başarı puan ortalamalarına bakıldığında, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilerin 83.60 ile en düşük, günlük çalgı çalışma süreleri 3-4 saat arası olan öğrencilerin ise 92.27 ile en yüksek puan ortalamasını elde ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süresine göre bireysel çalgı puanlarının önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bu puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.53.’te sunulmuştur.

Tablo 4.53. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Gruplararası	3200.77	1066.92	3	8.52	.000*
	Gruplarıçi	47036.06	125.09	376		
	Toplam	50236.83		379		Önemli

*($p < .001$)

Tablo 4.53.'te görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.000) .001'den küçük olduğundan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p = .000 < .001$).

Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testine ait bulgular Tablo 4.54.'te verilmiştir.

Tablo 4.54. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gün. Çal. Sür.	1 saatten az	1-2 saat	3-4 saat	5 saat ve üzeri
1 saatten az (n=64) (X=83.60)		Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*
1-2 saat (n=162) (X=89.14)				
3-4 saat (n=121) (X=92.27)				
5 saat ve üzeri (n=33) (X=90.45)				

*($p < .001$)

Scheffe testi sonunda, günlük çalışma süreleri 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat üzeri olan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin, günlük çalgı çalışma

süreleri 1 saatten az olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın 4e. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların çalgı deneyimlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin çalgı deneyimleri, bireysel çalgı başarı puanları ve standart sapmaları Tablo 4.55.’te sunulmuştur.

Tablo 4.55. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri, Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Çalgı Deneyimi	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	0-2 yıl arası	39	88.90	9.46
	3-5 yıl arası	84	88.06	13.07
	6-8 yıl arası	190	89.31	10.58
	9 yıl ve üzeri	67	91.16	12.96
Toplam		380	89.32	11.51

Tablo 4.55’ten, bireysel çalgı başarı puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenci grubunun 91.16 puan ortalaması ile çalgılarını 9 yıl ve daha fazla süredir çalan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte diğer gruptaki öğrencilerin bireysel çalgı puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çalgı deneyimlerine göre bireysel çalgı başarı puan ortalamalarının önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bu puanlar kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.56.’da sunulmuştur.

Tablo 4.56. Öğrencilerin Çalgı Deneyimlerine Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Gruplararası	368.29	122.76	3	.926	.428*
	Gruplarıçi	49868.54	132.63	376		
	Toplam	50236.83		379		Önemsiz

*($p < .05$)

Tablo 4.56’da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.428) .05’den büyük olduğundan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin onların çalgı deneyimlerine göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .428 > .05$).

Araştırmanın 4f. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeyleri onların okumakta oldukları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin okumakta oldukları okulun türleri, bireysel çalgı başarı puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.57.’de sunulmuştur.

Tablo 4.57. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okullar, Bireysel Çalgı Başarı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Okul	N	\bar{X}	SS
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Buca Eğitim Fak.	94	90.85	12.90
	Gazi Eğitim Fak.	148	87.80	12.11
	D.E.Ü. Dev. Kons.	55	89.10	6.63
	H. Ü. Ank. Dev. Kons.	83	90.44	11.12
Toplam		380	89.32	11.51

Tablo 4.57’de görülebileceği gibi Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi A.D. öğrencilerinin bireysel çalgı başarı puanları 90.85 ile en yüksek düzeyde iken, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D öğrencilerinin 87.80 puan ile en düşük puan ortalamaya sahip öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okudukları okula göre bireysel çalgı performans düzeylerinin önemli farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla, bireysel çalgı başarı puanları kullanılarak tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.58.’de sunulmuştur.

Tablo 4.58. Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Bireysel Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
Bireysel Çalgı Başarı Puanları	Gruplararası	668.54	222.84	3	1.69	.169*
	Gruplarıçi	49568.28	131.83	376		
	Toplam	50236.83		379		

*($p < .05$)

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen p değeri (.169) .05’ten büyük olduğundan öğrencilerin bireysel çalgı performans düzeylerinin onların okudukları okula göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p = .169 > .05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ve bireysel çalgı performans düzeyleri arasında önemli ilişkiler var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin çözümü amacıyla öğrencilerin ilgili ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ve bireysel çalgı başarı puan ortalamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.59.'da sunulmuştur.

Tablo 4.59. Öğrencilerin Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Düzeyleri, Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Düzeyleri, Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenme Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

DEĞİŞKENLER	Özyeterlik	Tutum	Özdüzenleme	Başarı Notu
Özyeterlik		.454**	.584**	.185**
Tutum	.454**		.756**	.308**
Özdüzenleme	.584**	.756**		.223**
Başarı Notu	.185**	.308**	.223**	

** (p<.01)

Tablo 4.59.'da görüldüğü gibi, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında, .45 düzeyinde (p<.01) pozitif bir ilişki, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında da .58 düzeyinde (p<.01) pozitif ve yüksek bir ilişki ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında .19 düzeyinde (p<.01) pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında da .76 düzeyinde (p<.01) pozitif ve yüksek bir ilişki, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında .31 düzeyinde (p<.01) pozitif bir ilişki ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında da .22 düzeyinde (p<.01) pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ve çalgı performans düzeyleri onların çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerini önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı performansı değişkenlerine göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmenin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.60.’da sunulmuştur.

Tablo 4.60. Çalgı Çalışma Sürecindeki Özdüzenlemeli Öğrenmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	31.644	5.299		5.972	.000		
Başarı	-.043	.052	-.027	-.836	.404	.223	-.043
Tutum	.662	.038	.626	.17.567	.000	.756	.671
Özyeterlik	.472	.054	.304	8.816	.000	.584	.414

R=.80 R²=.64 F_(3, 379)=228.036 p=.000

Yordayıcı değişkenlerle çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ile bireysel çalgı performansı arasındaki korelasyonun $r=.22$ olduğu görülmüştür. Ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=-.04$ olarak hesaplanmıştır. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum arasında ise $r=.76$ düzeyinde pozitif ve yüksek bir korelasyon bulunmuş, ancak diğer değişkenler (bireysel çalgı performansı ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.67$ düzeyinde olduğu

görülmüştür. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ile müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik arasında ise $r=.58$ düzeyinde ve pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performansı) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.41$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu üç değişken arasında çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ile en yüksek düzeyde ilişkisi olan değişkenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum olduğu anlaşılmıştır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışmaya ilişkin tutum puanları birlikte, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile pozitif ve önemli bir ilişki içermektedir ($R=.80$, $R^2=.64$, $p<.01$) Söz konusu üç değişken birlikte, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyi üzerindeki görece önem sırası; çalgı çalışmaya ilişkin tutum, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme üzerinde önemli yordayıcı oldukları anlaşılmıştır ($p=.000<.001$). Bireysel çalgı performansının ise çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($p=.404>.001$). Bireysel çalgı performansı ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmedeki değişkenliğin %67'sini tek başına açıklayabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerini açıklayan en önemli etkenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum olduğu söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ve çalgı performans düzeyleri onların müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerini önemli

bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?” şeklinde ifade edilmişti.

Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve çalgı performansı değişkenlerine göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.61.'da sunulmuştur.

Tablo 4.61. Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	20.271	4.745		4.272	.000		
Başarı	.059	.045	.057	1.295	.196	.185	.067
Tutum	.007	.045	.011	.165	.869	.454	.008
Özdüzenleme	.363	.041	.563	8.816	.000	.584	.414

R=.59 R²=.34 F_(3, 379)=65.722 p=.000

Yordayıcı değişkenlerle müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikle bireysel çalgı performansı arasındaki korelasyonun $r=.19$ olduğu görülmüştür. Ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.07$ olarak hesaplanmıştır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikle, çalgı çalışmaya ilişkin tutum arasında ise $r=.45$ düzeyinde pozitif bir korelasyon bulunmuş, ancak diğer değişkenler (bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.01$ düzeyinde düşük olduğu görülmüştür. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikle, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme arasında ise $r=.58$ düzeyinde ve pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Bununla birlikte, diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performansı) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.41$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu üç değişken arasında müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ile en yüksek düzeyde ilişkisi olan değişkenin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme olduğu

anlaşılmıştır. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışmaya ilişkin tutum puanları birlikte, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile pozitif ve önemli bir ilişki içermektedir ($R=.59$, $R^2=.34$, $p<.01$) Söz konusu üç değişken birlikte, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyi üzerindeki görece önem sırası; çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, sadece çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmenin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır ($p=.000<.001$). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performansının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik üzerinde önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. ($p=.869>.001$; $p=.196>.001$). Tutum ve başarı notu sabit tutulduğunda çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki değişkenliğin %41'ni tek başına açıklayabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerini açıklayan en önemli etkenin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme olduğu söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve çalgı performans düzeyleri onların çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarını önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı performansı değişkenlerine göre çalgı çalışmaya ilişkin tutumun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.62.'de sunulmuştur.

Tablo 4.62. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	-6.922	5.608		-1.247	.213		
Başarı	.222	.051	.147	4.341	.000	.308	.218
Özyeterlik	.010	.060	.007	.165	.869	.454	.008
Özdüzenleme	.680	.039	.720	17.567	.000	.756	.671

R=.77 R²=.59 F_(3, 379)=182.256 p=.000

Yordayıcı değişkenlerle çalgı çalışmaya ilişkin tutum değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde çalgı çalışmaya ilişkin tutum ile bireysel çalgı performansı arasındaki korelasyonun $r=.31$ olduğu görülmüştür. Ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.22$ olarak hesaplanmıştır. Çalgı çalışmaya ilişkin tutum ile müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik arasında ise $r=.45$ düzeyinde pozitif korelasyon bulunmuş, ancak diğer değişkenler (bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Çalgı çalışmaya ilişkin tutum ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme arasında ise $r=.76$ düzeyinde pozitif ve yüksek bir korelasyon saptanmıştır. Ancak diğer değişkenler (müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.67$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu üç değişken arasında çalgı çalışmaya ilişkin tutum ile en yüksek düzeyde ilişkisi olan değişkenin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme olduğu anlaşılmıştır. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı birlikte, öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile pozitif ve önemli bir ilişki içermektedir ($R=.77$, $R^2=.59$, $p<.01$) Söz konusu üç değişken birlikte, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyindeki toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası; çalgı çalışma

sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, bireysel çalgı performansı ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum üzerinde önemli yordayıcılar oldukları anlaşılmıştır ($p=.000<.001$). Müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin ise çalgı çalışmaya ilişkin tutum üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($p=.869>.001$). Bireysel çalgı performansı ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik sabit tutulduğunda çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, çalgı çalışmaya ilişkin tutumdaki değişkenliğin %67'sini tek başına açıklayabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerini açıklayan en önemli etkenin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumları, onların çalgı performans düzeylerini önemli bir biçimde yordamakta mıdır? Öğrencilerin çalgı performans düzeyindeki varyansı hangi değişkenler ne ölçüde açıklamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı çalışmaya ilişkin tutum değişkenlerine göre çalgı performansının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.63’de sunulmuştur.

Tablo 4.63. Çalgı Performansının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	67.422	4.287		15.727	.000		
Tutum	.215	.049	.325	4.341	.000	.308	.218
Özyeterlik	.076	.058	.078	1.295	.196	.185	.067
Özdüzenleme	-.043	.051	-.069	-.836	.404	.223	-.043

R=.31 R²=.01 F_(3, 379)=13.823 p=.000

Yordayıcı değişkenlerle çalgı performansı değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde çalgı performansı ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum arasındaki korelasyonun $r=.31$ olduğu görülmüştür. Ancak diğer değişkenler (müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.22$ olarak hesaplanmıştır. Bireysel çalgı performansı ile müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik arasında ise $r=.19$ düzeyinde pozitif korelasyon bulunmuş, ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.07$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Bireysel çalgı performansı ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme arasında ise $r=.22$ düzeyinde pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Ancak diğer değişkenler (çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=-.04$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu üç değişken arasında bireysel çalgı performansı ile en yüksek düzeyde ilişkisi olan değişkenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum olduğu anlaşılmıştır. Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme puanları birlikte, öğrencilerin bireysel çalgı performansı düzeyleri ile pozitif ve düşük bir ilişki içermektedir ($R=.31$, $R^2=.01$, $p<.05$) Söz konusu üç değişken birlikte, bireysel çalgı performansındaki toplam varyansın sadece %1'ini açıklamaktadır.

Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çalgı performansı üzerindeki görece önem sırası; çalgı çalışmaya ilişkin tutum, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, sadece çalgı çalışmaya ilişkin tutumun bireysel çalgı performansı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır ($p=.000<.001$). Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemenin ise çalgı performansı üzerinde önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür ($p=.196>.001$; $p=.404>.001$). Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel çalgı performansındaki değişkenliğin %22'sini tek başına açıklayabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin bireysel çalgı performans

düzeylerini açıklayan en önemli etkenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum olduğu söylenebilir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt probleminde öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ve bireysel özellikleri arasında önemli ilişkiler olup olmadığı ifade edilmişti. Buna göre, araştırmanın 10a. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ve yaşları arasında önemli bir ilişki var mıdır?. Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile yaşları arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığının anlaşılmasına ilişkin yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 4.64.’de sunulmuştur.

Tablo 4.64. Öğrencilerin Yaşları ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Yaş		Çalışma Saati				Toplam
		1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	5 saat ve üzeri	
17-19 yaş	n	12	51	53	14	130
	%	9.2	39.2	40.8	10.8	100
20-22 yaş	n	46	94	57	14	211
	%	21.8	44.5	27.0	6.6	100
23 yaş ve Üzeri	n	6	17	11	5	39
	%	15.4	43.6	28.2	12.8	100
Toplam	N	64	162	121	33	380
	%	16.8	42.6	31.8	8.7	100

$$X^2=15.54 \quad sd=6 \quad p=.016$$

Tablo 4.64.’e göre 17-19 yaş arasındaki öğrencilerin %40.8’inin günlük çalgı çalışma sürelerinin 3-4 saat arası, 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin %44.5’inin günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası olduğu ve 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin %43.6’sının günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile yaşları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. [$X^2(6)=15.54, p=.016<0.5$].

Araştırmanın 10b. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ve cinsiyetleri arasında önemli bir ilişki var mıdır?.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığının anlaşılmasına ilişkin yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 4.65.’te sunulmuştur.

Tablo 4.65. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet		Çalışma Saati				Toplam
		1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	5 saat ve üzeri	
Kız	n	38	113	80	19	250
	%	15.2	45.2	32.0	7.6	100
Erkek	n	26	49	41	14	130
	%	20.0	37.7	31.5	10.8	100
Toplam	N	64	162	121	33	380
	%	16.8	42.6	31.8	8.7	100

$$X^2=3.30 \quad sd=3 \quad p=.348$$

Tablo 4.65.’e göre kız öğrencilerin %45.2’sinin günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası, erkek öğrencilerin de %37.7’sinin günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kız öğrencilerin %7.6’sının, erkek öğrencilerin de %10.8’inin çalgılarını günde 5 saat ve üzeri süreyle çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile cinsiyetleri arasında önemli bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır [$X^2(3)=3.296 \quad p=.348 > 0.5$].

Araştırmanın 10c. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile çalgı deneyimleri arasında önemli bir ilişki var mıdır?.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile çalgı deneyimleri arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığının anlaşılmasına ilişkin yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 4.66. ’da sunulmuştur.

Tablo 4.66. Öğrencilerin Çalgı Deneyimleri ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Çalgı Deneyimi		Çalışma Saati				Toplam
		1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	5 saat ve üzeri	
0-2 yıl arası	n	8	25	6	0	39
	%	20.5	64.1	15.4	.0	100
3-5 yıl arası	n	19	48	15	2	84
	%	22.6	57.1	17.9	2.4	100
6-8 yıl arası	n	30	74	68	18	190
	%	15.8	38.9	35.8	9.5	100
9 yıl ve üzeri	n	7	15	32	13	67
	%	10.4	22.4	47.8	19.4	100
Toplam	N	64	162	121	33	380
	%	16.8	42.6	31.8	8.7	100

$X^2=50.11$ sd=9 p=.000

Tablo 4.66.'ya göre çalgı deneyimleri 0-2 yıl arası olan öğrencilerin %64.1'inin günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası olduğu, çalgı deneyimleri 3-5 yıl arasında olan öğrencilerin %57.1'inin günlük çalgı çalışma sürelerinin yine 1-2 saat arası olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalgı deneyimleri 6-8 yıl arası olan öğrencilerin %47.8'inin günlük çalgı çalışma sürelerinin 3-4 saat arası olduğu görülürken çalgı deneyimleri 9 yıl ve üzeri olan öğrencilerin %47.8'inin günlük çalgı çalışma sürelerinin ise 3-4 saat arası olduğu görülmektedir. Çalgı deneyimleri 0-2 yıl arasında olan hiçbir öğrencinin 5 saat ve üzeri çalışma alışkanlığına sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin çalgı deneyimleri ve günlük çalışma süreleri arasındaki ilişkinin önemli olduğu bulunmuştur [$X^2(9)=50.11$, $p=.000<.001$]. Bir başka deyişle, öğrencilerin çalgı deneyimleri arttıkça günlük çalgı çalışma süreleri de artış göstermektedir.

Araştırmanın 10d. maddesindeki alt problem cümlesi şöyledir: “Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile okumakta oldukları okul arasında önemli bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ile okumakta oldukları okul arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığının anlaşılmasına ilişkin yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 4.67. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.67. Öğrencilerin Okumakta Oldukları Okul ve Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul		Çalışma Saati				Toplam
		1 saatten az	1-2 saat arası	3-4 saat arası	5 saat ve üzeri	
Buca Eğitim Fak.	n	25	61	8	0	94
	%	26.6	64.9	8.5	.0	100
Gazi Eğitim Fak.	n	34	84	27	3	148
	%	23.0	56.8	18.2	2	100
D.E.Ü. Dev. Kons.	n	0	4	37	14	55
	%	.0	7.3	67.3	25.5	100
H. Ü. Ank. Dev. Kons.	n	5	13	49	16	83
	%	6.0	15.7	59.0	19.3	100
Toplam	N	64	162	121	33	380
	%	16.8	42.6	31.8	8.7	100

$$X^2=181.67 \quad sd=9 \quad p=.000$$

Tablo 4.67.'ye göre B.E.F. Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin %64.9'unun ve Gazi Üniversitesi G.E.F. Müzik Öğretmenliği A.D.'nda okuyan öğrencilerin de %56.8'inin günlük çalgı çalışma sürelerinin 1-2 saat arası olduğu görülmektedir. Öte yandan, D.E.Ü. Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin %67.3'ünün ve H.Ü. Ankara Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin %59'unun günlük çalgı çalışma sürelerinin 3-4 saat arası olduğu görülmektedir. B.E.F. Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinden hiç birinin çalgılarında 5 saat ve üzeri günlük çalışma yapmadığı görülmüştür. Bu sayı Gazi Üniversitesi G.E.F. Müzik Öğretmenliği A.D'da ise 3 öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte H.Ü. Ankara Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin %19.3'ünün günlük çalgı çalışma sürelerinin 5 saat ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okumakta oldukları okul ve günlük çalışma süreleri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür [$X^2(9)=181.67$, $p=.000<.001$]. Konservatuvar öğrencilerinin günlük çalgı çalışma süreleri, müzik öğretmeni adaylarına göre önemli derecede daha fazladır.

Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi şöyledir: “İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme taktikleri ve bu taktikler arasındaki ilişkiler nelerdir?”

Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri, Zimmerman’ın (1998) ve Pintrich’in (2000) özdüzenlemeli öğrenme modelleri çerçevesinde yorumlanmış ve üst ve alt kategoriler şeklinde sınıflanmışlardır. Bu kategoriler Tablo 4.68.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.68. Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürecinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri ve Belirleyici Duyuşsal Özellikler

<p>Performans Öncesi Evre Taktikleri</p>	<p><u>Görev Analizi</u></p> <p><u>Hedef Belirleme (Üstbilişsel Taktikler)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kısa Süreli Hedefler Belirleme • Hedef Zaman Belirlememe <p><u>Taktiksel Planlama (Bilişsel Taktikler)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eseri Okuma • Yapısal ve Biçimsel Analiz • Eseri Küçük Bölümlere Ayırma • Dönem ve Besteci Araştırması • Teknik Çalışma Analizi • Kayıt-Öğretmeni Dinleme • Zor Pasajları Belirleme
<p>Performans Öncesi Evredeki Duyuşsal Özellikler</p>	<p><u>Güdüsel İnançlar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Özyeterlik İnanç • Güdü-Tutum-İçsel ve Dışsal İlgi • Görev Değer İnançları
<p>Performans Denetim Evresi Taktikleri</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kendini İzleme • Konsantrasyon • Görev Taktikleri • Kaynak Yönetimi • Bilinçli Çalışma
<p>Performans Değerlendirme Evresi Taktikleri</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kendini Değerlendirme • Yükleme • Doyum • Uyum

1. PERFORMANS ÖNCESİ EVRE TAKTİKLERİ

Zimmerman'ın (1998) döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinde önceden düşünme (forethought) evresi öğrenenin, öğrenme etkinliklerine hazırlandığı ve öğrenme ünitesi için öncelikli hedefler belirlediği evredir. Çalgı çalışma sürecinde performans öncesi evre olarak tanımlanabilen bu süreçte araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri şöyle sınıflanabilir:

1.1) Görev Analizi Taktikleri

Görev analizi sürecinde hedef belirleme ve taktiksel planlama arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hedef belirleme, öğrenenin öğrenme sürecinde kullanacağı taktiklerin seçiminde öncelikli aşamadır. En uygun taktiklerin seçimi ve kullanımı hedeflerin belirlenmiş olmasına bağlıdır. Öğrenme sürecinde hedeflerin belirsizliği, öğrenme sürecinde kullanılacak taktik seçimini belirsizleştiren bir sorundur. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları hedef belirleme taktikleri ve buna ilişkin görüşlerinden örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

1.1. a) *Hedef Belirleme Taktikleri (Üstbilişsel Taktikler)*

Görüşme metinlerinin analizi sonucunda, çalgı çalışma sürecinde kimi öğrencilerin kısa süreli hedefler belirledikleri ve bazı öğrencilerin de çalgı çalışma süreci öncesinde hedeflerine ulaşmak için kendilerini belirli bir zaman dilimi ile sınırlı tutmadıkları görülmüştür.

Kısa Süreli Hedef Belirleme: Bu taktiği kullanan öğrencilerin belirli bir zaman diliminde belirli bir görevi yerini getirmek için kendilerini yönlendirdiklerini ve denetlediklerini görmekteyiz. Üstbilişsel bir taktik olarak değerlendirilebilecek olan bu taktiğin kullanımı, öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullanacağı bilişsel taktiklerin hazırlayıcısı olarak değerlendirilmelidir.

- *Sonat tarzında ele alırsak, şunu üç gün içinde bitireyim derse hazırlayım tarzında hedefler. (E/Eğit/Viyolonsel)*
- *Hoca bana eseri verdiğiğinde ben iki gün içinde bunun yay egzersizlerini yapmam gerekiyor diye düşünürüm. (K/Eğit/Viyola)*
- *Süre koyuyorum şu eseri şu kadar hafta içinde bitirmeliyim gibi. (K/Kons/Piyano)*
- *Kendime bir hedef koyuyorum, şu kadar saatte şu kadar sayfa bitecek gibi. (K/Kons/Piyano)*
- *Şu bölüme kadar yoğunlaşayım diyorum. Önce bir kısmı halledip diğer bölümü mesela yarın halledeyim diyorum. (K/Eğit/Gitar)*
- *Hedef şöyle olabilir. Ben bu parçayı bugün çıkartacağım ve bir hafta sonra hızlandırmaya başlamalıyım gibi. (K/Kons/Gitar)*

Hedef Zaman Belirlememe: Bu taktiği kullanan öğrencilerin kendilerini belirli bir zaman dilimi ile sınırlamadıkları, bunun yerine eserle ilgili hedefler kazanılincaya dek çalışmalarını sürdürdükleri anlaşılmıştır.

- *Zor bir ölçü var diyelim ki, olana kadar, ille bir saat olmayabilir. (K/Kons./Piyano)*
- *Parçayla ilgili hedefler oluyor genelde. Parçayı mesela şu hıza getirsem iyi olur. Parça bu hızda ama ben bu kadar yapabilirim. Bunu yapsam benim için yeterli gibi hedefler, onun dışında şu kadar günde şu parçayı bitireyim gibi hedefler olmuyor. Ne kadar zamanda ilerlerse artık. (K/Kons./Keman)*
- *Ben de zamana göre hedef belirlemiyorum, olmayabilir. (K/Kons./Piyano)*
- *Etüd açısından bir hedef koyduğum söylenemez şu saate kadar bitireyim gibi. (E/Eğit./Viyolonsel)*
- *Birşeyi alıp baştan sona çalmamak gerekiyor. O gün sadece bir tek ölçü çalışmış olabilirsiniz ama onu halletmemişsinizdir. (K/Eğit./Gitar)*
- *Saat vermiyorum. Bir eseri üç beş gün saatlerce çalışsınız olmaz, ama ertesi gün bir çalarsınız olmuş. Bugün şurası olacak diye şartlamıyorum. (K/Kons./Gitar)*

1. 1. b) *Taktiksel Planlama (Bilişsel Taktikler)*

Çalgı çalışma sürecinin başında öğrencilerin birbirlerinden farklı bilişsel taktikler kullandıkları görülmüştür. Bunlar, eseri okuma, yapısal ve biçimsel analiz yapma, eseri küçük bölümlere ayırma, dönem ve besteci araştırması yapma, teknik çalışma yapma, kayıt-öğretmeni dinleme ve eserdeki zor pasajları belirleme gibi bilişsel taktiklerdir.

Eseri Okuma:

- *(esere başlamadan önce)...okurum, bonasını yaparım...deşifre etmeye çalışırım. (K/Kons./Piyano)*
- *(esere başlamadan önce)...bonasını veya solfejini yapıyorum. (K/Eğit./Keman)*
- *(esere başlamadan önce)...deşifre yapıyorum ilk başta. (E/Eğit./Viyola)*
- *(esere başlamadan önce)...bona ve solfejini yaparsın, daha sonra çalmaya başlarsın. (K/Eğit./Flüt)*
- *(esere başlamadan önce)...eseri elime alıp deşifre ediyorum. (E/Eğit./Piyano)*

Yapısal ve Biçimsel Analiz:

- *(esere başlamadan önce)...kabaca göz atıyorum, baştan sona farklı bir ritmi, pasaj varsa onları gözden geçiriyorum. (K/Kons./Keman)*
- *(esere başlamadan önce)...ilk başta eserle ilgili cümle, motif yerlerini işaretlememiz gerekiyor. (E/Eğit./Viyola)*
- *(esere başlamadan önce)...tonuna bakarsın, kaç kaçlık olduğuna bakarsın. (K/Eğit./Flüt)*
- *(esere başlamadan önce)...parmak numaralarına bakıyorum. (K/Eğit./Keman)*
- *(esere başlamadan önce)... parçanın tonuna bakıyorum. Tonun dizisini gamını yapıyorum. (K/Kons./Piyano)*

Eseri Küçük Bölümlere Ayırma:

- *Parçayı bölümler ayırıp, bu bölümleri çalışıyorum ve bölümler arasındaki geçişleri çalışıyorum. (E/Eğit./Piyano)*
- *(Eseri) Küçük parçalara bölüp deşifre eder daha sonra bunları birleştiririm. (E/Kons./Gitar)*
- *Şu bölüme kadar yoğunlaşayım diyorum. Önce bir kısmı halledip diğer bölümü mesela yarın halledeyim diyorum. (K/Kons./Gitar)*
- *İlkönce cümlelere ayırıyorum parçayı muhakkak. Orayı oturtuktan sonra diğerine geçiyorum. Baştan sona çal hiçbir zaman olmaz zaten. (K/Eğit./Gitar)*
- *Program yapıyorum mutlaka, şuradan şurayı çalışıcam (K/Kons/Piyano)*
- *Pasaj pasaj çalışıyorum. (K/Kons/Piyano)*

Dönem ve Besteci Araştırması:

- *(esere başlamadan önce)...dönem ve bestecisine bakarım. (K/Kons/Viyola)*
- *(esere başlamadan önce)...bestecisi hakkında bilgi edinirim. (K/Kons/Piyano)*
- *(esere başlamadan önce)...bestecinin hayatı ile ilgili bir bilgim yoksa onu edinmeye çalışıyorum. Hangi dönem o önemli. Ayrıca internetten o eserin yazılış hikayesine dair bilgiler topluyorum. (K/Kons/Piyano)*
- *(esere başlamadan önce)...hangi dönem olduğu çok önemli. (E/Eğit./Viyolaonsel)*

Teknik Çalışma:

- *(Eserin)...yay tekniğine bakarım (K/Kons./Viyola)*
- *(Esere)...teknik olarak önce bakıyoruz. (K/Kons/Piyano)*

Kayıt-Öğretmeni Dinleme:

- *Bütün kayıtları bulur, internetten indirir ve dinlerim. (K/Kons/Piyano)*
- *Hocamdan dinliyorum ama normal kayıttan dinlemiyorum. (K/Eğit./Keman)*
- *Eserle ilgili bir kayıt varsa önce onu dinlerim. (E/Kons/Gitar)*
- *Tek bir kişiden değil de farklı yorumculardan dinlemek iyi oluyor. Dinlerken elimizde notayla bir analiz yapma olabilir. (K/Kons./Gitar)*
- *En azından bir kaydını bulup dinlemeye çalışırım. (K/Kons./Korno)*
- *Kaydını bulup dinliyoruz...daha sonra hocamız da çalışıyor (K/Kons./Korno)*

Zor Pasajları Belirleme:

- *Takılabileceğim yerleri belirledikten sonra oraları deşifre edip iki el birlikte başlıyorum. (K/Kons/Keman)*
- *Önce zor yerleri belirliyorum. (E/Eğit./Piyano)*
- *Zor olan yerlere bakıyorum. (K/Eğit./Piyano)*
- *Pasajlarda zor gördüğüm yerlere bakarım, sonra oturup deşifre etmeye başlarım. (K/Eğit./Gitar)*
- *Önce bakarım zorlanacağım yerler varsa onları belirlerim. (E/Kons./Gitar)*

1. 2) GÜDÜSEL İNANÇLAR (DUYUŞSAL ÖZELLİKLER)

Özdüzenlemeli öğrenme modellerinde güdüsel inançlarla özdüzenlemeli öğrenme taktikleri arasında yakın bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

Özyeterlik İnancı: GÜDÜSEL İNANÇLARIN EN ÖNEMLİ BOYUTUNU OLUŞTURAN ÖZYETERLİK İNANCI, öğrencinin öğrenme sürecindeki bilişsel becerilerine ya da akademik çalışma performansına duyduğu güveni içermektedir (Pintrich, 2000). Bu bağlamda özyeterlik inancını öğrencinin çalgı çalışma sürecinin niteliğini belirleyen önemli bir etken olarak değerlendirmek olasıdır. Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerden bir kısmı müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik inançları hakkında olumlu görüş belirtirken, bir kısmı da olumsuz yönde görüş bildirmiştir.

- *Eseri aldığımızda parçayı benimsemeniz lazım. Ben bunu yapabilir miyim diye önce düşünüyorum. Evet bu parçayı ben anlatabilirim. (K/Kons./Piyano)*
- *Kendimi çalgımda yeterli bulmuyorum. (E/Eğit./Viyolonsel)*
- *Kendimi çalgımda yeterli görmüyorum. Bir deniz gibi ne kadar araştırırsan yeni eserler çıkıyor. (E/Eğit./Flüt)*
- *Bir gün yaptığını ertesi gün yapamıyorsun, bir moral bozukluğu oluyor tabii. (K/Eğit./Piyano)*

Güdü-Tutum-İçsel ve Dışsal İlgi: İçsel güdülerini yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güdülerini düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Bembenutty ve Zimmerman, 2003: 7). İçsel güdülenme ile çok yakın ilişkisi bulunan içsel ilgi, öğrencilerin öğrenme taktiklerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Görüşme verilerinden de güdü ve ilginin öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinin devamlılığında önemli etkenler olduğu anlaşılmaktadır.

- *İstekli olunmalı, isteksiz olunca zaten o çalışmadan hayır gelmiyor (K/Kons.Korno)*
- *Çok değişken. Bazen bugün de çalışacağım diye sıkılıyorum. (K/Kons.Korno)*
- *Bir kere müzikten çok zevk alıyorum, her duygumu müzikle paylaşıyorum. Çello çok değişik geliyor bana. Çellonun sesi ve asilliği çok hoşuma gidiyor, kendime yakıştığını hissediyorum. (E/Eğit./Viyolonsel)*
- *Çok zevk alıyorum. Bir kere sesini çok seviyorum. Enstrümanımı severek çalışıyorum ve sevdiğim için de zevk alıyorum. (K/Eğit./Viyola)*
- *Kendimi çalgıda daha iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum. Mutlu oluyorum. Birçok şeyden daha fazla haz veriyor çalışmak, flütün sesini çok seviyorum. (E/Eğit./Flüt)*
- *Piyanoyla bir şeyler yapmak hoşuma gidiyor. Çalamasam bile çalışmak hoşuma gidiyor. (E/Kons.Piyano)*

- *Kısa zamanlı ve motivasyonla çalışmak çok daha önemli, zoraki değil, isteyerek çalışmak çok önemli.(K/Eğit./Flüt)*
- *Bazen zevk almadığım parçalar da oluyor ama çalmam gerektiği için çalışıyorum, daha üstüne düşünüyorum.(K/Eğit./Piyano)*

Görev Değer İnançları: Çalışmalarına yüksek değer biçen öğrencilerin daha fazla çalıştıkları, güçlüklerle daha kolay başa çıkabildikleri ve çalışma süreçlerinde kendilerini daha iyi gözlemleyebildikleri kaydedilmiştir.

- *Bazen verilen parçanın gerekli olmadığına inanıyorum. Benim seviyemi aynen koruyacak bir parça yerine sınırlarımı zorlayacak bir parça olduğunda daha hoşuma gidiyor.(E/Eğit./Piyano)*
- *Eseri sevmeme göre değişiyor, çalgımı zaten seviyorum. Çok sevdiğim bir eseri çok kısa zamanda hazırlayabiliyorum. Her eser ilgimi çekmiyor.(K/Eğit./Piyano)*

2. PERFORMANS DENETİM EVRESİ TAKTİKLERİ

Performans denetim evresi, çalgı çalışma sürecinde performansa etki eden tüm içsel ve dışsal değişkenlerin izlenmesini ve denetimini içermektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları performans denetim taktikleri şunlardır:

Kendini İzleme: Kendini izleme, öğrenenlerin öğrenme sürecinde elde ettikleri ürünlere ilişkin veri toplamalarıdır. Kendini izlemede başarılı olan kişiler performanslarındaki iyi ya da kötü yönleri kolayca ayırabilmektedirler (Cobb, 2003: 14).

- *Mesela kendimi çok sıkıttığım oluyor, omzumu çok kaldırıyormuşum, bu defa parmaklarımı sıkıyorum. Yani verim alamadığım oluyor(K/Eğit./Keman)*
- *Benim tizlerim çok rahat çıkmıyor. Acilitem daha iyi(K/Kons./Korno)*
- *Sınavda kendi çalışımın biraz altında kaldım. (K/Kons./Viyola)*

Konsantrasyon: Konstantrasyon, öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini dağıtacak etkenlerle mücadele etmesini sağlayan taktikler geliştirmesidir (Chung, 2006: 23). Öğrencilerin çalgı çalışma sürecine konsantre olabilmek için fiziksel ve zihinsel hazırlık süreçlerine önem verdikleri görülmüştür.

- ... dikkatimi, kafamı yeterince vermediğimde ne yaparsam yapayım, bir işe yaramıyor. Olabildiğince kafam boş bir şekilde oturmaya çalışıyorum. Sıkıntılı olduğum zamanlar çalışmıyorum. Piyanonun başında kafam boş olduğu zaman bir saatte yapılacak şeyi bile on dakikada yapabiliyorum. Psikolojik olarak rahat olduğum zaman daha kolay konsantre oluyorum, o şekilde daha kolay oluyor çalışmak(K/Kons/Piyano)
- (Çalışmaya)...başladığımda beynin tamamen boş olması lazım. Sadece çelloya odaklanmak lazım.(E/Eğit./Viyolonsel)
- Her çalışmada verim alamıyorum...bazı günler hiçbir ilerleme olmuyor, kafayı vermedin mi zaten beş saat çalışsan da olmuyor.(K/Kons./Korno)
- Verim alabilmek için güne güzel başlamak, psikolojini ona göre hazırlamak lazım..(K/Eğit./Piyano)
- O gün kafanız çok yoğun olmamalı. Çalışmak istiyorsanız kendinizi dış dünya dan soyutlamanız lazım. Sadece parça ve halletmeniz gereken işlerle ilgilenmeniz lazım.(E/Eğit./Piyano)
- O (etkili çalışma) biraz da kafayla alakalı. Kafa ne kadar doluyorsa yani psikolojiyle alakalı bir şey. Bazı zamanlar evet ama bazen verim almadığımız da oluyor açıkçası (K/Kons/Korno).
- Kafam doluyorsa beş saat bile çalışsam bir işe yaramadığına inanıyorum. Ama gerçekten kendimi vererek çalıştıysam yarım saatin bile beni ilerlettiğini düşünüyorum (K/Kons/Korno).
- İyi bir uykuyla başlayıp, dinlenerek zinde kalkıp kafayı boşaltmak gerekir. Enstrümanınızı elinize aldığınız zaman diğer sorunlarınızı odanın dışında bırakmanız gerekiyor. O sorunlardan uzaklaşıp sadece enstrümanınıza odaklandığınız zaman, ki bazen zor oluyor, gerçekten verim alıyorsunuz.(K/Kons/Korno).

- *Ruh durumu performansı mutlaka etkileri problemlerinizi, ailesel şeyler, çok büyük etkisi var...iç huzurunuzun olması lazım (E/Kons/Piyano).*
- *Bir kere çalabilmek için insanın kafasının rahat olması lazım. Problemler olduğu müddetçe çalışmak daha zor oluyor(E/Kons/Piyano).*

Görev Taktikleri: Çalgı çalışma sürecinde görev taktiklerini kullanma öğrenme ve performansın en gerekli ve temel öğelerinin anlaşılmasını sağlar. Böylece öğrenci, öğrenme sürecinde hedefe ulaşmak için sadece gerekli olan yolu izleme şansı bulur (Chung, 2006: 22). Öğrencilerin bu aşamada kullandıkları taktikler, performans öncesi evrede kullandıkları bilişsel taktiklerle yakın ilişki içindedir. Eserin yapısal ve biçimsel analizi sonunda elde edilen taktiksel planların bu evrede hayata geçirildiği görülmektedir.

- *Sağ elimi çalarken sol elimin ezgisini söylemeye çalışıyorum. Sol eli çalarken sağ elin ezgisini. Bu şekilde çalıştığımda iki eli birleştirdince daha alışmış oluyorum...sorunlu bir pasajı yavaş alıyorum, sonra hızlandırıyorum, orijinal hızına doğru (K/Eğit/Piyano).*
- *Kemanda pozisyon geçeceksem, pozisyon geçeceğim parmağı değil, birinci parmağımı oturtmaya çalışıyorum...zor bir yerle karşılaştığımda o gün orayı çalışıyorum (K/Eğit/Keman).*
- *Hızlı ritimleri biraz daha bölüp daha değişik kalıplara sokuyorum...yavaş çalıyorum, kesinlikle herkesin yapması gerekli, bağları değiştirmek gerekiyor (E/Eğit/Viyolonsel)*
- *Aynı melodiyi değişik yay ve bağlarla çalarım... (zor bir pasaj olduğunda) ritmi yavaşlatıyorum, yay ile ilgili sorun varsa değişik bağlar yapılır, pozisyon ile ilgili bir sorun varsa yavaş alıp tekrar edilir(E/Eğit/Viyolonsel)*
- *Zor pasajda öncelikle bonasını yapıyorum, önce kafamda düşünüyorum nasıl çalınması gerekli diye (K/Eğit/Viyola.).*
- *Çok tekrar yapıyorum. Bağlı, staccato ve iki bağlı gibi farklı şekillerde geçerek pekiştirmeye çalışıyorum. (K/Eğit/Flüt)*
- *Çok yavaş çalıyorum. Dörtlük notaları sekizliğe bir vurarak çalıyorum. Ritmi çok çok yavaşlatıyorum.(K/Eğit/Keman).*

- *Ritimleri değiştirerek çalıyorum...zor pasajla karşılaştığımda yaptığım ilk şey, piyanoyu kapatıp onun onun ritmik okumasını yapmak. Sol elde çaldığım ağzımla söyleyip sağ elle, sağ elde çaldığım ağzımla söyleyerek sol elle çalıyorum. Bu şekilde daha bilinçli oluyor(K/Eğit/Piyano).*
- *(zor bir pasaj olduğunda) metronomla çalışıyorum. Yavaş çalışıyorum ve birden hızlandırmıyorum.(E/Eğit/Piyano)*
- *Gitarda istediğim gibi parmak numaralarını değiştirip kendime göre teknikler yaratıyorum (E/Eğit/Gitar).*

Kaynak Yönetimi: Bunlar, öğrencinin çalgı çalışma sürecinde çevresini düzenlemesini ve denetlemesini içeren taktikleridir. Öğrencinin zamanı, çalışma çevresini, öğretmen ve arkadaşları gibi yakın çevresini çalışma sürecine uygun bir duruma getirme davranışlarını içeren kaynak yönetimi taktikleri, öğrencinin öğrenme ortamını içsel kaynaklı hedefler doğrultusunda şekillendirmesidir. Bu taktiklerin konsantrasyon taktikleri ile yakın ilişki içinde olduğu görülmektedir.

- *(alışmanın)...verimli olması için sessiz bir ortam ve rahatsız edilmemem gerekiyor (K/Kons/Viyola).*
- *Çalışmadan verim almak istiyorsan çalıştığın ortamı kesinlikle çalışmaya müsait bir hale getirmen gerekiyor. Mesela soğuk bir odada çalışmak olmuyor(K/Eğit./Keman).*
- *Ben evde çalışmam. Yarım saat sonra yok bir su içeyim, yok meyve yiyeyim derken oturarak çalışmam. Odanın içinde dikkatimi dağıtacak bir şey olmamalı (K/Eğit./Keman).*
- *Okulda alıştığım zaman verim alıyorum ama evde çalıştığım zaman olmuyor. Telefon çalıyor, kapı çalıyor, hiçbir şekilde konsantre olamıyorum (K/Kons./Piyano).*
- *Çok fazla zaman ayıramıyorum. Her gün mutlaka bir zaman ayrılması gerek, çalmak gerek(K/Kons./Piyano).*
- *Etkili çalışmak için daha fazla çalışmam gerektiğini düşünüyorum...Verimli alışma için düzenli zaman ayrılmalı (K/Eğit./Keman).*

- *(Etkili çalışma)...her zaman olmuyor. Gününe göre. Orkestra provalarımız oluyor zaman bulamıyoruz (K/Eğit./Viyolonsel).*

Bilinçli Çalışma: Bilinçli çalışma, performansın belirli açılardan yükseltilmesi amacıyla kesin hedefleri olan yüksek düzeyde yapılandırılmış bilinçlilik düzeyidir.

Bilinçli çalışmada öğrenci, çalışındaki zayıf yönleri dikkate izler, bunları geliştirmek için özel görevler belirler ve uygular (Ericsson, 1996; Chung 2003:5'deki alıntı).

- *(Çalışmaya)...başlamadan önce, neye çalışmam gerektiğini düşünmeliyim aksi takdirde saçma sapan ve bilinçsiz çalışıyorum. O zaman verimli olmuyor(K/Kons/Viyola)*
- *Verim aldığıma inanıyorum, çünkü nasıl çalışmayı bilmek lazım. Nasıl çalıştığımı biliyorsan planlı bir şekilde bundan gayet iyi verim alabilirsin.(E/Eğit./Viyolonsel)*

3. PERFORMANS DEĞERLENDİRME EVRESİ TAKTİKLERİ

Bu evrede öğrenciler, performanslarını önceden belirlenmiş ya da çalışma sürecinde ortaya çıkmış ölçüt ve hedefler doğrultusunda değerlendirerek, çalışma süreçlerinin verimliliği hakkında bir sonuca ulaşırlar. Bu değerlendirilmenin yapılması önceki iki evrenin sağlıklı bir şekilde düzenlenmiş ve geçirilmiş olmasına bağlıdır. Örneğin; performans öncesi evredeki bilişsel taktikleri kullanmayan bir öğrenci, son aşamada elde ettiği ürünün niteliğini değerlendirmede güçlük yaşayabilecektir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin performans sonrası evrede kullandıkları değerlendirme taktikleri şöyledir:

Kendini Değerlendirme: Kendini değerlendirme, öğrenenin izlediği performansını, kendisine ait geçmiş performanslarla, diğer kişilerin performanslarıyla ya da belirgin performans ölçütleri ile karşılaştırması ve bu konuda bir yargıya ulaşmasıdır (Zimmerman, 2002).

- *Ben hiçbir zaman hiçbir çalışımdan memnun olmadım hep daha fazlasını yapabilirim diye düşündüm (E/Kons./Gitar).*
- *Çok şey kazandım ama daha çok eksikim olduğunu düşünüyorum (E/Eğit./Flüt)*
- *(Konserde)....Bazı yerler istediğim gibi olmadı karşıya veremedim. (K/Kons./Viyolonsel).*
- *Sınavda kendi çalıştığımın biraz altında kaldım (K/Kons./Viyola.)*
- *(Sınav).... İyi geçti ama sanki biraz daha rahat bırakabilirdim kendimi, fazla kontrollü çaldım gibi geliyor bana....söylenenlerin çoğunu yaptığımı inanıyorum (K/Kons./Keman).*
- *Eskiden hatalarımı bile fark edemiyordum. Bu kendini dinleme mekanizması çok zor geliyor gerçekten (K/Kons.Viyola))*

Yükleme: Öğrencinin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançları yükleme olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Çalgı çalışma sürecinde yükleme, öğrencinin çalışma sürecinin etkililiği ve performansının niteliği ile ilgili olumlu ya da olumsuz değerlendirme yaparak bunları herhangi bir nedene dayandırmasıdır.

- *Finalde hiç çalışmadığımız ve alışık olmadığımız bir piyanoda çaldık. Bu yüzden kötü çaldığımı ve aldığım kötü notu hakkettiğimi düşünüyorum.(K/Eğit./Piyano)*
- *Heyecanlandım ve bu da performansımı düşürdü.(K/Eğit./Viyola).*
- *Ben pek esnek bir insan değilim fiziksel olarak oda akrobatik pasajlarda zorlanmamı sağlıyor(E/Kons./Gitar).*
- *Bu aralar çok çalışamıyorum. Hergün düzenli çalışmak gerekiyor, o yüzden verimli çalışmadığımı düşünüyorum.(K/Eğit./Viyola)*
- *Verim aldığımı inanmıyorum. Bir kere zaman yok, bir sürü ders var. Hepsine yetişmeye çalışıyoruz.(K/Eğit./Piyano)*
- *Sınavda kendi çalışımın biraz altında kaldım. Alışkın olmadığım bir yerde çaldım. Yankı yapıyordu. (K/Kons./Viyola)*

Doyum: Çalgı çalışma süreci sonunda öğrenci hedeflerine ulaşmış ulaşmadığı ile ilgili bir yargıya varır. Bu yargılar ile öğrenci, çalışmasının tatmin ediciliği hakkında bir sonuca ulaşır. Doyumun yükselmesi güdüyü artırırken, az olması durumu öğrenme sürecindeki çabaları zayıflatmaktadır. (Schunk, 2001; Zimmerman, 2002'deki alıntısı).

- *Günün sonunda evet çalıştım ve parçamı çıkarttım diyebiliyorum. (K/Kons./Piyano)*
- *Bazen zevk almadığım oluyor. Bazen ben kornocu olmamalıyım diyorum.(K/Kons/Korno)*
- *Bir eseri baştan sona çalarken duyduğum heyecan parçanın o doruk noktası, çalarken “ah burası çok güzel oldu” demek çok zevk veriyor açıkçası. Bizim enstrümanımız çoksesli olduğu için armoniler çok büyüleyici oluyor. Barok eserlerde özellikle zevk alıyorum(E/Kons./Gitar).*

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri arasındaki ilişkiler, Zimmerman'ın (1998) döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelindeki evreler arasında var olan ilişkiler çerçevesinde yeniden değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda her bir evrede kullanılan taktiğin yalnız başına var olmadığı, modelin döngüsel özelliğinden dolayı diğer evrelerdeki taktiklerle ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Uyum: Uyum sağlama, öğrenme hedefleri, kendini izleme ve kendini değerlendirme verilerinin dengelenmesi sonucunda öğrencinin yeni öğrenme durumlarına kendini hazırlamasıdır. Bu evrede öğrenci kendini izleme ve değerlendirme verilerini kullanarak yeni öğrenme taktikleri de geliştirebilir.

- *(çalışırken)...farklı bir düşünce şekli geliştirmeye çalışıyorum. Çalışmanın büyük bir bölümünün düşünceyle ilgili olduğuna inanıyorum.(E/Kons./Gitar)*
- *Kendimize yarayan yöntemleri bulduysak gerçekten çalışmalarımız çok etkili oluyor. Zamanla insan kendine yarayan yöntemleri bulabiliyor(K/Kons./Korno).*

Etkili Çalışma-Özyeterlik İlişkisi

- *Bir gün yaptığını ertesi gün yapamıyorsun, bir moral bozukluğu oluyor tabii. (K/Eğit./Piyano)*

Doyum-Özyeterlik

- *Bazen zevk almadığım oluyor. Bazen ben kornocu olmamalıyım diyorum. (K/Kons/Korno)*

Yapısal Analiz-Güdü

- *İnce ayrıntılara girdiğimde, armonisine baktığımda o zaman sıkılmıyorum ve öyle verim alıyorum (E/Kons./Gitar).*

Yapısal Analiz-Bilinçli Çalışma

- *Ritimleri değiştirerek çalışıyorum...zor pasajla karşılaştığımda yaptığım ilk şey, piyanoyu kapatıp onun onun ritmik okumasını yapmak. Sol elde çaldığımı ağızla söyleyip sağ elle, sağ elde çaldığımı ağızla söyleyerek sol elle çalışıyorum. Bu şekilde daha bilinçli oluyor. (K/Eğit. Piyano).*

İçsel İlgi-Doyum

- *Çok zevk alıyorum. Bir kere sesini çok seviyorum. Enstrümanımı severek çalışıyorum ve sevdiğim için de zevk alıyorum. (K/Kons/Viyola).*

Hedef Belirleme-Bilinçli Çalışma

- *(Çalışmaya)...başlamadan önce, neye çalışmam gerektiğini düşünmeliyim aksi takdirde saçma sapan ve bilinçsiz çalışıyorum. O zaman verimli olmuyor (K/Kons/Viyola).*

Bilinçli Çalışma-Görev Taktikleri

- *Verim aldığıma inanıyorum, çünkü nasıl çalışmayı bilmek lazım. Nasıl çalıştığını biliyorsan planlı bir şekilde bundan gayet iyi verim alabilirsin.(E/Kons./Viyolonsel).*

Kaynak Yönetimi-Konsantrasyon

- *Okulda çalıştığım zaman verim alıyorum ama evde çalıştığım zaman olmuyor. Telefon çalıyor, kapı çalıyor, hiçbir şekilde konsantre olamıyorum.(K/Kons/Piyano).*

Örneklerden de anlaşılacağı gibi, çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin kullandığı özdüzenlemeli öğrenme taktikleri, genel olarak üç başlık altında toplanmakla birlikte; karşılıklı, geçirgen ve etkileşimli bir özellik göstermektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde üzerinde durulan bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan bu araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri onların yaşlarına ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p<.001$) ve okumakta oldukları okullara göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermekteyken cinsiyetlerine, bireysel çalgılarına ve çalgı deneyimlerine göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri onların, cinsiyetlerine ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine göre ($p<.001$), çalgı deneyimlerine ($p<.05$) ve okumakta oldukları okula göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermekteyken, yaşlarına ve bireysel çalgılarına göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

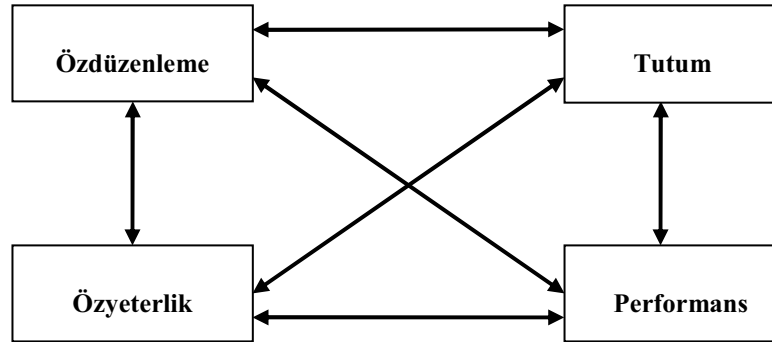
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları onların yaşlarına ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p<.001$) ve okumakta

oldukları okula göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermekteyken, cinsiyetlerine, bireysel çalgılarına ve çalgı deneyimlerine göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı performans düzeyleri, onların, günlük çalgı çalışma sürelerine göre ($p<.001$) önemli farklılık göstermekteyken, yaşlarına, cinsiyetlerine, bireysel çalgılarına, çalgı deneyimlerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri, çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ve bireysel çalgı performans düzeyleri arasındaki ilişkiler karşılaştırıldığında, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında, .45 düzeyinde ($p<.01$) pozitif bir ilişki, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında da .58 düzeyinde ($p<.01$) pozitif bir ilişki ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında .19 düzeyinde ($p<.01$) pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında .76 düzeyinde ($p<.01$) pozitif ve yüksek bir ilişki, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında .31 düzeyinde ($p<.01$) pozitif bir ilişki ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında da .22 düzeyinde ($p<.01$) pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu dört değişken arasındaki ikili ilişkiler Figür 7.'de gösterilmiştir.

Figür 7. Çalgı Çalışma Sürecindeki Değişkenler Arasındaki İkili İlişkiler



6. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan en önemli değişken çalgı çalışmaya ilişkin tutumdur. Bunu müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik izlemektedir. Bireysel çalgı performansının çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu üç değişken birlikte, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %65'ini açıklamaktadır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %67'sini tek başına açıklayabilmektedir.

7. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan tek değişken, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmedir. Bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumun müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyi üzerinde önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Buna rağmen, bu üç değişken birlikte müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki değişkenliğin %34'ünü açıklamaktadır. Bireysel çalgı performansı ve çalgı çalışmaya ilişkin tutum sabit tutulduğunda, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki değişkenliğin %41'ni tek başına açıklayabilmektedir.

8. Çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan en önemli değişkenler sırayla, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ve

bireysel çalgı performansıdır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin, çalgı çalışmaya ilişkin tutum üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır. Bu üç değişken birlikte, çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyindeki değişkenliğin %59'unu açıklamaktadır. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı sabit tutulduğunda çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, çalgı çalışmaya ilişkin tutumdaki değişkenliğin %67'sini tek başına açıklayabilmektedir. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme sabit tutulduğunda ise bireysel çalgı performans düzeyi tutumdaki değişkenliğin %22'sini tek başına açıklamaktadır.

9. Bireysel çalgı performans düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan tek değişken çalgı çalışmaya ilişkin tutumdur. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmenin bireysel çalgı performansı üzerinde önemli yordayıcılar olmadıkları anlaşılmıştır. Bu üç değişken birlikte, bireysel çalgı performans düzeyindeki değişkenliğin sadece %1'ini açıklamaktadır. Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme öğrenme ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel çalgı performansındaki değişkenliğin %22'sini tek başına açıklayabilmektedir.

10. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, günlük çalgı çalışma süreleri ile onların yaşları, çalgı deneyimleri ve okumakta oldukları okul arasında önemli ilişkiler olduğu görülmüştür ($p < .001$). Bununla birlikte öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerinin onların yaşlarına göre önemli farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p > .05$).

11. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve bu süreçte duyuşsal özelliklerin kullanılan taktiklerle iç içe geçtiği görülmüştür.

Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin onların yaşlarına ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p<.001$) ve okumakta oldukları okullara göre ($p<.001$) önemli farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşlarına göre çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasındaki önemli farklılık 17-19 yaş grubundaki öğrenciler ve 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, yaşlarıyla ters orantılı bir gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin günlük çalgı çalışma süresine göre önemli farklılık gösterdiği, günlük çalgı çalışma süresi arttıkça özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin de artış gösterdiği anlaşılmıştır.

Çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyi öğrencilerin okumakta oldukları okullara göre de önemli farklılık göstermektedir. Bu farklılık G.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme puan ortalamaları ile araştırma kapsamındaki konservatuvar öğrencilerinin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. G.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin 124.59 puan ortalaması ile araştırma kapsamındaki en düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Çalgı deneyimi ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyi arasında önemli ilişki saptanmadığı dikkate alındığında, konservatuvar öğrencileri ve öğretmen adayları arasındaki bu farklılığı başka nedenlere bağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının da öğrencilerin okudukları okula göre önemli farklılıklar gösterdiği belirlenmişti. Betimsel analizler incelendiğinde, G.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A.D. öğrencilerinin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve çalgı

çalışmaya ilişkin tutum puan ortalamalarının, araştırma kapsamındaki konservatuvar öğrencilerine göre önemli ölçüde düşük olduğu görülecektir. Çalgı çalışmaya ilişkin tutumun, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %67'sini, müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin ise çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin % 41'ini tek başına açıkladığı da hatırlandığında araştırma kapsamındaki konservatuvar öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme düzeyleri arasındaki farklılığı çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik gibi duyuşsal özellikleri arasındaki farklılığa bağlamak olasıdır.

Sanatçı niteliği daha ön planda olması gereken konservatuvar öğrencileri ile eğitim formasyonu açısından daha zengin bir programla yetişen müzik öğretmeni adaylarının, yoğun ders programları nedeniyle çalgı çalışmaya yeterli zaman ayıramamaları da bu farklılaşmanın nedenleri arasında düşünülebilir. Ayrıca bu okullarda okuyan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığın günlük çalgı çalışma süresine bağlamak da olasıdır. Günlük çalgı çalışma süresine göre çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin önemli farklılık gösterdiği bulunmuştu. Konservatuvar öğrencilerinin günlük çalgı çalışma sürelerinin, müzik öğretmeni adaylarına göre önemli derecede daha fazla olduğu da düşünüldüğünde konservatuvarda okuyan öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olması normal karşılanabilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, onların cinsiyetlerine ($p<.05$), günlük çalgı çalışma sürelerine göre ($p<.001$), çalgı deneyimlerine ($p<.05$) ve okumakta oldukları okula göre ($p<.001$) önemli farklılıklar göstermekteyken, yaşlarına ve bireysel çalgılarına göre önemli farklılıklar göstermediği anlaşılmıştır ($p>.05$). Günlük çalgı çalışma süresi ve çalgı deneyimi gibi değişkenlere göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyindeki önemli farklılaşma, yıllar süren düzenli ve devamlı çalgı çalışma alışkanlığının yarattığı bir sonuç olarak görülebilir. Bu alışkanlık ile kazanılan çalgı becerisi ve gelinen nokta, öğrencinin kendi gelişimine ilişkin olumlu düşünceler geliştirmesini

sağlayarak, müzik yeteneğine ilişkin özyeterliliğinin artmasına neden olabilir. Müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyinin öğrencilerin okumakta olduğu okula göre önemli farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının konservatuvar öğrencilerine göre daha düşük özyeterlik geliştirmiş olmaları, müzik eğitimine daha geç yaşta başlamaları, günlük çalışma sürelerinin daha az olması gibi nedenlere bağlanabilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin konservatuvar öğrencilerine oranla daha düşük olduğu ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyi üzerindeki değişkenliğin %41'ini tek başına açıkladığı bulguları birleştirildiğinde, öğretmen adayları ve konservatuvar öğrencilerinin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri arasındaki önemli farklılığın nedenleri anlaşılabilir. Bir başka deyişle, konservatuvar öğrencilerinin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeylerinin müzik öğretmeni adaylarına göre önemli derecede daha yüksek olması, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin de önemli derecede daha yüksek olması ile açıklanabilir. Eldeki bulgu, Pintrich (2000: 408) tarafından tanımlanan özyeterlik ve özdüzenlemeli öğrenme arasındaki pozitif ilişki ile de örtüşmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının onların yaşlarına ($p < .05$), günlük çalgı çalışma sürelerine ($p < .001$) ve okumakta oldukları okula göre ($p < .001$) önemli farklılıklar göstermekteyken, cinsiyetlerine, bireysel çalgılarına ve çalgı deneyimlerine göre önemli farklılıklar göstermediği görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgu, O'Neill'in (1999), güdüsü daha yüksek öğrencilerin çalgı çalışma sürelerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgusu ile benzeşmektedir. Öğrencilerin çalgı çalışma sürelerinin artmasında çalgı çalışmaya ilişkin tutumların olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ve konservatuvar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları önemli farklılık göstermektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin çalgı çalışmaya

ilişkin tutum puan ortalamaları 110.27 ile en yüksek düzeyde iken, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği A. D öğrencilerinin puan ortalaması 97.55 ile en düşük düzeyde kalmıştır. Öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarının, okunulan okula göre önemli farklılık göstermesinin altında yatan etkenler, öğrencilerin içsel güdülenme ve hedef yönelimi açılarından da farklılıklara sahip olmalarından kaynaklanabilir. İçsel güduları yüksek olan öğrencilerin, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güduları düşük olan öğrencilere oranla farklılık gösterdiği daha önce belirtilmişti (Bembenutty ve Zimmerman, 2003: 7). Bununla birlikte, hedef yönelimi, bir kişinin kendi faydası doğrultusunda öğrenme sürecine değer biçmesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2002). Konservatuvar öğrencilerinin çalgı çalma becerisine öğretmen adaylarından daha fazla değer vermelerini düşünmek yanıltıcı olmayabilir. Çünkü, çalgı becerisi öğretmenlik mesleğinde bir araç olarak düşünülürken, konservatuvar öğrencisinin tek hedefi olarak görülebilir. Bu iki kurumda okuyan öğrencilerin çalgı çalışma sürecine bu şekilde yaklaşmaları, tutum ve güdülerini etkileyen temel etkenler olarak düşünülebilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, bireysel çalgı performans düzeylerinin yalnızca onların günlük çalgı çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği ($p < .001$); bununla birlikte, yaşlarına, cinsiyetlerine, bireysel çalgılarına, çalgı deneyimlerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar göstermediği görülmüştür ($p > .05$). Günlük çalgı çalışma süresi ve performans düzeyi arasındaki bağıntıyı gösteren bu bulgu, Zurcher (1975), Sosniak (1985), Sloboda ve Howe (1991), Ericsson et al. (1993), Linzenkirchner (1994), Sloboda et al. (1996), Ericsson ve Lehmann (1996) O'Neill (1997), Hallam (1998), Williamon ve Valentine (2000) ve Jorgensen'in (2002) araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde, performans öncesi evrede duyuşsal özelliklerin, üstbilişsel ve bilişsel taktiklerle iç içe geçtiği görülecektir. Zimmerman'ın (1998) döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modelinin ilk evresinde de bu ilişki görülmektedir. Bu ilk evrede öğrencinin hedef belirleme, eserin yapısal

özelliklerini analiz etme gibi temel etkinliklerin dışında, özyeterlik inancı, güdü ve ilgi gibi iç içe geçmiş duyuşsal bir süreç yaşadığı da görülmektedir.

Nitekim, Hallam (2001), etkili çalgı çalışma sürecini ve çalgıda ustalığı açıklarken, müzisyenin çalışma sürecinde yoğunlaştığı işin zorluklarının farkında olma, bu zorlukları aşmada kullanılacak olası taktikleri belirleme, hangi taktik ya da taktiklerin etkili olabileceğini bilme, çalışma sürecini gözleme, kullanılan taktikler işe yaramadığında alternatif taktik geliştirebilme ve elde ettiği ürünü bu süreçler çerçevesinde değerlendirme gibi üstbilişsel taktiklere gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Eldeki araştırmada, Hallam (2001) tarafından tanımlanan bu sürece uygun bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin özellikle performans öncesi evrede taktiksel planlama açısından bir hayli zengin taktiksel yaklaşımlara sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, görüşme analizlerinden elde edildiği kadarıyla, öğrenciler hedef belirleme ve hedef yönelimi açısından zayıftırlar. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemekten çok, öğretim elemanının yönlendirdiği hedeflere yöneldikleri görülmektedir. Oysa ki, öğrenci uzun saatler boyunca kendi başına yürüttüğü çalışmaları süresince bir çok defa, kısa süreli hedefler ve buna uygun taktikler belirlemek zorunda kalmaktadır. Bu süreçte karar verme ve özdüzenleme becerileri devreye girmektedir. Çalgı çalışma eyleminin doğası gereği öğrenci, her an, hiç beklemediği, önceden tanımlanması zor ve beklenmeyen bir sorunla karşılaşabilir. İşte bu noktada, üstbilişsel ve bilişsel taktiklerin sağlıklı bir şekilde öğrenci tarafından belirlenmesi ve yürütülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Performans öncesi evrede karşılaştığımız başka özellikler olan güven, özyeterlik, güdü ve ilgi gibi duyuşsal özellikler üstbilişsel ve bilişsel taktiklerle iç içe geçmiş bir birliktelik gösterirler. Bu becerilerin birlikte yürütülmesi çalgıda ustalığın kazanılması sürecindeki temel gereklilikler olarak görülebilir. Çalgıda deneyimle birlikte gelişen üstbilişsel ve bilişsel taktik kullanımı ve duyuşsal özellikler, usta çalıcıya “sorunun kalbine ulaşma” becerisini kazandıracaktır. Etkili çalgı çalışma kavramının temelinde de bu yeteneğe ulaşma yatmaktadır. Bu yeteneğin elde edilmesinde de en önemli aşamalar çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin, müzik yeteneğine ilişkin özyeterliğin ve çalgı

çalışmaya ilişkin tutumların gelişimidir. Bu üç değişkenin birlikteliği çalgı performansı üzerinde etkili olmaktadır.

Jorgensen (1997, 2002) öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerinde yaş ve çalgı gibi değişkenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Eldeki araştırmada ise öğrencilerin günlük çalgı çalışma süreleri ve yaşları arasında önemli bir ilişki olduğu, ancak, çalgı türünün günlük çalgı çalışma süresi ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca, günlük çalgı çalışma süresi ile çalgı deneyimi arasında da önemli ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, müzisyenlerin çalgı deneyimleri arttıkça, çalgı çalışma için gerekli olan fiziksel kondisyon ve uzun süreli yoğunlaşma gibi beceriler açısından da gelişim göstermeleri ile açıklanabilir. Günlük çalgı çalışma süresi ile ilişkili bir başka değişken de öğrencilerin okumakta oldukları okul olarak bulunmuştur. Hatırlanacağı gibi eldeki araştırmada çalgı çalışmaya ilişkin tutumun çalgı çalışma süresine göre önemli farklılık gösterdiği bulunmuştu. Bu durumda çalgı çalışmaya ilişkin tutum puan ortalamaları daha yüksek olan konservatuvar öğrencilerinin, günlük çalgı çalışma sürelerinin müzik öğretmeni adaylarına göre daha fazla olması beklenebilir bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri, Zimmerman'ın (1998, 2000) döngüsel özdüzenlemeli öğrenme modeli ile büyük bir benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev-değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında başta çalgı eğitimcilerine, çalgı eğitimcisi yetiştiren kurumlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

1. Bireysel çalgı performans düzeyininin %22'sini çalgı çalışmaya ilişkin tutum açıklamaktadır. Aynı şekilde, çalgı çalışmaya ilişkin tutumun %67'sini, çalgı

çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenmenin %41'ini de müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik açıklamaktadır. Bu ilişki zinciri bize bireysel çalgı performansındaki duyuşsal özelliklerin önemini göstermektedir. Çalgı eğitimin temel hedefi olarak görülebilecek çalgı performans düzeyinin şekillenmesinde rol oynadığını eldeki araştırma bulguları ile de gördüğümüz duyuşsal özelliklerin çalgı çalışma sürecindeki önemi eğitimciler tarafından kavranmalıdır.

2. Çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi için öğretim elemanlarının yalnızca çalgı tekniği ve eğitimi konusunda değil, gelişim psikolojisi başta olmak üzere pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir.

3. Gelişim psikolojisi alanın sağladığı genel bilgiler, müzik eğitiminin kendisine özgü gelişim ve öğrenme sürecine uyarlanmalıdır. Bu alanda uzmanlar yetiştirilmeli ve çalgı eğitimi veren kurumlarda ders verecek tüm eğitimcilerin bu pedagojik formasyona sahip olması koşulu aranmalıdır.

4. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecini daha etkili geçirebilmeleri için çalgı çalışma süresinin yanı sıra çalışmanın planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının da birer eğitsel hedef olarak görülmesi gereklidir. Çalgı çalışma sürecinde performans düzeyi üzerindeki en etkili değişkenin tutum, tutum üzerindeki en önemli değişkenin de özdüzenleme olduğu düşünüldüğünde, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin artırılmasını sağlayacak yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Bu yöntemler şu şekilde özetlenebilir:

- **Çalgı çalışma sürecinde kullanılacak özdüzenlemeli öğrenme taktiklerinin doğrudan öğretimi:** Eldeki araştırmada elde edilen çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme taktikleri öğrencilere doğrudan öğretilebilir.
- **Modelleme:** Çalgı eğitiminde en önemli model öğretmendir. Bunun yanı sıra ses ve görüntü medyaları aracılığıyla usataçalarlar da benzer bir görev

yapabilir. Ancak birebir iletişim ve etkileşim olanakları yüzünden öğretmen en uygun modeldir.

- ***Rehberlik edilmiş bireysel çalışma taktiklerinin kullanımı:*** Bireysel çalışma taktikleri öğretmenin denetiminde öğrenci tarafından geliştirilen çalışma taktikleridir. Bu taktiklerin geliştirilmesi, çalışma sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendiren lider kişi olmasını gerektirdiğinden, özdüzenlemeli öğrenmenin somut olarak işe koşulması olarak değerlendirilebilir.
- ***Geri bildirim:*** Öğrencinin kendi kendine yaptığı ya da öğretmenin verdiği geri bildirimler, öğrenme sürecinin nesnel bir şekilde değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu süreçte öğrencinin yaptığı yüklemeler de nesnel bir şekilde değerlendirilmelidir. Öğrencinin başarısızlığını kendisi dışında etkenlere bağlaması bir alışkanlığa dönüşmeden engellenmelidir.
- ***Kendini izleme:*** Çalgı çalışma sürecinde kendini izleme, görüntü ya da ses kayıt teknolojileri kullanılarak yapılabileceği gibi, çalışma sürecini gözlemleyen birinin görüşleri alınarak da gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin performansının iyi ve kötü yönlerini takip edebilme becerisine de ulaşması beklenmelidir.
- ***Sosyal ilişkiler:*** Sosyal bilişsel kuram açısından bakıldığında öğrenme sadece bireysel bir süreç değildir. Bu yaklaşım, çalgı çalışma süreci için de geçerlidir. Çalgı eğitiminde iletişim ve etkileşim kaçınılmaz olarak gerçekleşen süreçlerdir. Kişisel ve karşılıklı yapıcı rekabet kurallarının sosyal çevrenin doğal bir iklimi olarak gelişmesi, hem sosyal bilişsel kurama hem de çalgı eğitiminin doğasına uygundur.
- ***Kendine yansıtma:*** Öğrencinin çalgı çalışma sürecini değerlendirmesi sonucunda elde ettiği verilerle bu süreç hakkında bir sonuca varması gereklidir. Bu aşamada öğrenciler kendilerine “belirlediğim hedeflere ulaştım mı?”, “çalışmam verimli miydi?”, “daha iyisini yapabilir miydim?”,

“çalışırken en çok zorlandığım nokta neydi?”, “performansızsam bunun nedeni nedir?”, “arkadaşlarımın performansına göre benim durumum nasıl?” gibi sorular yönlendirmeyi bir alışkanlık haline getirmelidirler.

Bu yöntemlerin sağlıklı bir şekilde uygulanmasını sağlamak çalgı eğitimcisinin temel etkinliği olarak değerlendirilmelidir.

5. Çalgı çalışma süreci hakkında ileride yapılacak araştırmalarda, özyeterlik ve tutum dışındaki duyuşsal özelliklere yer verilmelidir. Özellikle de özdüzenlemeli öğrenme kuramlarında önemli yer tutan güdünün çalgı çalışma sürecindeki önemi derin bir şekilde araştırılmalıdır. İçsel ve dışsal güdünün öğrencilerin çalgı performans düzeyleri üzerindeki yordama gücü araştırılmayı beklemektedir.

6. Çalgı çalışma sürecinde etkili olan her türlü değişkenin belirlenmesine ilişkin model ve yaklaşımın gecikmeden ülkemiz müzik eğitimi araştırmalarında da yer alması gerekmektedir. Bu konudaki kuramsal çalışmalar, yapılacak her türlü tarama ve deneysel araştırmaya temel oluşturmalıdır. Bu konuda kuramsal bir perspektife sahip olmadan araştırmaya başlanmamalıdır.

7. Çalgı çalışma sürecinde rol oynayan değişkenlerin belirlenmesi ya da ölçülmesi amacıyla, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesine önem verilmelidir.

8. Ülkemizde çalgı eğitimi veren kişileri yetiştiren temel kurumlar olan konservatuvar ve müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki lisansüstü eğitim programlarında öğrenciler, çalgı çalmanın temel pratikleri kadar, çalgı eğitiminin nitelikli yapılabilmesi için gerekli temel kuram ve uygulamalara yoğunlaşmalıdırlar. Bu noktada, farklı hedefler için öğrenci yetiştiren bu iki kurumun hedef birliği yapması sağlanmalıdır. Çünkü günümüzde, müzik eğitimi kurumlarındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunu konservatuvar ve müzik öğretmenliği anabilim dallarından mezun kişiler oluşturmaktadır. Çalgı eğitimciliği noktasında birleşen bu kişilerin, performans düzeylerinin farklı olması normal karşılanmalıdır. Ancak, çalgı

eğitimcisi olarak, birbirlerinden çok farklı yaklaşım ve tutum sergilemeleri olumlu bir durum olarak yorumlanmamalıdır. Çalgı eğitimcilerinin kendilerine özgü yaklaşımları olabilir. Fakat, bu farklılıkların meslekdaşların yaklaşımları arasında çok büyük uçurlara yol açmasının önüne geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abromitis, B. (1994). The Role of Metacognition In Reading Comprehension: Implications For Instruction. **Literacy Research Report**. Sayı:19. Northern Illinois Üniversitesi.
- Albuz, A. (1995). Başlangıç Viyola Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin İncelenmesi, Sınanması Ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, J. N. (1981). Effects of Tape-recorded Aural Models on Sight-reading and Performance Skills. **Journal of Research in Music Education**. Cilt: 29, Sayı:1, [23–30].
- Aydar, Ç. (2007). Sözlü Görüşme, İzmir.
- Austin, J. R; Berg, M. H. (2006). Exploring Music Practice Among Sixth-Grade Band And Orchestra Students. **Psychology of Music**. Cilt: 34, Sayı:4 [535–558].
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. Sayı:84, [191-215].
- Bandura, A. (1989). Human Agency In Social Cognitive Theory. **American Psychologist**. Cilt:44, Sayı:9, [1175-1184].
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercises of Control**. New York: Freeman.
- Barry, N. (1992). The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance, **Psychology of Music**. Cilt: 20, Sayı:2 [112–123].

- Barry, N. (1994). Teaching Practice Strategies In The Music Studio: A Survey Of Applied Music Music Teachers. **Psychology of Music**. Cilt:22, Sayı:1 [44-55].
- Behrens G. A; Green, S. B.(2003). The Ability To Identify Emotional Content of Solo Improvisations Performed Vocally on And Three Different Instruments. **Psychology of Music**. Cilt:21, Sayı:1, [20-33].
- Bembenutty, H.; Zimmerman, B. J. (2003). The Relation of Motivational Beliefs And Self-Regulatory Processes To Homework Completion And Academic Achievement. **American Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri**.
- Bembenutty, H.; Karabenick, S. A. (1998). Academic Delay of Gratification. **Learning And Individual Differences**. Cilt:10, Sayı:4, [329-346].
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve GÜdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blakey, E.; Spence, S. (1990). Developing Metacognition. ERIC Digest. **ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY**.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. **International Journal of Educational Research**. Cilt:31, [445-457].
- Brooks, R.W. (1995). Mental Practice and the Musician: A Practical Approach to Practice.. **Applications of Research in Music Education**. Cilt:13, Sayı:2,[4-8].
- Chaffin, R.; Imreh G. (1997). Pulling Teeth And Torture: Musical Memory And Problem Solving. Thinking and Reasoning. Cilt:3, Sayı:4, [315-336]

- Chung, J. W. (2006). **Self-Regulated Learning In Piano Practice of Middle-School Piano Majors In Korea**. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi.
- Colprit, E. J. (2000). Observation And Analysis of Suzuki String Teaching. **Journal of Research In Music Education**. Cilt:48, Sayı:3, [206-211].
- Corno, L.; Mandinach, E. (1983). The Role of Cognitive Engagement In Classroom Learning And Motivation. **Educational Psychology**. Cilt: 18, Sayı:2, [88-108].
- Costa, D.D. (1999). An Investigation Into Instrumental Pupils' Attitudes To Varied, Structured Practice: Two Methods of Approach. **British Journal of Music Education**. Cilt:16, Sayı: 1, [65-77]
- Davidson, J. W.; Moore, D. G; Sloboda, J. A.; Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers And The Progress of Young Instrumentalists. **Journal of Research In Music Education**. Cilt:46, Sayı:1, [141-160].
- Delzell, J. K. (1989). The Effects of Musical Discrimination Training In Beginning Instrumental Music Classes. **Journal of Research In Music Education**. Cilt:37, Sayı:1, [21-31].
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. **American Psychologist**. Cilt:41,[1040-1048].
- Ece, A. S. (2002). Çağdaş Türk Bestecilerinin Viyola Eserleri ve Bu Eserlerin Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Viyola Eğitimcileri Tarafından Tanınma, Eğitim Amaçlı Kullanılma ve Kullanılmama Durumları. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, No:3, [93-107].
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**. Anı Yayıncılık. Ankara.

- Ericsson, K. A; Krampe, R. T.; Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice In The Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**. Cilt:100, Sayı.3 [363-406].
- Ericsson, K. A.; Lehmann, A. C. (1996). Expert And Exceptional Performance: Evidence For Maximal Adaptations To Task Constraints. **Annual Review of Psychology**. Cilt: 47, [273-305].
- Ertem, Ş. (2003). Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları Ve “Örgütlenme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fenmen, M. (1947). **Piyanistin Elkitabı**. Akba Kitapevi, Ankara.
- Folts, M. (1973). The Relative Aspects of Two Procedures as Followed by Flute, Clarinet, and Trumpet Students while Practicing on the Development of Tone Quality and on Selected Performance Skills: An Experiment in Student Use of Sound-recorded Practice Material. Doktora Tezi. New York Üniversitesi.
- Glen, N. L. (2002). Twenty-Six Years Ago And Now:Attitudes And Beliefs About Music Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northern Colorado Üniversitesi, A.B.D.
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, Music Learning Theory, Music Aptitude, And Creativity. **Suncoast Music Education Forum On Creativity**.
- Grashel, J. W. (1979). Strategies for Using Popular Music to Teach Form to Intermediate Instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**. Cilt: 27, Sayı. 3, [185-191].

- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal Skill And Musical Competence: Does Practice Make Perfect?. **Generative Processes In Music: The Psychology of Performance, Improvization, And Composition**. Sloboda, J. A. (Edt.) [91-112]
- Hacker, D. J. (1998). Definitions And Emprical Foundations. D. J. Hacker.
- Hadwin, A. S. (2000). Building A Case For Self-Regulating As A Socially Constructed Phenomenon. Doktora Tezi. Simon Fraser Universitesi, Kanada.
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Approaches To The Learning And Interpretation of Music. **Psychology of Music**. Cilt:23, Sayı: 2, [111-128].
- Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement And Dropout In Instrumental Tuition. **Psychology of Music**. Cilt:26, [116-132].
- Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition In Musicians: Implications For Education. **British Journal of Music Education**. Cilt:18, Sayı.1 [27-39].
- Harrison, A. C.; O'Neill, S. A. (2000). Children's Gender-Typed Preferences For Musical Instruments: An Intervention Study. **Psychology of Music**. Cilt:28, Sayı:1, [81-97].
- Henley, P.T. (2001). Effect of Modeling and Tempo Patterns as Practice Techniques on the Performance of High School Instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**. Cilt: 49, Sayı: 2, [169–180].
- Hewitt, M. P. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, And Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance And Practice Attitude. **Journal of Research in Music Education**. Cilt: 49, Sayı:4, [307–322].

- Hodges, Donald A. (2000). "Implication of Music and Brain Research", **Music Educators Journal**. Vol:87, Cilt:2, Reston: The National Association for Music Education, [17-22].
- Howe, M. J. A; Davidson, J. W.; Moore, D.G.; Sloboda, J. A. (1995). Are There Early Childhood Signs of Musical Ability. **Psychology of Music**. Cilt:23, Sayı:2, [162-176].
- Isaacson, R. M.; Fujita, F. (2006). Metacognitive Knowledge Monitoring And Self-Regulated Learning: Academic Success And Reflections on Learning. **Journal of The Scholarship of Teaching And Learning**. Cilt: 6, Sayı. 1, [39 – 55].
- Jakubowski, T. G.; Dembo, M. H. (2002). Social Cognitive Factors Associated With The Academic Self-Regulation of Under Graduate College Students In A Learning And Study Strategies Course. **American Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri**.
- Jorgensen, H. (1997). Time For Practising? Higher Level Music Students' Use Of Time For Instrumental Practising. H. Jorgensen ve A. C. Lehman (Edt) **Does Practice Make Perfect? Current Theory And Research on Instrumental Music Practice**. Oslo, Norveç.
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental Performance Expertise And Amount of Practice Among Instrumental Students In A Conservatoire. **Music Education Research**. Cilt:4, Sayı:1.[105-119].
- Jorgensen, H. (2003). Instrumental Practice And Developing Musicianship. **5. Triennial ESCOM Konferansında Sunulan Bildiri**. Hanover Müzik ve Drama Üniversitesi, Almanya.
- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Koçak, B. B. (1996). Devlet Konservatuvarlarının Lise Devresinde Viyola Eğitiminde Kullanılan Kreutzer Etütlerin Devinişsel Hedef Ve Hedef Davranışlar Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lacroix, S. E. (2002). The Effect of An Intergrated Curriculum on Fourth Graders' Achievement In And Attitude Toward Music Instruction. Doktora Tezi, Rhode Island Üniversitesi, A. B. D.
- Liddell, L. (1977). A Comparision of Attitudes Toward Music Education Among School Board Presidents, Superintendents, Principals, And Music Teachers In Mississippi Public Schools. Doktora Tezi. Mississippi State Üniversitesi.
- Linklater, F. (1997). Effects of Audio- and Videotape Models on Performance Achievement of Beginning Clarinetists. **Journal of Research in Music Education**. Cilt: 45, Sayı:3, [402–414].
- Linzenkirchner, P. (1994). Forschungsproject “Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert” – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe. G. Olias (Edt). **Musik-lernen. Aneignung des Unbekannten**. [32-53].
- Mace, F. C. (2001). Operant Theory And Research on Self-Regulation. **Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.
- Manor, H. C. (1950). A Study In Prognosis: The Guidance Values Of Selected Of Musical Aptitude, Intelligence, Persistence And Achievement In Tonette And Adaptation Classes For Prospective Instrumental Students. **Journal Of Educational Psychology**. Cilt:41 [31-50].
- McCombs, B. L. (2001). Self-Regulated Learning And Academic Achievement: A Phenomenological View. **Self-Regulated Learning And Academic**

Achievement: Theoretical Perspectives. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.

McCormick, J. Mcpherson, G. (2003). The Role of Self-Efficiency In A Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. **Psychology of Music**. Cilt.31, Sayı:1, [37-51].

McPherson, G .; McCormick, J. (2006). Self Efficacy And Music Performance. **Psychology of Music**. Cilt:34, Sayı:3, [322-336].

Mcpherson, G. E. (2005). From Child To Musician: Skill Development During The Beginning Stages of Learning An Instrument. **Psychology of Music**. Cilt:33, Sayı:1, [5-35].

McWhaw, K. A. (1997). **The Interaction of Goal Orientation And Interest on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies**. Yüksek Lisans Tezi. Concordia Üniversitesi, Kanada.

Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. **Psychology of Music**. Cilt:17, Sayı:2, [95-109].

Mills, J; Smith, J. (2003). Teacher Beliefs About Effective Instrumental Teaching In Schools And Higher Education. **British Journal of Music Education**. Cilt:20, Sayı:1, [5-27].

Montalvo, F. T.; Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. **Electronic Journal of Research In Educational Psychology**. Cilt: 2, Sayı: 1, [1-34].

Mullins, S. (1984). Attitude. **The Instrumentalist**, Vol:39. No:5

- Nielsen, S. (1999a). Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of A Single Church Organ Student Preparing A Particular Work For a Concert Performance. **Psychology of Music**. Cilt:27, Sayı:2, [218-229].
- Nielsen, S. (1999b). Learning Strategies In Instrumental Music Practise. **British Journal of Music Education**. Cilt: 16, [275–291].
- Nielsen, S. (2001). Self-Regulating Learning Strategies In Instrumental Music Practice. **Music Education Research**. Cilt:3, Sayı:2, [155-167].
- Nielsen, S. (2004). Strategies And Self-Efficacy Beliefs In Instrumental And Vocal Individual Practice: A Study of Students In Higher Music Education. **Psychology of Music**. Cilt:32, Sayı:4, [418-431].
- Noble, R. F. (1976). A Multivariate Analysis of Factors In The Backgrounds of Wyoming Adlts Related To Their Attitudinal Levels Concerning Music. **Council For Research In Music Education**, Sayı:48
- O'Neill, S. A.; Boulton, M. J. (1996). Boy's And Girl's Preferences For Musical Instruments: A Function of Gender?. **Psychology of Music**. Cilt:24, Sayı:2, [171-183].
- O'Neill, S.A.(1997). The Role of Practice In Children's Early Performance Achievement. H. Jorgensen; A.C. Lehmann (Edt). **Does Practise Make Perfect? Current Theory And Research on Instrumental Music Practice**. [53-70]. Oslo: Norges Musikkhogskole.
- O'Neill, S.A. (1999). The Role of Achievement-related Perceptions in the Practice and Achievement of Young Musicians. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Cilt:142: [89].

- Özal, İ. (1995). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Giriş Yetenek Sınavındaki Başarıları ile Anaçalgı Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özmenteş, S. (2004). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özmenteş, G. (2005). Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Paris, S. G.; Brynes, J. P. (1989). The Constructivist Approach To Self-Regulation And Learning İn The Classroom. Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Edt). **Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theory, Research And Practice.** [169-209]. New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G.; Brynes, J. P.; Alison, H. P. (2001). Constructing Theories, Identities, And Actions of Self-Regulated Learners. **Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives.** Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.
- Phillips, S. L. (2003). Contributing Factors To Music Attitude İn Sixth-, Seventh-, And Eighth-Grade Students. Doktora Tezi. Iowa Üniversitesi.
- Pitts, S.; Davidson, J.; Mcpherson, G. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists. **Music Education Research.** Cilt: 2, Sayı:1 [45-56].

- Pintrich, P. R., ;Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation And Self-Regulation In The College Classroom. M. Maehr ve P.R. Pintrich (Edt) **Advances In Motivation And Achievement: Goals And Self-Regulatory Processes**. Cilt: 7. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Motivation In Promoting And Sustaining Self-Regulated Learning. **Psychology of Education: Major Themes: Pupils And Learning**. Smith, P. K. (Edt). Londra, İngiltere.
- Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. (1996). The Role Expectancy And Self-Efficacy Beliefs. **Motivation In Education: Theory, Research & Applications**. 3. Bölüm, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Puopolo, V. (1970). **The Development and Experimental Application of Self Instructional Practice Materials for Beginning Instrumentalists**. Doktora Tezi. Michigan State Üniversitesi.
- Radocy, R. E. (1976). Residue Pitch or Monarual And Dichotic Two-Tone Complexes. E. A. Cudahy'nin aynı isimli doktora tezine yazılan eleştiri. **Council For Research In Music Education**, No:48 [43-49].
- Rainey, V. J. (2002). The Development of The Rainey Musical Attitude Scale, Using The Thurstone Scale As A Model, To Measure Attitudes of Music Educators And Principals Toward The Value of Music In The North Carolina Public School Curriculum. Doktora Tezi. North Carolina Üniversitesi.
- Rampp, L. C.; Guffey, J. S. (1999). **Metacognition: A New Implementation Model For Learning**. Arkansas Üniversitesi.
- Renwick, J. M.; Mcpherson, G. E. (2002). Interest And Choice: Student-Selected Repertoire And Ist Effect on Practising Behaviour. **British Journal of Music Education**. Cilt:19 [173-199].

- Rosenthal, R. K. (1984). The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance. **Journal of Research in Music Education**. Cilt:32, Sayı:4, [265–273].
- Rosenthal, R. K.; Wilson, M.; Evans, M.; Greenwalt, L. (1988). Effects of Different Practice Conditions on Advanced Instrumentalists' Performance Accuracy. **Journal of Research in Music in Music Education**. Cilt: 36, Sayı:4, [250–257].
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory And The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. **American Psychologist**. Cilt: 55, Sayı:1, [68-78].
- Salomon, G. (1984). Television Is “Easy” And Print Is “Tough”: The Differential Investment of Mental Effort In Learning As A Function of Perceptions And Attributions. **Journal of Educational Psychology**. Cilt:76, [647–658].
- Schleuter, Stanley (1997). **A Sound Approach To Teaching Instrumentalists**. New York: Schirmer Books.
- Schraw, G.; Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. **Educational Psychology Review**. Cilt: 7 [351-371].
- Schuter-Dyson, R.; Gabriel. C. (1981). **The Psychology of Musical Ability**. Londra: Methuen.
- Schunk, D. H. (1983). Reward Contingencies And The Development of Children's Skills And Self-Efficacy. **Journal of Educational Psychology**. Cilt: 75, [511-518].

- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory And Self-Regulated Learning. **Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.
- Shell, D. F.; Colvin, C.; Bruning, R. H. (1995). Self-Efficacy, Attribution, And Outcome Expectancy Mechanisms In Reading And Writing Achievement: Grade Level Achievement-Level Differences. **Journal of Educational Psychology**. Cilt: 87, Sayı: 3, [386-398].
- Shimamura, A. P. (2000). Toward A Cognitive Neuroscience of Metacognition. **Consciousness and Cognition**. Cilt:9 [313-323].
- Sloboda J.A; Davidson J.W.; Howe, M.J.A.; Moore, D.G. (1996). The Role of Practice In The Development of Performing Musicians. **British Journal of Psychology**. Cilt: 87 [287-309].
- Smith, P. (2001). Understanding Self-Regulated Learning And Its Implications For Accounting Educators And Researchers. **Issues in Accounting Education**. Cilt. 16, Sayı. 4.
- Smith, B. P. (2005). Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, And Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music*, Cilt:33, Sayı:1, [36-57].
- Sloboda, J. A.; Howe, M. J. A. (1991). Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. **Psychology of Music**. Cilt:19 [3-21].
- Sosniak, L. A. (1985). Learning To Be A Concert Pianist. B. S. Bloom (Edt). **Developing Talent In Young People**. [19-67].
- Swanwick, K.; Lawson, D. (1999). Authentic Music And Its Effect On The Attitudes And The Musical Development of Secondary School Students. **Music Education Research**. Vol:1. Sayı:1

- Tavşancıl, E. (2002) **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayınları, Ankara
- Tremblay, P. F. (1998). Development And Construct Validation of The Academic Motivation Inventory. Doktora Tezi. Western Ontario Üniversitesi, Londra.
- Vander Ark, S. D.; Nolin W. H.; Newman I. (1980). Relationships Between Musical Attitudes, Self-Esteem, Social Status, And Grade Level of Elementary Children” **Council for Research in Music Education**, No:62
- Vos, H. (2001). Metacognition In Higher Education. Doktora Tezi. Twente Üniversitesi.
- Wagner, M. J. (1975). The Effect of a Practice Report on Practice Time and Musical Performance’, in C.K. Madsen and C.A. Prickett (edt) **Applications of Research in Music Behavior**. [125–30]. Alabama Üniversitesi Yayınları.
- Wapnick, J. (1976). A Review of Research on Attitude and Preference. **Bulletin of The Council for Research in Music Education**, Sayı:48, [1-20].
- Weidenbach, V.G. (1996). **The Influence of Self-Regulation on Instrumental Practice**. Adelaide Üniversitesi, Avustralya. Doktora Tezi.
- Williamon, A.; Valentine, E. (2000). Quantity And Quality of Musical Practice As Predictors of Performance Quality. **British Journal of Psychology**. Cilt: 91, [353-376].
- Wilson, J. (1997). Beyond the basics: assesing students’ metacognition. **Honk Kong Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri**.
- Wolfe, D. E. (1984). Improve Practice with Motivational Contracts. **Music Educators Journal**. Cilt:71, Sayı:1

- Yağışan, N. (2002). Keman Çalmada Etkin Bedensel Yapıların Hareket Analizi Ve Fiziksel-Motorik Özelliklerin Geliştirilmesinin Öğrencilerin Çalma Performansına Yansıması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, V.; Burwell, K.; Pickup, D. (2003). Areas of Study And Teaching Strategies In Instrumental Teaching: A Case Study Research Project. **Music Education Research**. Cilt:5, Sayı:2, [139-155].
- Yürük, N.; Özdemir, Ö.; Beeth, M. E. (2003). The Role of Metacognition In Facilitating Conceptual Change. **National Association For Research In Science Teaching Toplantısında Sunulan Bildiri**. Philadelphia, ABD.
- Zdinski, S.F. (1994). Parental Involvement, Gender, And Learning Outcomes Among Instrumentalists. **Contributions to Music Education**, Sayı: 21, [73-89].
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of A Structured Interview For Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**. Cilt: 23, [614-628].
- Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology**. Cilt:80, Sayı:3, [284-290].
- Zimmermann, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**. Cilt: 81, Sayı:3.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Academic Learning And Achievement: The Emergence Of A Social Cognitive Perspective. **Educational Psychology Review**. Cilt: 2, [173-201].

Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying And The Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. **Educational Psychologist**. Sayı:33 [73-86].

Zimmermann B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview And Analysis. **Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Zimmermann B. J. ve Schunk, D. H. (edt). Mahwah, NJ, ABD.

Zimmerman B. J. (2002). Becoming Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**. Bahar Sayısı. [1-8]

Zurcher, Z.W. (1972). **The Effect of Model-Supportive Practice on Beginning Brass Instrumentalists**. Doktora Tezi. Columbia Üniversitesi.

Zurcher, W. (1975). The Effect of Model-Supportive Practice on Beginning Brass Instrumentalists. C. K. Madsen; R. D. Greer; C. H. Madsen Jr. (Edt). **Research In Music Behaviour: Modifying Music Behaviour In The Classroom**. [131-138]. New York: Teachers College Press.

İNTERNET KAYNAKÇASI

Arul, M.J. (2002) .Measurement of Attitudes. <http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html> (01 Haziran 2004).

Bain, R. (1928) An Attitude On Attitude Research. **Social Forces**. http://spartan.ac.brooku.ca/~lward/Bain/Bain_1928.html (05.05.2005).

- Bidjerano, T. (2005). Gender Differences In S.R.L. 36. Northeastern Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/b6/8b.pdf (15.06.2006).
- Birkey, R.C., Rodman, J.J. (1995), Adult Learning Styles And Preference For Technology Programs. Lifelong Learning Conference Proceedings, <http://www2.nu.edu/nuri/llconf/conf11995/birkey.html> (14.01.2007).
- Cobb, R. J. (2003). The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors And Academic Performance In Web-Based Courses. Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, ABD. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (07.11.2005).
- Imel, S. (2002). Metcognitive Skills for Adult Learning. Trends and Issues Alert. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. ERIC Publication. <http://www.ericacve.org/pubs.asp> (16.07.2006).
- Ives, C.; Luppigini R.; Rubalcava B. R.; Wozney, L. (2000). Faculty Perceptions of Using Computer Technologies in University Teaching Activities <http://www.ulaval.ca/aced2000cade/francais/Actes/Ives-Cindy.html> (09.06.2006).
- Lacroix, S. E. (2002). The Effect of An Integrated Curriculum on Fourth Graders' Achievement In And Attitude Toward Music Instruction Doktora Tezi. Rhode Island Üniversitesi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (05.05.2005).
- Leblanc, R.; Leroux, J.; Laveault, D.; Oliver, L.; Shaffer, D. (2000). Self-Regulated Learning in Early Adolescence: A Qualitative Analysis. 108. Annual Convention of the American Psychological Association'da sunulan Bildiri. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED448398> (15.06.2006).

- Livingstone, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm> (16.09.2006).
- Mclaughlin, C.(1996). Higher Levels of Agency For Students: Participation, Self-Regulation And The Learning Process. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1996/mcloughlin.html> (11.01.2007).
- Ponton M. (2000). Understanding And Promoting Autonomy In Self-Directed Learning. <http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.5.19.html> (11.03.2006).
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory And of Self-Efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> (10.04.2006).
- Rawlins, R. (2006). Motivation, Attitude And Enthusiasm Should Be The Musician's Best Friends. http://www.dominicmusic.com/Leblanc_Bell_Motivation.html (15.06.2006).
- Schunk, D. H. (2001). Self-Regulation Through Goal Setting. <http://www.tourettesyndrome.net> (24.06.2006).
- Stein, M. R. (2002). Music Courses For Preservices Elementary Classroom Teachers: Factors That Affect Attitude Change Toward The Value of Elementary General Music. Doktora Tezi. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> (05.05.2005).
- Stone, D. (1998). Social Cognitive Theory. South Florida Üniversitesi, http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.htm (18.09.2006).
- Warton, P. M. (1993). Responsibility For Homework Childrens' Ideas About Self-Regulation. 60. Society for Research in Child Development Biennialinde Sunulan Bildiri.

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2/31/17.pdf (29.11.2006).

Wright, P. (1997). Music In The Key of Life.
<http://www.tsbvi.edu/outreach/seehear/archive/music> (27.07.2006).

Yoder-Whites, M. (1994). Effects of Teaching Intensity on Sixth-Grade Students' General Music Achievements And Attitudes. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
<http://www.umi.com/dissertations/gateway> (27.03.2005).

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu üç ölçek sizin müzik yeteneğinize olan güven düzeylerinizin, çalgı çalışmaya yönelik tutumlarınızın ve çalgı çalışma sürecindeki özdüzenleme becerilerinizin saptanması amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin her birini dikkatle okuduktan sonra, yanıt kağıdında her cümlenin size uygunluk derecesini gösteren seçeneği **X** ile işaretleyiniz. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bilimsel bir araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Çetin Aydar
Dokuz Eylül Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı

Sabahat Özmenteş
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Yaşınız: 17-19 () 20-22 () 23 ve üstü ()
3. Okulunuzun adı:.....
4. Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()
5. Bireysel çalgınız:.....
6. Bireysel çalgınızı günde ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?
1 saatten az () 1- 2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üstü ()
7. Bireysel çalgınızı kaç yıldır çalmaktasınız?
0-2 yıl () 3-5 yıl () 6-8 yıl () 9 yıl ve üstü ()
8. En son anadal çalgı sınavından aldığımız başarı notu nedir?.....

EK. 2 MÜZİK YETENEĞİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Müzikle ilgili konularda kendimden şüphe duymam.					
2. Müzikle ilgili çalışmalarda hiç zorluk çekmem.					
3. Sınıfta bir müzik yeteneği yarışması yapılırsa asla kazanamam.					
4. Müzik konusunda yetenekli olduğumu düşünmem.					
5. Arkadaşlarım yaptığım müziği gerçekten beğenirler.					
6. Günün birinde usta bir müzisyen olacağım.					
7. Koro ya da orkestralarda yer alabilecek kadar yeterliyim.					
8. Müzik konusunda kendimden çok fazla şey beklerim.					
9. İnsanlar müzik yeteneğime hayranlar.					
10. Müzik konusunda performansızım.					
11. Müzikteki gelişimimden memnunum.					
12. Müzikle ilgili her türlü çalışmaya kendimi hazır hissederim.					
13. Arkadaşlarıma kıyasla kendimi yetenekli bulurum.					
14. Müzik yeteneğim hakkında şüphe duyarım.					
15. Müzik yeteneği ile sivrilmiş biriyim.					
16. Müzikle ilgili en zor noktalarda bile zorlanmam.					
17. Çok zor bir eseri bile çalışmayı tereddütsüz kabul ederim.					
18. Müzikle ilgili beklentileri eksiksiz yerine getirebilirim.					
19. Kalabalık ortamlarda müzik yeteneğimi sergilemekten çekinmem.					
20. Müzikteki başarıyı en fazla yeteneğime borçluyum.					

EK 3. ÇALGI ÇALIŞMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Çalgı çalışmaktan hoşlanmıyorum.					
2. Çalgımı çalışmak için yeterli isteğe sahibim.					
3. Çalgı çalışma sürecimin verimliliği benim için önemlidir.					
4. Çalgı çalışırken kendimi rahatsız hissedirim.					
5. Tüm gün çalgı çalışabilirim.					
6. Çalgı çalışırken sıkılırım					
7. Çalgı çalışırken dikkatim dağılır.					
8. Çalgı çalmanın en kötü tarafı çalışma zorunluluğudur.					
9. Bireysel çalgı derslerime daima hazırlıklı giderim.					
10. Çalgı çalışmam bittiğinde kendimi kurtulmuş hissedirim.					
11. Çalgı çalışmaya başlamadan önce içimde bir sıkıntı olur.					
12. Çalgımı çalışırken bir an önce bitirmek isterim.					
13. Tatillerde bile çalgımı çalışırım.					
14. Çalgımı yalnızca sınıf geçmek için çalışırım					
15. Zorunda olmasam hiç çalgı çalışmam.					
16. Çalgımı çalışmak beni mutlu ediyor.					
17. Çalgı çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
18. Müzik yeteneğimi en iyi hissettiğim anlar çalgı çalıştığım anlardır.					
19. Olumsuz koşullarda bile çalgımı çalışabilirim.					
20. Çalgı çalışmak zorunda olmak beni müzikten soğutabilir.					
21. Çalgı öğretmenimden çekindiğim için çalgı çalışıyorum.					
22. Çalgı çalışmamak için bahaneler uydururum					
23. Bugüne dek çalgı çalışırken bir kez bile şikayet etmedim.					
24. Hayatımdaki en sıkıntılı anlar çalgı çalıştığım saatlerdir.					
25. Çalgı çalışma sürecinin en keyifli anı bittiği andır.					
26. Çalgı çalışma sürecine verdiğim önem her şeyin üzerindedir.					
27. Çalgımı çalışmadığımda mutlaka telafisini yaparım.					
28. Çalgımı her gün çalışırım					

EK 4.
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME
ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Çalgımda iyi olmak benim için önemlidir.					
2. Çalgı çalmak en sevdiğim şeydir					
3. Bazen çalgı çalışmayı unutuyorum.					
4. Çaldığım eseri sevip sevmemem çalışma sürecindeki azmimi etkilemez.					
5. Çalgı çalışma saatlerine çok bağlı kalırım					
6. Hergün düzenli olarak çalgımı çalışırım.					
7. Çalgı çalışmaktan nefret ederim.					
8. Çalgı çalışmaya başladığımda yaptığım ilk şey kendime “bugün en çok neye çalışmam gerek?” sorusunu sormaktır.					
9. Yeni bir parçaya başladığımda nasıl çalışmam gerektiğine çoğunlukla karar veremem.					
10. Daha iyi bir sonuç için çalışmamı nasıl planlamam gerektiğini sıkça düşünürüm.					
11. Çalışmamı farklı hedefler için belirli sürelerle bölerim.					
12. Çalarken hata yaptığım bir bölümü defalarca çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
13. Öğrendiğim yeni bir parçayı zihnimden şarkı gibi söylerim.					
14. Bir parçayı küçük bölümlere böler ve bunları birer birer çalışırım.					
15. Çalıştığım parçada zor bir pasajla karşılaştığımda onunla ilgili teknik çalışmalar yaparım.					
16. Bir parçayı çoğunlukla değişik tempolarda çalışırım.					
17. Çoğunlukla daha iyi bir yorum için çaldığım parçanın form analizini yaparım.					
18. Çoğunlukla çaldığım parçanın armonik analizini yaparım.					
19. Çalıştığım parçayı bir bütün olarak kafamda canlandırabilirim.					
20. Bir parçayı çalgım olmadan sessizce de çalışabilirim					
21. Çalıştığım parçayı zihnimde bir şarkı gibi sessizce söyleyebilirim					
22. Çalışırken sıklıkla durur ve müziğin nasıl olması gerektiğini düşünürüm.					
23. İyi ve kötü yanlarını belirlemek için çalışımı sıklıkla kaydederim.					
24. Çalgı performansımın güçlü ve zayıf yönlerini tam olarak biliyorum.					

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katlıyorum	Katlıyorum	Az Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Bir parçayı gördüğümde nerede güçlkle karşılaşacağımı anlayarak çalışmamı ona göre düzenlerim					
26. Çalışma programıma çoğunlukla sadık kalırım.					
27. Çalışım hakkındaki yorumlarını almak için bir başka kimseye sıklıkla çalarım.					
28. Çalışmamı bölen her türlü etkenden çoğunlukla korunurum. (Cep telefonunu kapayarak, odanın kapısını kilitleyerek vs.)					
29. Çalgı yeteneğimin yeterli olmadığını düşünürüm.					
30. Çalgı yeteneğim olduğunu düşünürüm.					
31. Çalgımı çalarken çok yetenekli olmadığımı düşünürüm					
32. Çalgı çalmayı müzikle ilgili diğer konulara oranla daha hızlı öğrenirim.					
33. Benimle aynı süredir çalan diğer arkadaşlarımla kıyasladığımda daha iyi olduğumu düşünürüm.					
34. Çalgımda bugüne dek hep iyi olmuşumdur.					
35. Bazen çalgımdan vazgeçmeyi düşündüm.					
36. Sevdiğim çalgıyı çalıyorum.					

EK 5.

Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Görüşme Protokolü

Merhaba, çalgı çalışma süreci üzerine yaptığım doktor tezi araştırması kapsamında sizinle çalgı çalışma sürecinizin etkililiği hakkında görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra yapılacak olan benzer çalışmaların niteliğinin arttırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Araştırmaya cevaplarınızla verdiğiniz destekleriniz için şimdiden teşekkür ederim. Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce yada sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Sabahat Özmenteş

GÖRÜŞME SORULARI:

1. Yeni bir esere başladığınızda öncelikle ne yaparsınız? Bu esere nasıl hazırlanırsınız?
2. Çalışmanızda kendinize hedefler belirliyor musunuz? Bu hedefler nelerdir?
- 3a. Kendinizi çalgınızda ne derece yeterli buluyorsunuz? Neden?
- 3b. Kendinizi yetenekli buluyor musunuz? Neden?
- 4a. Çalgı çalışma sürecinizi etkili ve verimli bir biçimde geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
- 4b. Çalgı çalışma sürecinizin etkili geçebilmesi için neler yapıyorsunuz?

- 5.Çalgınızı çalışmaktan zevk alıyor musunuz? Neden?
6. Çalgı çalışırken kendinize özgü geliştirmiş olduğunuz ve kullandığınız taktikler var mıdır? Bunlar nelerdir?
7. Çalgı çalma/çalışma sırasında belli zorluklarla karşılaştığınızda bu zorlukları hangi taktiklerle aşıyorsunuz? Kullandığınız bu taktikleri nasıl seçiyorsunuz?
8. Çalgı performansınızdaki güçlü ve zayıf yönleriniz nelerdir? Bu yönlerinizi nasıl keşfediyorsunuz?
9. Çalgı çalışırken ne kadar konsantre olabiliyorsunuz?
- 10.Geçen dönem aldığınız çalgı başarı notundan memnun musunuz? Bu notu alma nedeniniz sizce ne idi?
- 11.Çalgı çalışırken kullandığınız yöntem ve taktiklerden memnun musunuz? Eğer değilseniz bunları nasıl geliştirebileceğinizi düşünüyorsunuz?

Zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, beni 0242-3458842'den arayabilirsiniz. İyi günler.