

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA
TAKTİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

HÜSNÜ EMRE ÇİFTÇİ

BOLU, 2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA
TAKTİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Hüsnü Emre ÇİFTÇİ

Danışman
Prof. Dr. Ali ERİM

BOLU, EYLÜL - 2020

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Hüsnu Emre ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan *Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* başlıklı çalışma jüri tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 04/09/2020

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Ali ERİM
Üye	Prof. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Rıza AKYÜREK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Osman Görür

Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Müzik Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 13/08/2020

Hüsnü Emre ÇİFTÇİ



Anneme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gelişmesi s¼recinde bana fikirleri ve g¼r¼řleri ile destek olan sevgili arkadaşlarım Elif Gizem UYDURAN ve Metehan SEÇKİN'e; s¼reç i¼erisinde s¼rekli desteklerini g¼steren aileme; fikirleri, g¼r¼řleri ve birikimlerini paylaşan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali ERİM'e teőekk¼r ederim.

H¼sn¼ Emre ÇİFTÇİ

Bolu, Ağustos, 2020

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Amaç	5
1.2.Önem	6
1.3.Sınırlılıklar	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Tanımlar	7
II. BÖLÜM	8
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	8
2.1.Çalgı Çalışma Süreci.....	8
2.2.Öğrenme Stratejileri.....	12
2.3.Üstbilis	15
2.4.Özdüzenlemeli Öğrenme ve Kuramsal Temelleri.....	20
2.4.1.Özdüzenlemeli Öğrenme ve Operant (Edimsel) Kuram	22
2.4.2.Özdüzenlemeli Öğrenmenin Evreleri	25
2.5.Öğrenme Taktikleri	32
6. İlgili Literatür.....	38
2.6.1. Çalgı Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	38
2.6.2. Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Araştırmalar	41
2.6.3. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Araştırmalar	44

III. BÖLÜM.....	51
3.Yöntem.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Kişisel Bilgi Formu	53
3.5. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği	53
3.6. Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi	54
3.7. Verilerin Analizi.....	55
IV. BÖLÜM.....	58
4.Bulgular	58
4.1. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Cinsiyet.....	58
4.2. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Cinsiyet.....	59
4.3. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Cinsiyet	59
4.4. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Yaş.....	60
4.5. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Yaş	61
4.6. Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Yaş	62
4.7. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Okul	63
4.8. Üstbilişsel Taktikler ve Okul	64
4.9. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Okul.....	64
4.10. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Sınıf	65
4.11. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Sınıf	66
4.12. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Sınıf.....	66
4.13. Bilişsel Taktikler ve Çalgı Deneyim Yılı.....	67
4.14. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Deneyim Yılı.....	68
4.15. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Çalgı Deneyim Yılı	69
4.16. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Türü.....	70
4.17. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Türü.....	71
4.18. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Çalgı Türü	71
4.19. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi	72
4.20. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi	74
4.21. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi.....	75

4.22. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Başarı Puanı.....	76
4.23. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Başarı Puanı.....	78
4.24. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Başarı Puanı	79
V. BÖLÜM.....	82
5.Sonuç, Tartışma ve Öneriler	82
5.1. Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	92



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları	52
Tablo 3.2. Katılımcı öğrencilerin yaşa göre dağılımları	52
Tablo 3.3. Katılımcı öğrencilerin okula göre dağılımları	52
Tablo 3.4. Katılımcı öğrencilerin sınıflara göre dağılımları	52
Tablo 3.5. Katılımcı öğrencilerin çalgı türüne göre dağılımları	53
Tablo 3.6. Cinsiyet değişkenine ilişkin normallik testi.....	55
Tablo 3.7. Okul değişkenine ilişkin normallik testi	55
Tablo 3.8. Yaş değişkenine ilişkin normallik testi	55
Tablo 3.9. Sınıf değişkenine ilişkin normallik testi	56
Tablo 3.10. Çalgı türüne göre normallik testi	56
Tablo 3.11. Çalgı deneyimi değişkenine ilişkin normallik testi.....	56
Tablo 3.12. Günlük çalışma süresi değişkenine ilişkin normallik testi.....	56
Tablo 3.13. Başarı puanı değişkenine göre normallik testi.....	57
Tablo 4.1. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları	58
Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları.....	58
Tablo 4.3. Öğrencilerin cinsiyetleri üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları	59
Tablo 4.4. Öğrencilerin cinsiyetleri üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları.....	59
Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetleri ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları	60
Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetleri ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları	60
Tablo 4.7. Öğrencilerin yaşları ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları	61
Tablo 4.8. Öğrencilerin yaşları ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	61

Tablo 4.9. Öğrencilerin yaşları ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Öğrencilerin yaşları ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	62
Tablo 4.11. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları	63
Tablo 4.12. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	63
Tablo 4.13. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 4.14. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 4.15. Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ve öğrencilerin sınıf değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları	65
Tablo 4.16. Öğrencilerin sınıfları ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	65
Tablo 4.17. Öğrencilerin sınıfları ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	66
Tablo 4.18. Öğrencilerin sınıfları ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	67
Tablo 4.19. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları.....	67
Tablo 4.20. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	68
Tablo 4.21. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	68
Tablo 4.22. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	69
Tablo 4.23. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	69
Tablo 4.24. Öğrencilerin çalgı türü ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları.....	70

Tablo 4.25. Öğrencilerin çalgı türü ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	70
Tablo 4.26. Öğrencilerin çalgı türü ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	71
Tablo 4.27. Öğrencilerin kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile öğrencilerin çalgı türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	72
Tablo 4.28. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları	72
Tablo 4.29. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	73
Tablo 4.30. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	73
Tablo 4.31. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	74
Tablo 4.32. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	74
Tablo 4.33. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	75
Tablo 4.34. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	76
Tablo 4.35. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları	76
Tablo 4.36. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	77
Tablo 4.37. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	77
Tablo 4.38. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	78
Tablo 4.39. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	79

Tablo 4.40. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	80
Tablo 4.41. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları	80



KISALTMALAR DİZİNİ

MSKU: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

PAU: Pamukkale Üniversitesi

ADU: Adnan Menderes Üniversitesi

DEU: Dokuz Eylül Üniversitesi



ÖZET

MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA TAKTİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Çiftçi, Hüsnü Emre
Yüksek Lisans Tezi
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali ERİM
Ağustos – 2020 xiii + 101 Sayfa

Bu araştırmada, çalgı çalışma taktikleri ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 362 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler; Özmenteş (2007) tarafından “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeği” temelinde geliştirilen “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların *bilişsel çalışma taktiklerinin* günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, bununla birlikte cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği; *üstbilişsel çalışma taktiklerinin* çalgı deneyim yılına, günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği, fakat cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği; *çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin* ise günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, fakat cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Çalgı Çalışma Taktikleri.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF MUSIC EDUCATION UNDERGRADUATE STUDENTS' INSTRUMENT WORK TACTICS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES**

Çiftçi, Hüsnü Emre

Master Thesis

Department of Fine Arts Education

Discipline of Music Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ali ERİM,

August – 2020 xiii + 101 Pages

In this study, it was aimed to reveal the relationship between instrument training tactics and individual characteristics. For this purpose, we studied with 362 students from Adnan Menderes University, Dokuz Eylül University, Pamukkale University and Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. Data in the research; By Özmenteş (2007) “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenleme Ölçeği” developed on the basis of “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi It has been obtained using. T-test and one-way analysis of variance were used for data analysis. According to the results of the research, *the cognitive work tactics* of the participants differ significantly according to their daily working hours and their average achievement points, however, it does not show according to gender, age, school, class and instrument type; *that the metacognitive study tactics* differ significantly according to the instrument experience years, daily working hours and average achievement points, but it does not show according to gender, age, school, class and instrument type; *on the other hand, working time management tactics* differ significantly according to daily working hours and average success points, however, it was seen that they did not show according to gender, age, education, class and type of instrument.

Keywords: Music Education, Instrument Education, Instrument Training Tactics.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Müzik bir sanat dalı olmakla birlikte çok boyutlu bir eğitim alanı olarak eğitim sisteminde yer almaktadır. Uçan'a (2005) göre müzik eğitimi, kısaca "müziksel davranış kazandırma", "müziksel davranış değiştirme" ya da "müziksel davranış geliştirme" sürecidir.

Müzik eğitiminin temel amacı; kişilikleri oluşturmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, milli ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetiştirilmesini sağlamaktır (Süer, 1980, s.22: akt. Tufan ve Güdek, 2008, s.27). Müzik eğitimi aracılığıyla bireysel, toplumsal ve kültürel anlamda kayda değer değişiklikler ve gelişmeler görülebilir. Müzik eğitimine yönelenlerde müziğe özgü yeni bir bakış açısı ve yaklaşımın oluşacağı savunulabilir. Müzik bilinci ve düzeyi artan bireyler kendilerini geliştirirken çevrelerine de müziksel katkılar sağlayacaklardır. Müzik eğitimi alanındaki gelişmenin toplumdaki kültürel kalkınmaya doğrudan olumlu etki yapacağı düşünüldüğünde bu eğitimin önemi ve değeri daha iyi kavranabilir. Eğitimde gelişme amacı güdülerek hep daha iyiyi aramak ve ulaşmak ilkesiyle davranış geliştirmek hedeflenmelidir. Günümüz koşullarına uygun, çağdaş ölçütlerin uygulandığı bir müzik eğitimi ortamının oluşturulması ve eğitimin bu doğrultuda yürütülmesi, ulaşılmak istenen kalitenin ve hedefin gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır (Uslu, 2009: akt. Tirgil, 2010).

Müzik eğitimi, kişilerin farklılıklarına yönelik kendi içerisinde genel, özgen ve mesleki müzik eğitimi olarak üç ana gruba ayrılmaktadır. Genel müzik eğitimi; iş-meslek, okul, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için

gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997, s.31). Say'a (1995) göre genel müzik eğitimi, insan formasyonunda vazgeçilmez bir yeri olan müziğin, okulöncesinden (anaokulu) başlayarak eğitimin her aşamasında (ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğrenim) toplumda bir "müzik kültürü" oluşmasına ve bireylerin bundan payını almasına yönelik biçimde uygulanan okul müziği eğitimidir. Özyörük'e (2006) göre ise genel müzik eğitimi içerisinde öğrenciler, çeşitli çalgılarla tanışma, kendilerini müziksel olarak deneme fırsatı elde ederler, Bireylerin müziksel bilgi, görgü, ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan genel müzik eğitimi 'genel eğitimin' ayrılmaz bir ögesidir.

Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence (amatörce) ilgili ve istekli olanlara yöneliktir. Müziksel davranışları bireyin bireysel zevk ve isteklerinden yola çıkarak kazandırmayı amaçlar. Hiç kimse için zorunlu değildir ve bireyin yetenekli olması değil, istekli olması önemlidir. Özengen müzik eğitiminin yaygın eğitimle (resmi, özel ve gönüllü kuruluşların düzenlediği kurs, konser, yarışma vb.) sürdürülen kısmı oldukça ağırlıklıdır (Özyörük, 2006, s.5). Özengen müzik eğitimi; herhangi bir düzeyde herkes için zorunlu değildir; tam tersine, ilgi, istek ve yatkınlık ile etkin bir katılım için gerekli fırsat ve olanaklara bağlı olup seçmelidir (Uçan, 1997, s.31-32).

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/ yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojisi eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını (kollarını) oluşturur (Uçan, 1997, s.32).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi, ortaöğretim düzeyinde konservatuvarlar ve anadolu güzel sanatları liseleri müzik bölümlerinde; yükseköğretimde ise lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerinde konservatuvarlar, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında, güzel sanatlar fakülteleri müzik ve müzikoloji bölümlerinde verilmektedir.

Mesleki müzik eğitiminin yapıtaşlarından birisi de müzik öğretmenliği bölümleridir. Ülkemizde müzik öğretmenliği eğitimi, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olan güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin müzik eğitimi anabilim dalı içerisinde gerçekleştirilmektedir. Mesleki müzik eğitimi kurumlarından olan eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümü anabilim dallarına her yıl özel yetenek sınavı ile öğrenci almaktadırlar. Üniversiteler içerisinde toplam 26 müzik öğretmenliği programı bulunmaktadır.

Müzik yeteneği ise kişilerde değişiklik gösterebilmektedir. Kimi bireyde oldukça fazla bir şekilde bulunurken kimi bireyde ise müzik yeteneği az bir şekilde bulunabilir. Uçan'a (1994) göre müzik yeteneğine sahip olma, temelde müzikal olma/müzikalite ile eş anlamlıdır ve müziğin kendi öz etkilerini yaşama ve müziksel anlatımları estetik değerleri yönünden algılayıp değerlendirme ihtiyacı, bu ihtiyacı giderme gücü ve bu gücü kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Müzik yeteneğinin kapsadığı başlıca özellikler arasında ise, müziksel işitme, ritim duygusu, aynı anda tınlayan iki ya da daha çok sesi algılama/çözümleme/yineleme, duyduğunu söyleme/çalma ve müziksel yaratıcılık sayılabilir.

Özgür ve Aydoğan'a (2006) göre bireyin kalıtsal olarak getirdiği ve müziksel öğrenmesini çerçeveleyen sınıra ya da müziksel öğrenme kapasitesine müzik yeteneği denmektedir. Shuter ve Dyson'a (1999) göre ise müzik yeteneği, özellikle müziksel becerileri geliştirmede, müzik öğrenimi için potansiyeli belirtmede kullanılan bir terimdir.

Eğitim fakültelerinde güzel sanatlar eğitimi bölümü anabilim dallarına seçilen ve bu anabilim dallarında yetiştirilen bireyler, müzik ğretmenliği için yönlendirildiğinden ve bu bireylerin, ilerideki meslek hayatında, ğrencilerinin eğitiminde, çalgılardan faydalanmasının etkili, verimli, kalıcı, pekiştirici bir müzik eğitiminin vazgeçilmez unsur olmasından, çalgı eğitiminin müzik eğitimi anabilim dallarında büyük önemi vardır (Bulut, 2005).

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, çalgıyı çalabilme becerisine sahip olabilmek için birtakım teknik bilgi ve davranışların sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır. Çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini ele alarak bireyin tekniksel olarak gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çalgı eğitiminin amacı, teknik ve müzikalite bakımından gelişmiş öğrenciler yetiştirmenin yanı sıra aynı zamanda algılarını müziğin ve müzik eğitiminin her alanında işlevsel olarak kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Coşkuner, 2007, s.2).

Çalgı eğitiminde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenme yöntemlerini iyi kullanması, öğretmenin öğrencilerini dikkate alması, bireysel çalışma sürecini etkili ve verimli bir biçimde kullanması gerekir (Büyükkayıkçı, 2004). Çalgı eğitimi içerisinde öğrencinin katılımı ile birlikte önemli olan bir başka değişken ise öğretmendir.

“Bir çalgıyı öğrenmedeki genel yaklaşım, öğrencinin ğretmeni ile olan bireysel dersleri ile olmaktadır. Bu derslerde ğretmen, öğrenciye model oluşturarak ona çalışması için ödevler vermekte ve verdiği görevleri bireysel çalışması sırasında yerine getirerek belirli zorlukları aşmasını beklemektedir. Çalgı derslerinde ğretmen; 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 ğrencinin konuyu iyice kavradığından emin olmalı eğer öğrencinin hala anlamadığı noktalar bulunuyor ise zamana bırakarak bireysel çalışması sırasında keşfetmesi sağlanmalıdır. Çalgı eğitiminde ğretmen öğrenciye çalışmaları sırasında yol gösterici konumda bulunmakta, öğrenciden çalgıdaki gelişim ve başarisını bireysel çalışmasının etkililiği sayesinde elde etmesini beklemektedir” (Özmenteş, 2007, s.2).

Çalgı eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarıyla karmaşık bir süreçtir. Nitelikli bir çalgı eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için öğrencinin iyi düzenlenmiş bir sistem içinde çalışması beklenmektedir. Bu kapsamda çalgı çalışma, çalgı eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle her öğrencinin çalışma sürecinde uyguladığı taktikler, belirli bir sistem dahilinde olmakla birlikte; bu süreçte kişilere özgü farklılıkların olduğu da bilinmektedir. Öğrencilerin çalışma sürecinde uyguladığı taktiklerin hangi etkenlere göre nasıl farklılaştığının belirlenmesinin, çalışma sürecini daha etkili hale getirilebileceği; dolayısıyla alan yazınına ve çalgı eğitimcilerine önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Araştırmada müzik eğitimi lisans programı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde uyguladıkları bilişsel çalışma, üstbilişsel çalışma ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin *cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıf düzeyine, çalgı türüne, çalgı deneyimine, günlük çalışma süresine ve çalgı başarı puanına* göre farklılık gösterip, göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda şu soruya yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin kullandıkları *bilişsel çalışma, üstbilişsel çalışma ve çalışma zamanı yönetimi* taktikleri;

- a) “cinsiyete”,
- b) “yaşa”,
- c) “eğitim gördükleri okula”,
- d) “sınıf düzeyine”,
- e) “çalgı deneyim yılına”,
- f) “çalgı türüne”,
- g) “günlük çalışma süresine” ve
- h) “başarı puan ortalamasına” göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Önem

Çalgı çalışma süreci, çalgıda uzmanlaşma ve başarı için oldukça önemlidir. Bu araştırma, öğrencinin çalışma sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için uyguladığı çalışma taktiklerini *cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıf düzeyine, çalgı türüne, çalgı deneyimine, çalışma süresine ve çalgı başarı puanına* göre belirlemektedir. Araştırmanın; öğrencilerin çalışma süreci içerisinde kullandıkları çalışma taktiklerinin farkında olması, eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre doğru yönlendirebilmesi, bireysel çalgı çalışma sürecinin etkili olabilmesi için daha çok araştırma yapılması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin verdikleri yanıtların var olan durumu ve gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.
- 2) Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kullandıkları taktikleri ortaya çıkarmada yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

Öğrenme taktiği: Belirli bir stratejinin hizmetinde kullanılan bir veya daha çok spesifik beceri (Derry, 1989, s.5).

Bilişsel çalışma taktiği: Zihin yoluyla çalışma, analiz etme taktikleridir.

Çalışma zamanı yönetimi taktiği: Çalışma süresinin planlanması ve organize edilmesi taktikleridir.

Üstbilişsel çalışma taktiği: Çalışma taktiklerini etkili kullanabilme ve planlama, kendini izleme, değerlendirme taktikleridir.

II. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Çalgı Çalışma Süreci

Bir branş içerisinde başarılı olabilmek için çalışma süreci oldukça önemlidir. Çalgı eğitimi içerisinde de önem arz eden bir başka konu çalgı çalışma sürecidir. İki çalgı dersi arasında geçen çalgı çalışma sürecinin öğrenci açısından etkili ve eğlenceli geçmesi bir çalgı çalmada önem taşımakla beraber, öğrenci kendini çalgısında başarıya götürecektür güdüyü sağlamayı öğrenmelidir (Özmenteş, 2004, s.13).

Cayne'e (1990) göre çalgı çalışma, çalgıyı öğrenme ya da çalgıda yeterlik kazanma amacı ile tekrarlı çalma ya da sistemli egzersiz yapmaktır. Bir çalgı çalmayı öğrenme ve bu beceride ustalık/uzmanlık kazanma, bireysel bir çalışma düzeni/disiplini geliştirerek bunu üst düzeyde uygulamayı gerektiren bir süreçtir (Bilen, 2007, s.4). Topoğlu'na (2006, s.6) göre çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin nasıl çalıştıkları, öğrendiklerini ne derece uygulayabildikleri, öğrendiklerini geliştirip geliştiremedikleri ve çalışırken nelere dikkat ettikleri soruları büyük önem teşkil etmektedir.

Çalgısında uzmanlaşarak profesyonel anlamda ileri bir seviyeye ulaşmak isteyen öğrenciler için çalışma süreci oldukça önemli olmakla birlikte, çalgı başarısını etkileyen faktörler arasında çalışma süresini büyük bir etken olarak görebiliriz. Bazı araştırmalara göre çalgı çalışma süresinin disiplinli katı kurallara bağlı olarak yapılması gerektiğini savunulurken bu görüşün dışında farklı görüşlerde mevcuttur. Örneğin Galamian'a (1964) göre her öğrenci için katı bir programa bağlı olarak çalışmasını istemek doğru değildir. Sloboda ise (Sloboda, 1994) becerinin seviyesinin neredeyse tamamen yapılan

anlamlı çalışmalara bağlı olduğunun altını çizmiştir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki çalışma sürecinin niceliği kadar çalışmanın niteliği de oldukça önemlidir.

Diğer taraftan bakıldığında, çalgı eğitiminde çalgı çalışma süresi çalgı başarısı, çalgıdaki teknik beceri ve çalgı performansı üzerinde oldukça önemli bir konudur. Çalgı eğitiminde çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasındaki ilişkiler 1990'lı yıllardan itibaren çalgı eğitimcileri tarafından ele alınan bir konudur (Jorgensen, 2003, 195: akt. Özmenteş, 2007, s.14).

Çalgı çalışma süresi konusunda yapılan araştırmalara göre çalgı çalışma süresi ile ilgili üç ayrı anlayışın olduğunu görürüz:

- Bir çalgıya başlama zamanı ve yaşı,
- Sınırlı ya da belirli bir zaman içerisindeki çalışma miktarı,
- Çalgı çalmaya başlanıldığı andan itibaren geçen toplam süre (çalgı deneyimi) (Jorgensen, 2003, 95: akt. Özmenteş, 2007, s.14).

Çalgı eğitiminde başlangıç seviyesinden ustalık seviyesine kadar bulunan birbirinden oldukça farklı seviyeler bulunmakta ve her seviye için çalışma süreci farklılık göstermek ile birlikte birey kendinin farkında olmalı ve buna yönelik çalışmasını yönlendirebilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin çalgılarını çalışmalarında bilinçli ve denetimli olmaları gerektiğini vurgulayan Fenmen, çalgı çalışmayı “günelik 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 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 başlamalıdır. 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, 1947, 30: akt. Özmenteş, 2007, s.8-9).

Fenmen' e (Fenmen, 1947, 30: akt. Özmenteş, 2007, s.8-9) göre çalgı çalışma süreci bu dört bölümden oluşmaktadır.

Çalgı çalışma sürecinin oldukça önemli bir konu olduğu düşünüldüğünde çalgı çalışma sürecinin doğrudan çalgı başarısını ve performansını etkilediğini söylenebilir. Çalgı çalışma süreci ile birlikte çalgı çalışma sürecinin etkililiği konusu da uzun yıllardır tartışılan konulardan birisi olmuştur. Öğrencilerin bireysel çalışma sürecini etkili ve verimli kullanabilmeleri için fiziksel, ruhsal yönden çalışmaya hazır olmaları, çalışmaya istekli olmaları ve en önemlisi zihinsel olarak kendilerini tam anlamıyla çalışmaya verebilmeleri gerekmektedir (Şendurur, 2001, s.109).

Hallam (1998, akt. Özmenteş G., 2016) etkili çalışmayı, (çalgıda) istenilen ürüne, uzun vadeli hedefleri karıştırmadan, en kısa sürede ulaştıran çalışma olarak tanımlar. Hallam (2001, akt. Özmenteş G., 2016) ayrıca, etkili çalışma sürecinde eldeki görevin niteliğinin (eserin güçlük düzeyi), kişinin çalgısındaki düzeyinin ve bireysel

farklılıkların önemli olduğunu belirterek müzisyenlerin; zamanı etkili kullanma, konsantrasyonu koruma, güdülenmeyi sürdürme ve yüksek performans standartları için gereken ön hazırlıkların ne olduğunu kavrama gibi üstbilişsel stratejilere gereksinim duyduğunu belirtmiştir.

Çalgı çalışma sürecinde toplam çalışma süresinin önemi olmakla birlikte birey bir eseri saatlerce çalışarak eserde herhangi bir gelişme gösteremeyebilir. Çalgı çalışma süreci her ne kadar fiziksel bir aktivite gibi gözükse de çalgı çalışma sürecinde zihinsel ve fiziksel çalışmanın bir arada yapıldığı durumlarda çalışma sürecinin olumlu yönde verimli olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak çalgı çalışma sürecinde toplam çalışma süresinin önemi ile birlikte çalışma süresinin nasıl değerlendirildiğinin daha çok önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Çalgı çalışma sürecinin etkililiği ile ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Hallam (2001, s.28) çalgıda etkili çalışmanın ele alınan görevin niteliğine, çalgıdaki ustalık düzeyine ve bireysel farklılıklara göre değişebileceğini savunmuş ve etkili çalışmanın gerektirdiklerini şöyle açıklamıştır; “Müzisyenin elinde olan görevin, eserin gerekli koşullarını gerçekleştirebilmesi için büyük ölçüde üstbilişsel taktiğe ihtiyaç duymakta olup eser içerisinde karşısına çıkabilecek zorlukları tanımalı ve bu zorlukları aşmasına yardımcı olabilecek taktiklerden haberdar olarak hangi taktiği hangi zorluklarda kullanabileceğini bilmelidir. Belirlediği hedefler doğrultusunda kendi gelişimini takip ederek değerlendirmesine göre sonuçlar hedefi doğrultusunda değil ise kullandığı taktikleri farklı taktikler ile değiştirmelidir. Son olarak yeteneklerinin kullanımı konusunda üst düzeyde üstbilişsel taktiklere sahip olmalıdır (Hallam, 2001, s.28).

Chung (2006) ise etkili çalışmayı beş madde ile ele almıştır. Maddelere göre çalışma süreci içerisinde kısa süreli çalışmalar uzun süreli çalışmalara göre daha etkili olduğunu, çalışmayı zamana yayarak yapmak çalışmanın etkisini arttıracığını, hedef belirleyerek çalışmanın daha etkili bir çalışma sağlayacağını, çalışma sürecinde denetim

sağlamanın çalışmanın etkisini arttıracakını ve son olarak çalışma sırasında görsel materyaller kullanmanın başarıyı arttıracakını söylemektedir (Chung, 2006).

2.2. Öğrenme Stratejileri

Bireysel çalgı çalışma sürecinde eğer yeni bir esere başlanılacak ise etkili bir çalışma yapılabilmesi için ilk olarak eserin zor pasajlarının ortaya çıkarılması, ritmik yapısı ve temposu gibi özelliklerinin belirlenmesi, armonik yapısının çözümlenmesi ve deşifre olarak çalınması gerekmektedir. Büyükkayıkçı'ya (2004) göre bireysel çalışmaya başlamadan önce çalışma sürecinin akıllıca planlanması, çalışmada teknik alıştırma ve etütlere, eserlere, eski eserlerin tekrarlarına, ezber ve deşifre çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Çalgı çalışma sürecinde belirli stratejilerin kullanılmasının ve planlanması çalışma sürecindeki verimi arttırmak ile birlikte hedefe ulaşmada oldukça etkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencinin çalışma sürecini planlı ve sitemli bir şekilde oluşturarak kendine birtakım hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmak için kullanacağı taktik ve yöntemlerin farkında olmalıdır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda gördüğümüz üzere öğrenme stratejileri kullanımı her alanda olduğu gibi çalgı eğitimi içerisinde de ele alınmaya başlanmıştır.

Strateji sözcüğü, köken olarak askeri kökenli bir sözcüktür. Strateji, uzun dönemli askeri eylemlerde yapılan planlara işaret etmektedir (Schmeck, 1988, s.5). Genel olarak strateji, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 1996, s.57).

Öğrenme stratejileri kavramı ise bilişsel dayalı öğrenme kuramlarından türeyen, öğrenenin öğrenme işinin sorumluluğunu bireysel olarak alması ve öğrenmeye aktif olarak dâhil edilmesi düşüncesini odağına alan çalışmalardır. Öğrenme stratejisi, hafızaya alma, bilgiyi geri çağırma veya bilgiyi kodlama gibi bilişsel ilişkin yöntemleri ve bu yöntemleri yürütücü öğrenim süreçlerinin bütünüdür. Kişinin konuya ilişkin davranış ve

düşünme stillerini gösteren bu bütünün bireyin öğrenmesini etkilediği bilinmektedir (Arends, 1997: akt. Kocaarslan, 2016).

Weinstein ve Mayer (Weinstein ve Mayer, 1985: akt. Öztürk, 1995, 45) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır. Derry ve Murphy'ye göre ise öğrenme stratejisi, “bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir koleksiyonudur (Derry ve Murphy, 1986: akt. Güven, 2004, s.27-28).

Öğrenme stratejileri alan yazında bilişsel stratejiler ve öğrenci stratejileri şeklinde olarak da bilinmektedir. Ad olarak ister öğrenme stratejisi ister bilişsel strateji, isterse öğrenci stratejileri olsun temel olarak bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görürler (Özer, 1998). Strateji kullanımında önemli olan şey, bireylerin uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanabilmesidir (Senemoğlu, 2005). Bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması, izlemesi, yönetmesi ve kontrol etmesi üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (Brown, 1978: Stenberg, 1981: akt. Yokuş, 2010 s.2). Kendi öğrenmelerini düzenleyen ve kontrol edebilen öğrenciler, öğrenme durumlarına yönelik olarak hangi stratejilerin verimli ve öğrenmesinde etkili olduğunun farkına varırlar. Böylece stratejileri verimli bir şekilde kullanarak öğrenme hedeflerine daha kısa sürede ve başarılı bir şekilde ulaşabilirler (Schraw, 2002: akt Yokuş, 2010).

Weinstein ve Mayer öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi, depolanan bilgiyi hatırlayabilmesi ve kendilerini güdüleyebilmesi için öğrencilerin öğrenme stratejilerinin farkında olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dahası, öğrenme stratejilerinin sık kullanımı, öğrenmede daha başarılı olma isteğine yol açacaktır. Çünkü bu stratejiler, öğrenmeyi öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır ve bu durum öğrencilerin öğrenme

stratejilerini kullanıp kullanmadığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986: Akt. Güven, 2008, s.32).

Öğrenme stratejileri (bilişsel stratejiler) kullanılma amaçları doğrultusunda birbirinden birtakım farklılıklar göstermektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme stratejilerinin (bilişsel stratejilerin) birçok sınıflandırması bulunmaktadır. Günümüzde de en yaygın olarak kullanılan temel olarak öğrenme stratejileri sınıflanması Weinstein ve Mayer tarafından yapılmıştır. Bunlar;

- Tekrarlama Stratejisi,
- Anlamlandırma Stratejisi,
- Örgütlenme Stratejisi,
- Anlamayı İzleme Stratejisi,
- Duyuşsal Stratejiler (Weinstein ve Mayer, 1986: akt. Öztürk, 1995, s.28-29).

Öğrencinin öğrenme durumuna yönelik olarak uygun stratejinin belirlenmesi ve uygulanması öğrenme sürecinin etkili ve verimli geçebilmesi için oldukça önemlidir. Eğer doğru strateji seçilemezse öğrenme süreci olumsuz bir yönde etkilenerek çalışma sürecinde istenilen verim elde edilememiş olacaktır.

Öğrenme stratejileri diğer alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi içerisinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda öğrenme stratejisi kullanarak çalışanların kullanmayanlara göre çalışma süreçlerinin daha etkili ve verimli olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ertem, 2003; Akın, 2007; Yokuş, 2009). Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda doğru bir şekilde öğrencilere rehber olarak doğru yönlendirmeler yapması öğrencilerin çalışma süreçlerini daha sorunsuz, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

Öğrenme stratejileri kavramı literatür içerisinde çoğu zaman öğrenme taktikleri kavramı ile karıştırılmaktadır. Derry (Derry, 1989, s.5) öğrenme stratejisini, öğrencilerin bir öğrenme amacına ulaşmak için oluşturduğu karmaşık bir plan olarak; öğrenme taktiğini ise, bu planı gerçekleştirmek üzere kullanılacak tek bir işlem olarak tanımlamaktadır. Schmeck'e (Schmeck, 1988) göre, bir öğrenme stratejisi öğrenme taktiklerinin daha yüksek bir düzeyidir. Taktik kavramı öğrencilerin daha spesifik davranışlarını, strateji ise daha genel bir yaklaşımı anlatmaktadır (Schmeck, 1988).

Örneğin tekrarlama stratejilerini inceleyecek olursak bu stratejilerin içerisinde katmanlar halinde bir bütünü oluşturan birçok öğrenme taktiğinin olduğunu söyleyebiliriz. Tekrar stratejisinin kapsadığı taktikler;

- Önemli olguları defalarca sözlü olarak tekrar etme,
- Yazılı bir metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen kopya etme,
- Okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümleleri tekrar etme ve bir fikri değişik şekillerde söylemeye çalışma olmak ile birlikte tekrar stratejisinin içerisindeki bir başka önemli taktik de “altını çizme”dir” (Öztürk, 1995, s.33).

Öğrenme stratejileri ile yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin doğru yönlendirmelerine ihtiyaç duymakla birlikte bir diğer konu ise öğrencilerin iki ders arasında bulunan ve kendi başlarına geçirdikleri çalgı çalışma süreçlerinde öğrenme stratejilerini ve taktiklerini nasıl kullanacaklarını bilmeleri oldukça önemlidir. Bu konu ile ilgili alan yazına bakıldığında karşımıza “Üstbilis” olarak çıkmaktadır.

2.3. Üstbilis

1979 da Flavell tarafından alan yazına kazandırılan üstbilis (metacognition), bilisleri ve bilisnel mekanizmaları kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilis yapısı, bilisnel bilgi veya bilisnel süreç olarak tanımlanabilir. Üstbilis (yürütücü bilis,

bilişötesi, bilişüstü; ing: metacognition) bireyin kendisiyle ilgili bilgi edinme sürecinin bilgisidir. En geniş anlamıyla üstbiliş; bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin diğer bir deyişle biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olarak bilgi edinmesini kontrol eden bir süreçtir (Woolfolk, 2005).

Ülgen'e (1997) göre üstbiliş bireyin etkili bir öğrenme için neyi hangi koşullarda, hangi bilişsel faaliyetlerle nasıl öğrendiğini anlaması kendi tecrübesine dayanarak kendi öğrenme faaliyetlerini yeniden düzene koyması ve bu düzeni sürdürmesini açıklar (Ülgen, 1997). Senemoğlu (2018) ise üstbilişi bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması ve bilişsel süreçlerini izleyip düzenlemesi olarak tanımlar ve biliş ile üstbilişin ayrımını "Biliş herhangi bire şeyin farkında olma, onu anlama iken, üstbiliş anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olmadır" şeklinde ifade eder.

Üstbiliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980: akt. Özsoy, 2008, s.716)). Drmrod'a (1990) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi (Drmrod, 1990: akt. Özsoy, 2008, s.716)

Üstbiliş, öğrenmenin oluşmasında önemli rol oynayan birtakım becerileri kapsar. Üst bilişsel beceriler kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel becerilerin düzenlenmesi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (Baker, 1989, 4; Schraw ve Moshman, 1995, s.352). Kişinin bilişsel becerilerinin farkında olması; kapasitesini, öğrenme hızını, hafızasının kapasitesini, öğrenme için gerekli hangi stratejileri bildiğini

bilmesi ve bu stratejileri, niçin, ne zaman ve nerede kullanacağını bilincinde olmasıdır. Bireyin bilişsel özelliklerini düzenlemesi ise planlama, başlatma ve değerlendirme yapmayı bilmesi demektir (Özcan, 2007, s.2-3).

Üstbilişsel becerileri yüksek olan bireyler öğrenme esnasında kendi süreçlerini yöneterek bu süreci kolaylıkla organize edebilir ve öğrenme sürecini verimli bir şekilde geçirebilir. Üstbilişsel beceriler şöyle sıralanabilir;

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması,
- Bilinçli Davranma,
- Kendini Kontrol,
- Planlama,
- Nasıl Öğrendiğini İzleme,
- Kendini Düzenleme,
- Kendini Değerlendirme (Çakıroğlu, 2007).

Kişinin bilişsel becerilerinin farkında olması; kapasitesini, öğrenme için gerekli hangi stratejileri bildiğini bilmesi ve bu stratejileri, niçin, ne zaman ve nerede kullanacağını bilincinde olmasıdır. Bireyin bilişsel özelliklerini düzenlemesi ise planlama, başlatma ve değerlendirme yapmayı bilmesi demektir (Özcan, 2007). Üstbilişsel beceriler, kişinin kullandığı dizisel süreçlerdir (Bağ ve diğerleri, 2006).

Üstbilişsel bilgi ve beceriler birtakım soruları kişinin kendine sormasını ve cevaplamasından oluşur. Senemoğlu'na (2018) göre öğrenci kendisine “konuyu öğrenmedeki amacını ve bunun sonucunda nasıl bir ürüne ulaşacağını sormalı ve cevaplamalı, konu hakkında kendi bilgisini sorgulamalı, çalışılacak konunun ne kadar bir zaman içerisinde yapılabileceğini planlamalı, konuyu etkili bir şekilde öğrenebilmek için nasıl bir yol izleyeceğini planlamalı, planı uygularken ortaya çıkabilecek zorlukları ve aksaklıkları nasıl düzeltebileceğini bilmeli, bu süreç içerisinde hata yaptıysa eğer bu hatayı nasıl ortaya çıkarabileceğini bilmeli, ve son olarak bu sürecin sonunda ortaya

çıkacak sonucu kendi beklentilerine göre karşılaştırarak değerlendirme yapmalı ve uygun değilse süreç içerisindeki planı nasıl değiştireceğini bilmelidir” (Senemoğlu, 2018).

Senemoğlu (2018) bu sorular ile birlikte şöyle devam etmektedir; “Yürütücü biliş becerileri ya da bilgisi, öğrenme sırasında etkin olarak, öğrenmeyi izleme becerileridir. Eğer, kendi öğrenmemizle ilgili yukarıdaki soruları cevaplayamazsak; yani sorulara verdiğimiz cevapları nasıl kontrol edeceğimizi, çalışma için ne kadar zaman ayıracağımızı, en etkili öğrenmek için nasıl bir yol izleyeceğimizi vb. bilemezsek, öğrenme güç olur. Yürütücü biliş becerileri, öğrenmeyi kolaylaştırır (Senemoğlu, 2018).”

İlgili literatürü incelediğimizde üstbilişsel öğeleri kapsayan birçok modele rastlamaktayız. Bunlardan birisi Flavell’a (Flavell, 1976: akt Yürük ve diğer., 2003) ait olan üstbiliş alanında geliştirdiği üstbilişin dört boyutunu ele aldığı modeldir. Bunlar;

- Üstbilişsel Bilgi
- Üstbilişsel Deneyim
- Hedefler
- Üstbilişsel Eylemler (Flavell, 1976: akt Yürük ve diğer., 2003)

Ele aldığımız model içerisinde üstbilişin temeli olan üstbilişsel bilgi, kişinin kendi biliş durumları ile ilgili bilgisini göstermektedir. Flavell (1979: akt. Özsoy, 2009) üstbilişsel bilgiyi (metacognitive knowledge); yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve her ikisi (duruma dayalı bilgi) olmak üzere üçe ayırmıştır.

Üstbilişsel bilginin aşamalarından olan yordam bilgisi bireyin bir işi ya da bir görevi yapma hakkındaki bilgisini ifade eder. Yordam (procedural) bilgisi bireyin öğrenme durumlarına göre hangi stratejileri kullanacağı ve stratejinin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgisidir (Jacobs ve Paris, 1987: Pintrich, 2002: Schraw, 2002: akt Yokuş, 2009).

Bildirimsel bilgi ise bireyin kendisi ile ilgili yeterlilikleri ve neyi yapıp yapamayacağını bilmesi demektir. Bireylerin görev yapılarına, bilişsel amaçlarına, kişisel

yeteneklerine ilişkin kavram ve inançlarını içerir (Montgomery, 1992: akt. Akın, Cebeci ve Çetin, 2007: akt. Yokuş, 2009).

Duruma dayalı bilgi 'de ise bireyin karşılaştığı bir durumda yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiden ikisine birlikte sahip olması ve buna ek olarak hangisini kullanacağını bilmesi demektir. Kısacası bireyin bir işi yapıp yapamayacağını, işi nasıl yapacağını ve bu işi veya görevi yaparken ne yapacağını bilmesini ifade eder.

Üstbiliş ile ilgili bir yaygın olarak kullanılan diğer model ise Schraw ve Dennison'a (1995) aittir. Schraw ve Dennison üstbiliş ile ilgili sınıflamalı olarak iki ögeden oluşan bir model geliştirmişlerdir. Bunlar;

- Bilişin Bilgisi
- Bilişin Düzenlenmesi (Schraw ve Dennison, 1995)

Bu modele göre bilişin bilgisi bireyin ne bildiği ve genel olarak ne bildiği ile ilgilidir. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin öğrenme sürecinde veya düşünme sürecinde faydalı olabilecek bilişüstü beceriler olarak planlama, izleme ve değerlendirme eylemlerini kapsar.

- Planlama: Çalışma sürecinin kolay ve verimli geçebilmesi için uygun stratejilerin ve taktiklerin belirlenmesi, çalışma süreci içerisinde hangi eylemin nasıl yapılacağını belirlenmesi, çalışılacak eserin zorluklarının ve kolaylıklarının belirlenmesi, sürecin ne kadar zaman alacağını belirlenmesi ve son olarak bunların hangi sıralamayla yapılacağını belirlenmesidir.
- İzleme: Bireyin çalışma süreci ile ilgili kendine sorular sorması ve cevaplamasından oluşur. Örneğin “amacıma ulaşıyor muyum?”, “uyguladığım taktik veya strateji bu süreci ne yönde etkiliyor” vb. gibi sorularla sürecin kontrol edilmesidir.

- Değerlendirme: Çalışma sürecinin sonunda bireyin kendi kendini değerlendirmesinden oluşur. Örneğin “amacıma ulaştım mı?”, “kullandığım taktik veya strateji işimi kolaylaştırdı mı?”, “sonraki çalışmam da nasıl bir yol izlemeliyim?” gibi sorulardan oluşmaktadır.

Çalışmada ustalaşmış bireylerin çalışma süreçlerine bakıldığında bu bireylerin oldukça önemli ölçüde üstbilişsel becerilere sahip oldukları görülmektedir. Hallam (2001), usta müzisyenlerin hepsinin çalışma süreçleri içerisinde kendilerine uygun taktik ve yöntemler geliştirdiklerini belirlemiştir. Yüksek düzeyde üstbilişsel beceriye sahip olan usta müzisyenlerde ortak olarak çaldıkları eserleri iyi şekilde çözümledikleri, zor pasajların belirlenmesinin ve çalışmasına öncelik verdikleri, çalışma süreçlerinde hatalarının farkına varıp hemen düzelttikleri görülmüştür. Usta müzisyenler teknik, yorum ve performansla ilgili problemleri daha etkili ve verimli çözebilecek konsantrasyon, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerilerde daha yüksek bir gelişime sahipken (Nielsen, 1999: akt. Tuzcu, 2013) acemi müzisyenler daha düşük üstbilişsel farkındalık sergiledikleri görülmüştür (Hallam, 1997: akt. Tuzcu, 2013).

Üstbiliş (bilışüstü) beceriler ile ilgili benzer ve farklı modeller bulunmakla birlikte üstbilişsel becerilerin öğrenme ve çalışma süreçlerini olumlu bir yönde etkilediği görülmüştür. Bu bilgiler ışığında üstbilişsel beceriler ile ilgili bireyin kendi bilgisi hakkında bilgisi ve bilgiyi kontrol etme ve düzenlemesi olarak tanımlayabiliriz. İlgili literatür içerisinde bireyin çalışma süreci üzerinde etkisi olan bir diğer konu ise “Özdüzenleme” olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Kuramsal Temelleri

Literatür içerisinde psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında geçmişten günümüze uzun yıllardır çalışılan önemli bir konu olmuştur. Kaplan’a (2008, s.477: akt. Topoğlu, 2010) göre üstbiliş, özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme birbirlerinden

farklı kavramlar değillerdir. Hatta bunlar özdüzenleme eyleminin alt başlıklarıdır ve bundan dolayı özdüzenlemenin kendisi tek bir yapı olarak görülemez (Topoğlu, 2010, s.11). İlgili literatüre bakıldığında özdenetim, özdisiplin, özyönlene gibi eş anlamlı sayılabilecek kullanımları yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır.

Özdüzenleme kavramı 1980’li yıllarda ilk olarak Zimmerman tarafından literatüre kazandırılmış olmakla birlikte ilgili literatür incelendiğinde pek çok araştırmacı özdüzenlemeli öğrenmenin ne olduğunun üzerinde durmuşlar ve bu kavram ile ilgili benzer ve farklı olarak birçok tanım ortaya koymuşlardır. Zimmerman’a göre (2002) özdüzenleme, bilginin edinilmesi, deneyimin geliştirilmesi ve kendini geliştirmek için gerçekleştirilen eylemlerin birey tarafından izlenmesi, yönlendirilmesi ve düzenlenmesi yoluyla bireyde öğrenme özerkliği ve kontrolünü sağlamaktır.

Senemoğlu’na (2018) göre özdüzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesi; diğer bir deyişle, bireyin kendini yönlendirmesi ve kontrol etmesidir.

Pintrich (1999) ise özdüzenlemeyi, öğrenenlerin geçmişten edindikleri deneyimler ve buldukları ortamın bağlamsal özelliklerini ışında hedefler belirledikleri, bilişlerini, motivasyon düzeylerini ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, belirledikleri hedefler ve buldukları ortamın özellikleri tarafından yönlendirilip, aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlar. Özdüzenleme ile ilgili yapılan tanımlardan biri de özdüzenleyici öğrenmeyi, bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin sürekli olarak değiştiği döngüsel bir süreç olarak ifade etmekte ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine bilişüstü, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılma düzeyleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, 2002).

Yapılan tanımlardan görüldüğü gibi, özdüzenleyici öğrenme, öğrenenlerin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik becerilerdir. Butler ve Winne'ye (1995) göre bu beceriye sahip öğrenenler, yeni bir görevle karşılaştıklarında önce bu görevi incelerler ve bu incelemelerden 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 Wine, 1995: Cobb, 2003: akt. Özmenteş, 2007).

“Özdüzenlemeli Öğrenme” kavramını kuramsal açıdan inceleyecek olduğumuzda özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili farklı bakış açıları ve farklı kuramsal çerçeveler ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme kuramsal olarak üç ana başlık altında incelenebilir:

- Operant (Edimsel) Kuram,
- Bilgiyi İşleme Kuramı (Information Processing),
- Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive)

Yapılan araştırma çerçevesinde araştırmanın kuramsal temellerini “Operant (Edimsel) Kuram” oluşturduğundan “Operant (Edimsel) Kuram” ve “Özdüzenlemeli Öğrenme” olarak incelenecektir.

2.4.1. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Operant (Edimsel) Kuram

Operant (edimsel) kuram bireyin davranışlarını ele almaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme içerisinde pekiştirme kuramı olarak da bilinen bu kuram, Skinner'in çalışmalarından ortaya çıkmıştır (Mace, Belfiore ve Hutchinson, 2001: akt. Özmenteş, 2007). Operant (edimsel) kurama göre, birey hangi davranışlarının düzenlenmesi gerektiğine karar verir ve o davranışların gerçekleşmesi için bir uyarıcı kullanır. Bu kurama göre özdüzenleme iki şekilde ele alınmaktadır. (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: akt. Özmenteş 2007, s.38).

Operant (edimsel) kuram beş alt süreçten oluşmaktadır. Bunlar;

- Kendini İzleme (Self-Monitoring),
- Kendi Kendine Öğretme (Self-Instruction),
- Kendini Değerlendirme (Self-Evaluation),
- Kendini Düzeltme (Self-Correction),
- Kendini Pekiştirme (Self-Reinforcement)

Kendini İzleme (Self-Monitoring) evresi bireyin yaptığı davranışları ve hareketleri izlemesi, hangi davranışı ne sıklıkla yaptığını bilmesidir. Bu süreçte birey kendini gözlem ve kayıt ederek çalışma sürecinde yaptığı davranışları hakkında fikir sahibi olarak kendini değerlendirip davranışlarını düzenler. Kendini izleme sürecinde kullanılan gözlem yöntemler, öyküleme, sıklık hesaplamaları, süre ve devamlılık ölçme, davranış ölçümleridir. Öykülemelerde birey yaptığı davranışları ve onların nasıl gerçekleştiğini yazılı olarak kayıt altına almasıdır. Sıklık hesaplama, Çalışma sürecinde gerçekleştirilen davranışın belli bir süre içinde ne kadar yapıldığını hesaplamak için kullanılır. Süre ve devamlılık ölçümleri ise çalışma sürecinde bir süreyi daha kısa parçalara bölerek yapılan davranışın bölünen parçalardan her birinde ne kadar tekrar edildiğini belirlemede için kullanılır. Son olarak da davranış ölçümleri ise çalışma sürecinde yapılan bir davranışın ne kadar sıklıkla gerçekleştiğinin belirlenmesidir.

Kendi Kendine Öğretme (Self-Instruction): evresinde bireyin kendini yönlendirecek notlar veya hatırlatmalar tutması ve çalışma sürecinde bunlara göre hareket etmesidir. Kendi kendine öğretme iki farklı yönde ele alınmaktadır. A) kişinin istediği davranışları uygulayabilmesi için çevresini ve çevresi ile ilişkili uyanları düzenlemesi, b) kişinin kendi davranışlarını değiştirebilmek için çevrenin koşullarına uyması (Mace et

al., 2001, 48: akt. Özmenteş, 2007, s.39). Schunk ve Zimmerman'a (2003) göre bu tür yazılı hatırlatıcılar kullanmak sınavlarda başarılı olunmasını sağlayarak hatırlatma işlemi için pekiştirme işlevi görmektedir.

- Kendini Değerlendirme (Self-Evaluation): Bireyin çalışma sürecinde yaptığı davranışları belli bir standarta veya bir ölçüte göre kıyaslamasıdır. Örneğin birey çalışma sürecinde çalıştığı eseri kayıt olarak ses veya video yoluyla başka bir usta seslendirici tarafından kaydedilen ve standart olarak görülen bir kayıt ile kıyaslayarak kendini değerlendirebilir.
- Kendini Düzeltme (Self-Correction): evresi çalışma sürecinde kendini gözlemleyerek veya kayıt ederek yaptığı hataları değerlendirip bunlar için önlem olarak düzeltmesi ve değiştirmesidir.
- Kendini Pekiştirme (Self-Reinforcement): Evresi çalışma sürecinde bireyin kendini değerlendirdikten sonra davranışlarını düzelttiğinde kendine ödül vermesi veya bir sonraki çalışma süreci için hedeflerini yükseltmesidir.

Üstbilişsel kurama göre özdüzenlemeli öğrenenler, öğrenme süreçlerinin içerisinde birtakım planlar yaparlar, hedef belirler, organize ederler, kendilerini izlerler ve kendilerini değerlendirirler (Corno, 1986: Ghatala, 1986: Presley, Borkowsky ve Schcider, 1987).

Topoğlu'nun (2010) aktardığına göre özdüzenleme yapan öğrencilerin özellikleri yapmayanlara göre şöyle sıralanmaktadır (Corno, 2001: Weinstein, Humsan, Dierking, 200, Winne, 1995: Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002: Montalvo ve Torres, 2004: akt Topoğlu, 2010). Özdüzenleme yapabilen öğrenciler;

- Bilgileri değiştirmelerinde, organize etmelerinde, gözden geçirmelerinde ve bilgileri detaylandırmalarına yardımcı olacak bilişsel stratejileri (tekrar etme, organize etme, detaylandırma) tanır ve onları nasıl kullanacaklarını bilirler.
- Kişisel başarı hedefleri doğrultusunda zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yöneteceklerini bilirler (üstbiliş).
- Akademik özyeterlik duyarlılığı, öğrenme hedeflerinin benimsenmesi ve görevlere karşı pozitif istekğin gelişimi gibi bir dizi güdüsel inanç ve his (keyif,

tatmin, heves) göstermekle birlikte bunları değiştirip kontrol etme, görevin ve özel öğrenme durumlarının gerektirdikleri doğrultusunda düzeltmeler yapma becerisine sahiptirler.

- Görevlerde kullanılacak olan zaman ve çabayı planlayıp kontrol eder, çalışacak daha uygun bir yer bulmak gibi öğrenme ortamını 19 yapılandırıp değişiklik yapar ve zorluklarla karşılaştıklarında öğretmenlerinden ya da sınıf arkadaşlarından yardım isterler.
- Bağlamın izin verdiği oranda akademik görevlerde, sınıf ortamında ve yapısında katılım sağlayabilmek için daha çok çaba harcarlar (birinin değerlendirilmesinde, görev gereksinimlerinde, çalışma grubu organizasyonlarında).
- Akademik görevleri yerine getirirken içsel ve dışsal dikkat dağıtıcılardan kurtulmayı amaçlamak, yoğunlaşmalarını, çabalarını ve motivasyonlarını sürdürmek için bir dizi iradesel stratejileri uygulayabilirler.

zdzenleme bireyin kendi öğrenme sürecindeki rolünü etkin bir Şekilde kullanmasının yoludur. Kendi kendini kontrol ve idare edebilen birey öğrenme sürecinde oldukça etkili başarılı olabilmektedir.

2.4.2.zdzenlemeli ğrenmenin Evreleri

zdzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda zdzenlemeli ğrenmenin döngüsel bir süreçten oluştuğu ortaya konmuştur. Zimmerman'ın (1998) yapmış olduğu döngüsel modelin kavramsal açıdan temel teşkil ettiği görülmektedir. Bu modele göre özdüzenleme süreci üç evreden oluşmaktadır. Bunlar;

- Önceden Düşünme (Forethought)
- Performans Denetimi (Performance Control)
- Kendine Yansıtma (Self – Reclection)

Önceden Düşünme (Forethought): Bu evre öğrenmeye başlamadan önce bireyin öğrenmeye yönelik çabalarını, inançlarını ve diğer öğrenme evreleri için hazırlık süreçlerini kapsamaktadır (Zimmerman, 1998). Bu evrede bireyler öğrenme süreci ile ilgili hedeflerini belirler ve öğrenme ortamlarını hazırlarlar. 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, s.5: akt. Özmenteş, 2007).

Hedef belirleme (goal setting) ve taktiksel planlama (strategic planning) evreleri görev analizi (task analysis) başlığı altında incelenmektedir. Hedef belirleme öğrenmede etkililiği ve performansı arttırmak için verilen kararları ifade eder (Schunk, 2001). Kendine hedefler belirleyen öğrencilerin başarılarını oldukça büyük ölçüde arttırdığı görülmüştür. Locke ve Latham'a (1990) göre hedef belirleme çözüm için gerekli çabanın sonucunun planlanmasına karar verilmesi ile ilgilidir. Hedef belirlemede özdüzenleme becerisi güçlü olan bireylerin hedeflerini daha aşamalı bir yapıda oluşturdukları görülmüştür. Görev analizi ana başlığı altında birleşen hedef belirleme ve taktiksel planlama birbirlerini tamamlayıcı ve oldukça önemli ölçüde ilişkilidirler.

Görev analizinin ikinci basamağı olan taktiksel planlama 'da birey belirlediği hedefe ulaşmasında yardımcı olabilecek en etkili strateji veya stratejileri belirlemelidir. Planlama süreci başarıyı destekleyerek özdüzenleme sürecinde kilit bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 2008). Pressley et al.'a (1995: akt Topoğlu, 2010) göre, uygun bir şekilde seçilmiş problem çözme stratejileri bilişe yardım ederek, etkiyi kontrol ederek ve harekete geçiren uygulamaları yöneterek performansı artırır. Usta ve acemiler arasındaki en büyük farklardan biri ustaların daha çok zaman planlaması yapmasıdır (Ericsson, Charness, Feltovich ve Hoffman, 2006: akt Tuzcu, 2016).

Özmotivasyon (özyeterlik) inancı evresi ise, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimi (goal orientation) aşamaları ise önceden düşünmenin güdüsel inançlar aşamasını oluştururlar. Özyeterlik, “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986) (akt. Tarkın ve Uzuntiryaki, 2012). Buradan yola çıkarak özyeterlik kavramı hakkında bireyin sahip olduğu yeterlik değil, sahip olduğu yeterlik hakkındaki inancıdır demek doğru olacaktır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler

öğrenme çevrelerinin kontrolünü sağlayabileceklerinden karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmektedirler (Zimmerman, 2000). Sonuç beklentileri ise, öğrencinin kendisine verilen bir görevi başarıyla tamamlamak hakkında olan inançlarıdır (Zimmerman, 2011). Sonuç beklentileri ile özyeterlik inancı her ne kadar benzer gibi gözükseler de aralarında oldukça fark vardır. Özyeterlik kavramı kişinin bir görevi ya da işi başarılı veya başarısız olarak yapma süreci ile ilgili inancıyla sonuç beklentisi inancı ise kişinin bir işi başarılı olarak tamamlamasıdır diyebiliriz.

Özmotivasyon (Özyeterlik) inancının bir diğer aşaması ise içsel ilgi aşamasıdır. Zimmerman'a (2002) göre bireyin herhangi bir ödül karşılık beklemeden göreve verdiği değerlidir. İçsel güduları yüksek olan öğrenciler, uzun süreli çalışabilme ve yoğunlaşabilme açılarından içsel güduları düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Bembenutty ve Zimmerman, 2003, 7: akt. Özmenteş, 2007). Birey herhangi bir görevde kendisi için yararlı olduğuna düşündüğünde bu görevi gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterir. Schunk'a (2005) göre özdüzenleyici strateji kullanan öğrenciler, yüksek oranda kişisel ilgili olan kişilerdir.

Özmotivasyon (özyeterlik) inançları ve hedef belirleme (goal setting) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bireyler bir işi ya da görevi yapabileceklerine inandıklarında kendilerine daha yüksek hedefler belirleyerek bu hedefleri gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterirler (Bandura, 1991). Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki özmotivasyonları (özyeterlikleri) yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşmak için daha sıkı bir şekilde çalışırken özmotivasyonu düşün olan bireyler ise bir görevi gerçekleştirmeye olan inancı düşük olduğundan çabalamayı bırakacaktır.

Performans Denetim Evresi (Performance Control): Zimmerman döngüsel özdüzenleme sürecinin ikinci evresini performans denetim evresi oluşturmaktadır. Çalışma ve öğrenme sürecinde dikkat, konsantrasyon ve performansı etkileyen bir süreçtir (Bembenutty ve Zimmerman, 5 2003: Cobb, 2003, s.3: akt. Özmenteş, 2007).

Performans evresinde öğrencilerin motivasyonlarının azalmaması ve hedeflerine yönelik ilerlemelerinin durmaması için, konsantrasyonlarını sürdürmeleri ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları önemlidir (Pandro ve Alonso- Tapia, 2014: akt. Tuzcu, 2016).

Performans evresi, kendini kontrol (self-control) ve kendini gözleme (self-monitoring) olarak iki ana sınıf altında incelenir. Kendini kontrol, performans evresi içerisindeki belirli yöntem ve taktiklerin kullanımının düzenlenmesini ve kontrolünü içermektedir (Zimmerman, 2002, 68). Kendi kendini kontrol etme evresinin içerisinde birtakım yöntemler bulunmaktadır:

- Betimlemeler (Imagery)
- Kendi Kendine Öğretim (Self-Instruction)
- Dikkat Yoğunlaşması (Attention Focusing)
- Görev Stratejileri (Task Strategies)

Zihinde canlandırma, bir başka deyişle zihinsel tasarıların kullanımı, öğrencinin çalışma sırasında elde edeceği ürünleri zihninde tasarlayarak, kısa süreli hedefler yaratabilmesidir (Özmenteş, 2007). Örneğin müzisyenler öğrendikleri eseri planlamak, biçimlendirmek ve geliştirmek için sıklıkla çalışacakları anı zihinlerinde canlandırırlar (Meperson ve Zimmerman, 2002, s.341: akt. Tuzcu, 2016).

Kendi kendine öğretme ise, bir problemi çözme veya bir konu ile ilgili bir formülü ezberleme gibi durumlarda bireylerin kendine rehberlik ederek nasıl bir süreç izlediğini ifade etmektedir. Bu rehberlik, konsantrasyona yönelik dikkatin, sırayla atılacak adımları belirlemenin bir aracı olarak ya da öğrenmeyi sürdürmek için gerekli olan motivasyonu arttırmak için kişinin kendi kendini övmesine yardımcı olabilir (Cobb, 2003, s.14: akt. Tuzcu, 2016).

Dikkat yoğunlaşması evresi, bireyin bir işi veya görevi yaparken göreve odaklanması, konsantrasyonunu geliştirerek dışsal etkenlerden etkilenmeden görevi

gerçekleştirmesidir. Cobb'a göre (2003: akt. Tuzcu, 2016) dışsal etkenler bireyin göreve odaklanmasını etkilediğinde, dikkatini toplamak ve konsantre olmak bireyin görevidir.

Kendini kontrol evresinin son basamağı olan görev taktikleri stratejileri ile birey öğrenme sürecinin etkili bir şekilde geçirilebilmesi için kullanılacak taktiklerin veya stratejilerin belirlenmesinden oluşur. 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 şansını bulur (Chung, 2006, s.22: akt. Özmenteş, 2007).

Performans denetim evresinin ikinci basamağını da kendini izleme (self-monitoring) oluşturmaktadır. Kendi kendini izleme, bireyin çalışma sürecini bilişsel açıdan izlemesidir (Zimmerman, 2002). Kendini izleme ve özdüzenlemeli öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Ancak, kendini izleme becerisi performansa yön vermeye başladığında özdüzenlemeli öğrenme ile ilişkili olmaya başlar (Özmenteş, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde performans denetim evresi kapsamında kendini izleme ile ilişkili olarak kendini gözleme kavramıda karşımıza çıkmaktadır. Kendini gözleme, kişinin performansının belirli yönlerini, çevresindeki koşulları ve bunların ürün üzerindeki etkilerini izlemesidir (Zimmerman ve Paulsen, 1995: Chung, 2006 23'deki alıntı: akt. Özmenteş 2007, s.34). Örneğin birey enstrümanı ile yaptığı çalışma sürecini video kaydı veya ses kaydı olarak kayıt alıp daha sonra bu kaydı izleyerek çalışma sürecinde yaptığı hataları veya eserin iyi olan bölümlerini ortaya çıkararak daha sonra bunları düzeltme şansı elde edebilir. Kendini gözleme taktiklerinden kendini kaydetme; eğiticilik, doğruluk ve geri-bildirim arttırdığı için yaygın olarak kullanılır (Zimmerman ve Kitsantas 1996).

Özmenteş'e (2007) göre kendini gözleminin spor ve müzik gibi psiko-motor becerileri gerektiren alanlarda performans sonrası değerlendirilmesi için uygun olduğu söylenebilir. Bu yüzden kendini gözleme performans denetim evresinin son aşaması olarak ele alınmaktadır.

Kendine Yansıtma Evresi (Self-Reflection): Zimmerman (1998) döngüsel sürecinin son aşamasını oluşturan Kendine yansıtma evresi, bireyin yaptığı ve tamamlamış olduğu görevi, performansı değerlendirerek daha sonrasında bireyin göreve veya performansa yönelik değerlendirmesini ve tepkilerini içermektedir. Bu aşamada oluşan kendine yansımalar, bir sonraki çalışma veya öğrenme süreci ile ilgili öngörü aşamasını doğrudan etkilemektedir (Zimmerman, 1998). Kendine yansıma evresi, kendini yargılama/özyargılama (self-judgment) ve öztepki (self-reaction) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Kendini yargılama/özyargılama evresi kendi içerisinde, kendini değerlendirme (self-evaluation) ve yükleme (attributions) olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Kendini değerlendirme öğrencinin kendi performansını değerlendirmesini içerir. Bireyler kendilerine önceden belirlemiş oldukları birtakım hedefler, davranışlar ve o göreve dair standartlar ile kendi yapmış olduğu performansını karşılaştırarak performansı ile ilgili bir yargıya ulaşır. Bu örneğin, orkestra şefinden gelen bir geri bildirim, akranlarının performansı ile kendininkini karşılaştırma ya da bir performans ya da konser sonrası yapılan yazılı değerlendirme gibi bir standart ya da hedef de olabilir (Meperson ve Zimmerman, 2002: s.342: akt. Tuzcu, 2016, s.26).

Kendini yargılamanın bir başka süreci olan yükleme ise, öğrencinin başarı ya da başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançlarıdır (Zimmerman, 2002). Örneğin, bir müzisyen çaldığı eseri kaydedip dinlediğinde ve bunu bir usta çaların 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 (Özmenteş, 2007). 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, s.15: akt. Özmenteş, 2007).

Öztepki evresi (self-reaction) ise özdoyum/öztatmin (self-satisfaction) ve uyum sağlama (adaptation) alt süreçlerinden oluşmaktadır. Öztepki evresinin alt süreçleri olan özdoyum/öztatmin (self-satisfaction) ve uyum sağlama (adaptation) aşamaları kendini değerlendirme evresi ile oldukça yakından ilişkilidir. Özdoyum/öztatmin süreci bireyin performansını değerlendirirken performansına yönelik tatmin durumunu oluşturur. Uyum süreci ise bireyin performansını değerlendirdikten sonra bir sonraki performansın nasıl yapılacağını planlamasını oluşturmaktadır. Zimmerman ve Paulsen'ê (1995: akt. Topoğlu, 2010) göre kişinin uygun nitelikteki öztepkileri, özyargıların hassasiyetine bağlıdır.

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, s.42: akt. Özmenteş, 2007, s.36).

Birey hedefini belirlediği andan itibaren bu hedefe ulaşmak için birtakım yöntemler ve taktikler uygulayarak hedefe ulaşmadaki çalışma sürecini etkili bir şekilde geçirmesi gerekmektedir. Taktik kelimesi ilgili literatüre bakıldığında özellikle son yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Taktik kelimesi akademik alanda “gelişim ve çalışma için geliştirilen hedefe yönelimli ve kararlı süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Özmenteş, 2007, s.77).

Çalgı çalışma sürecinde bireyler fiziksel birtakım güçlüklerle karşılaşsalar da bunların yanı sıra bu süreç içerisinde bir takım bilişsel ve zihinsel güçlüklerde bulunmaktadır. Çalgı çalışma sürecinde oldukça karmaşık motor beceriler gösteren öğrencilerin kendi içlerinde disiplinli ve verimli olarak çalgı çalışma sürecini geçirebilmeleri için kendilerine özgü birtakım taktiklerin seçilmesi ve kullanılması süreç içerisinde oldukça etkilidir.

2.5. Öğrenme Taktikleri

Özdüzenleme ile ilgili yapılan modeller incelendiğinde öğrencilerin çalışma süreçlerinde kendilerini kontrol etmek ve çalışma süreçlerini kendileri düzenleyerek sürecin etkili olabilmesi için bir takım bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ve taktikler kullanıldığını görmekteyiz. Pintrich (2000, s.401: akt. Özmenteş, 2007) önerdiği özdüzenlemeli öğrenme modelinde bu taktikleri üç sınıfta toplamıştır:

- Bilişsel Öğrenme Taktikleri
- Üstbilişsel Öğrenme Taktikleri
- Kaynak Yönetimi Taktikleri

Bu taktikler, öğrenenin öğrenme sürecini destekleyen ve işe yaradığını anladığı planların toplamıdır (Özmenteş, 2007, s.80). Bilişsel taktikler çalgı çalışmanın fiziksel olarak yapılamadığı durumlarda zihin yoluyla da yapılabilmektedir. Özmenteş'e (2013, s.441) göre zihinsel çalışma, fiziksel deneyim olmadan yalnızca zihinsel olarak çalışmadır. Fiziksel çalışmanın mümkün ya da yeterli olmadığı durumlarda çalgı çalışma, zihinde tekrar yoluyla gerçekleştirilebilmektedir

Araştırma kapsamında öğrenme stratejileri bölümünde değinildiği gibi bu taktikler bir araya getirildiğinde öğrenme stratejileri oluşmaktadır. Weinstein ve Mayer (1986: akt. Pintrich, 2000'den aktaran: Özmenteş, 2007) yapmış oldukları

araştırmalarında bilişsel öğrenme taktiklerini tekrar etme (rehearsal), detaylandırma (elaboration) ve organize etme (organization) olarak üç kategoriye ayırmıştır.

Tekrar etme, öğrenilecek olan kelimelerin yüksek sesle okunarak tekrarlanması gibi taktiklerden oluşmaktadır. Bu taktiği müzik alanında ele alacak olursak eserin belirli bir alanının solfej ve bona yapılarak tekrar edilmesi gibi taktiklerdir. Tekrar etme gibi taktikler kullanılarak öğrencinin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde katılmasını sağlar.

Detaylandırma ise, öğrenilecek konunun özetlenmesi ve açıklanması gibi hedeflerden oluşmaktadır. Detaylandırma sürecinde bir konu ile ilgili başka bir konuyu benzeterek öğrenme, konu hakkında notlar tutma, konu ile ilgili fikirler yürütme, soru sorma gibi taktikleri içerir. Son olarak bir diğer bilişsel öğrenme taktiği “organize etme” ise, metin içerisindeki ana fikri bulma, metindeki fikirleri bir bağlantı kurarak taslak haline getirme gibi taktikleri içerir.

Üstbilişsel Taktikler: Bilişsel taktiklerin kullanımının yanı sıra, öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel taktik kullanımları başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda üstbilişsin iki aşaması karşımıza çıkmaktadır; a) biliş bilgisi ve b) bilişin düzenlenmesi (Brown, Bransford, Ferrara ve Campione, 1983; Flavell, 1979: akt. Pintrich, 2000, 460). Biliş bilgisi öğrencinin hedefleri, yapılacak olan görev ve bilişsel taktikler ile ilgili olan bilgilerini içermektedir. Bilişin düzenlenmesi ise yapılacak görevin nasıl yapılacağı görevin yapılırken nelerden faydalanacağı ve hangi taktiklerin kullanılması, çalışma sürecinin denetlenmesi, gözlenmesi ve düzenlenmesidir.

Pintrich (2000, s.461) yapmış olduğu araştırmada üstbilişsel denetleme ve özdüzenleme taktiklerini üç ayrı kategoride incelemiştir:

- Planlama Faaliyetleri
- İzleme

- Düzenleme Taktikleri

Planlama faaliyetleri, öğrenenin çalışma sürecine başlamadan önce çalışma sürecine yönelik hedeflerini belirleme, çalışılacak konuyu veya eseri gözden geçirme, yapılacak görev ile ilgili önceden sorular oluşturma ve problemi ortaya çıkarma gibi aşamalarından oluşur. Planlama faaliyetleri çalışma sürecinin verimliliğini artırmak için hangi bilişsel taktiklerin kullanılacağına belirlenmesi açısından da önemli bir yere sahip olmakla birlikte çalışma sürecini organize ederek verimliliği artırır.

İzleme, özdüzenleme süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir. Çalışma süreci içerisinde birey kendini izleyerek ve bununla ilgili kayıtlar tutarak daha sonraki çalışma süreçleri için bir fikre sahip olabilir. Bireyin öz düzenlemesini yapabilmesi için çalıştığı konu ile ilgili veya eser ile ilgili belli bir standarta göre kıyaslamalar yaparak çalışma sürecini bu standartlara göre şekillendirmesi sürecin verimliliğini arttıracaktır. İzlemeye örnek olarak bir metni okurken veya bir dersi dinlerken öğrencinin dikkatini izlemesi gibi bir davranış gösterilebilir.

Düzenleme taktikleri ve izleme taktikleri arasında oldukça önemli bir ilişki mevcuttur. Çalışma sürecinde birey belirlediği hedefler doğrultusunda kendini izleyerek belirlediği hedeflerin ne durumda olduğunu belirleyerek buna yönelik olarak çalışma sürecinde kullandığı taktikleri değiştirerek çalışma sürecini baştan itibaren tekrar etmesi özdüzenlemenin bir taktiği olarak düzenleme taktiklerinde karşımıza çıkmaktadır.

Kaynak Yönetimi Taktikleri: Pintrich (2000) özdüzenleme modelinin son aşaması ise kaynak yönetimi taktikleridir. Çalışma süreci içerisinde temel olarak görülebilir. Kaynak yönetimi taktikleri öğrencilerin öğrenme süreci esnasında çevrelerini düzenlemek ve kontrol etmek amacı ile kullandığı taktiklerle ilgilidir. Öğrencinin öğrenme ortamı ile ilgili zaman kullanımı, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresi gibi kendi çalışma sürecine uygun bir şekilde düzenlemesidir. Pintrich (2000, s.462) kaynak

yönetimi stratejilerinin öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamaları ve aynı zamanda çevreyi hedeflerine ve gereksinimlerine göre değiştirmelerine yardımcı olmaları gerektiği varsayılmaktadır.

Araştırmanın temelini oluşturan Barry ve Hallam'ın (2002) yapmış oldukları bir başka araştırma da ise çalgı çalışmayı Pintrich'e benzer bir şekilde kategorilere ayırmışlardır:

- Çalışma Zamanının Yönetilmesi
- Bilişsel Taktikler
- Üstbilişsel Taktikler (Barry ve Hallam, 2002, s.152-153)

Çalışma Zamanının Yönetilmesi: Çalgıda yeterliliğe ulaşabilmek, uzun yıllar boyunca sürekli ve verimli bir şekilde pratik yapmaktan geçmektedir. Sosniak'a (1985: akt. Barry ve Hallam, 2002) göre genel olarak, çalgıda ustalığa ulaşmak için toplamda 16 yıllık bir çalışma süresi gerekmektedir. Bireyin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için çalışma zamanını verimli ve etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak söyleyebiliriz ki çalgı çalışma sürecinde çalışma zamanının yönetilmesi oldukça önemli bir konudur. Çalgı performansının istenen düzeye gelebilmesi için gerekli olan çalışma süresi kişiden kişiye değişebildiği gibi, toplam çalışma süresi çoğu zaman çalgıda başarı için önemli bir belirleyici olarak görülmektedir (Özmenteş, 2013).

Çalgı çalışma sürecini iyi bir şekilde organize etmenin ve düzenlemenin çalgıda başarıya ulaşmada etkili bir rol oynadığı söylenebilir. Oxedine'e (1984) göre çalgı çalışma sürecinin belli hedefler doğrultusunda zamana yayılarak ve düzenli olarak yapılması çalgı çalışmanın etkili ve verimli olmasını sağladığı söylenilebilir. Ayrıca bu şekilde çalışarak çalgıda yeterlilik kazanmak ve belli becerileri pekiştirmekte daha kolay olacaktır. Çalgı çalışma zamanını organize ederken belli bir programa göre düzenleyerek yani toplam çalışma zamanını belli parçalara ayırarak kısa ve etkili bir çalışma süreci geçirilebilir. Toplam çalışma süresini belli parçalara ayırmak kişiden kişiye çalgıda

yeterliliğine ve yaşına göre farklılık gösterebilmektedir. Yetişkin bireyler için bu çalışma zamanları daha uzun bir süre olmaktadırken daha küçük bireyler için daha kısa olması verimliliği arttıracaktır.

Bilişsel Taktikler: Çalgı çalışma süreci içerisinde, zihinsel çalışma ve analiz etme olarak ikiye ayrılır. Zihinsel çalışma, hiçbir fiziksel aktivite olmadan sadece zihin yolu ile yapılan çalışmadır. Çalgı çalışma süreci bazı zamanlarda birey için fiziksel olarak yorgunluk olması veya fiziksel çalışmanın yeterince etkili ve yeterli olmaması gibi durumlarda zihinde tekrar edilerek gerçekleştirilebilir. Weinberg (1982: akt. Barry ve Hallam, 2002) yapmış olduğu bir çalışmada Zihinsel çalışmanın hangi durumlarda daha etkili olduğunu belirlemiştir:

- Eğer öğrencinin yapılacak görevle veya görevine benzer bir görevle daha önceden bir deneyimi varsa. Örneğin müzikte ele alacak olursak Fugue çalışmanın daha etkili olabilmesi için bazı teknikler vardır. Daha önceden öğrenci çalıştığı fugue üzerinden bir başka fugue’de daha verimli olarak kullanabilir.
- Öğrenme sürecinin yeni aşamalarında, öğrenci göre ile ilgili bazı temel fikirleri formüle etmeye başladığında yapılabilir.
- Öğrenciye konu ile ilgili konsantrasyon ve görselleştirme zihinde canlandırma gibi uygun zihinsel teknikler öğretildiğinde
- Fiziksel pratik ile birlikte kullanıldığında
- Eğer yapılacak görev kısaysa
- Fiziksel çalışmada yaptığı kas hareketlerini zihninde canlandığı zaman daha etkili gerçekleştirilebilir.

Analiz etme ise fiziksel olarak çalgı çalışmaya başlanılmadan önce eserin belirli yerlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Eseri inceleyerek eserin zorlu pasajlarının belirlenmesi, eserin tonu, eserin ritmik yapısı, temposu, eser içerisinde aynı ritmik veya aynı melodik yapıların belirlenmesi ve eserin armonisinin ortaya çıkarılması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine yeni bir esere başlamadan önce eserde

uygulanacak çeşitli analiz etme taktikleri öğrettiğinde çalışma sürecinin daha etkili ve verimli olacağı söylenilebilir.

Üstbilişsel Taktikler: Üstbiliş, öğrencinin kendini öğrenme (yani, düşünme hakkında düşünme) hakkındaki bilgisini ifade eder. Üstbiliş çalışma sürecinin kontrol merkezidir diyebiliriz. İlişkili olmakla birlikte, biliş ve üstbiliş kavramları birbirlerinden farklıdır. Bilişsel beceriler, bir işi yaparken kullanılan zihinsel beceriler iken, üstbilişsel beceriler bu bilişsel becerilerin kullanımını denetleyen becerilerdir (Imel, 2002, s.3: akt. Özmenteş, 2007, s.21). Üstbilişsel beceriler, kişinin güçlü ve zayıf yönleri, mevcut stratejiler (görev odaklı ve kişi odaklı) ve görevin doğasını değerlendirmek ve işin ilerlemesini değerlendirmek için alan bilgisi dahil olmak üzere öğrenmenin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir (Hallam, 2001b).

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda usta müzisyenlerin çalgı çalışma süreçleri sırasında yüksek düzeyde üstbilişsel beceri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Usta müzisyenler, teknik konuları, yorumu, performansı, öğrenmeyi, konsantrasyonu, planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi kapsayan iyi gelişmiş üstbilişsel becerilere sahiptir (Nielsen, 1999). Acemi müzisyenlerin ise çalışmalar esnasında daha az üstbilişsel beceri sergiledikleri gözlemlenmiş olup çoğu zaman çalışmalarını sırasında yaptıkları hatalar hakkında fikirleri olmaz. Hallam'a göre (1997: akt. Barry ve Hallam, 2002, s.154) acemi müzisyenler hataları belirleyebildiklerinde, başlangıçta yanlış tek notayı tekrarlayarak düzeltirler. Daha sonra küçük bölümler (yarım ölçü veya bir ölçü) şeklinde tekrarlanır. Son olarak ise, birimler olarak çalışılan zor bölümlere tamamını kapsayacak şekilde odaklanırlar.

Çalgı eğitimi içerisinde çalgı çalışma sürecinin önemi düşünüldüğünde, bu sürecin verimli ve etkili geçirilebilmesi için öğretmenlerin konu hakkında iyi bir şekilde bilgi sahibi olması ve öğrencilerini bu doğrultuda daha verimli ve etkili çalışma taktiklerini öğrencilerine aktarması gerekmektedir. Öğrencilerin iki ders arasındaki süreci kendi başlarına geçirdikleri düşünüldüğünde bağımsız olarak çalışmalarını etkili bir

biçimde sürdürdüklerinde çalgı başarılarının yapılan araştırmalarda oldukça önemli bir ölçüde arttığı gözlemlenmiştir.

2.6. İlgili Literatür

2.6.1. Çalgı Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Özmumcu (2019) Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri Çalgı Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Boyutlarla İncelenmesi isimli yüksek lisans tezi ile Çorum, Tokat, Ankara, Eskişehir, Balıkesir, Kırklareli, Mersin, Kahramanmaraş, Van, Iğdır, Diyarbakır Şanlıurfa, Denizli ve Kütahya’da bulunan GSL’nin öğrenci ve öğretmenlerinin çalgı dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın evrenini 1998 öğretmen ve 13.206 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise GSL’de görev yapan 99 öğretmen ve her sınıf düzeyinden 798 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Özay (2013) tarafından geliştirilen “Çalgı Eğitimi Sorunları Anket Formu” ile toplanmıştır. Veriler daha sonra SPSS 23 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda fiziki durum yönünden oda sayılarının yetersiz olmadığı, okuldaki çalgı odalarının dersin hedef ve kazanımlarına uygun kullanılmadığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin çalgı bakım-onarım eğitimi açısından imkanları yetersiz buldukları ve okul kütüphanesindeki nota kaynaklarının yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin derslerde işlenen konuları kısmen algılaması ile birlikte öğrencilerin müziksel işitme kazanımlarının yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler ile birlikte ise öğretmenlerin derste işlenen konularla ilgili gerekli bilgi birikimine kısmen sahip olduğu, dersleri diğer kuramsal derslerle kısmen ilişkilendirebildikleri dersin hedefleri doğrultusunda çok az bilgiye sahip oldukları, derslere yönelik kısmen planlı ve programları çalıştıkları ortaya çıkarılmıştır.

Özay (2013) Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Sorunları (Gazi Üniversitesi Örneği) isimli doktora tezi ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan 38 öğretim elemanı ile birlikte öğretim görmekte olan 164 öğrencinin görüşlerini ve bu görüşler arasındaki farkı ortaya çıkarmayı ve bu görüşler doğrultusunda çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. 38 öğretim elemanı ve 164 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilen bu araştırmada bireysel çalgı ve piyano derslerinin uygulamadaki sorunları ifadelere dönüştürülmüş ve katılma durumlarını belirlemek amacıyla anket formu ile birlikte veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda "Fiziki Durum" açısından mesai dışı ve tatillerde okulda çalışma olanağının azlığı, çalışma odalarının yetersiz olduğu görülmüştür. "Program" açısından elde edilen sonuçlara göre haftalık ders saatinin yetersizliği, dersin kodunun ve adının çalgı türleri ve öğrenci seviyesi yönünden ayırt edici olmaması, dersin kredisinin gerektirdiği çalışma için yetersiz oluşu ve sınavların uygulanış şekli ve içerikleridir. "Öğrenci" açısından elde edilen sonuçlara göre ise bireysel çalışmaların planlı ve programlı bir şekilde yapılamaması ve tatillerde bireysel çalışmaların aksatılmasıdır. "Öğretim Elemanı" açısından bulunan sonuçlar ise öğrencilerin bireysel çalışmalarının denetlenememesi, derslerin zamanında başlayıp bitirilememesi ve ders saatinin verimli bir şekilde kullanılamamasıdır.

Ertem (2003) Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve "Örgütlenme Stratejisi'nin Etkililik Düzeyi isimli doktora tezi ile piyano eğitiminde kullanılan öğrenme stratejilerini saptamayı ve bu stratejilerden olan örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler piyano eğitiminde kullanılan stratejileri belirlemek amacıyla anket yolu ile toplanarak saptanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin duyuşsal ve örgütlenme stratejilerini kullandığı öğretmenlerinin ise örgütlenme ve anlamlandırma stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Mills ve Smith (2003) "Teachers Beliefs About Effective Instrumental Teaching In Schools And Higher Education" isimli araştırmalarında çalgı eğitimini daha verimli hale getiren durumları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma 134 çalgı eğitimcisiyle yapılmış olup çalgı eğitimcilerine okullarda nitelikli bir çalgı eğitimin nasıl yapılması ile ilgili sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

nitelikli bir çalgı eğitimi verilebilmesinin eğitimcilerin doğrudan üniversitede aldıkları çalgı eğitimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ece (2002) tarafından yapılan “Çağdaş Türk Bestecilerinin Viyola Eserleri ve Bu Eserlerin Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlardaki Viyola Eğitimcileri Tarafından Tanınma, Eğitim Amaçlı Kullanılma ve Kullanılmama Durumları” isimli makalesinde çağdaş Türk bestecilerin eserlerinin viyola eğitimcileri tarafından tanınma ve kullanılma durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma müzik eğitimi vermekte olan tüm kurumlar dahil edilerek yapılmış olup araştırma kapsamında 44 viyola eğitimcisi ile görüşme yapılarak 34 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 ortaya çıkarılmıştır.

Albuz (1995) “Başlangıç Viyola Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İncelenmesi, Sınanması ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi ile Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalların’ da uygulanan başlangıç viyola öğretim yöntem ve tekniklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada verilerin bir kısmı müzik eğitimi bölümlerindeki viyola öğretmenlerinden anket yoluyla bir kısmı ise kaynak tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Sonuç olarak 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.

2.6.2. Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Araştırmalar

Kement (2018) tarafından yazılmış Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programında 1. 2. 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 126 müzik öğretmeni adayını ile yapılan bu araştırmada müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarının ortaya çıkarılması ve bu alışkanlıkların öğrencilerin demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu ve Küçükosmanoğlu ve arkadaşları tarafından 2016 yılında oluşturulan 18 maddelik “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları” ölçeği ile elde edilerek frekans, yüzde dağılım, t-testi, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) ve Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin tüm alt boyutları öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarında olumlu bir algı düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Babacan, Küçükosmanoğlu ve Yüksel (2017) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi isimli makalelerinde 2016-2017 yıllarında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda eğitim görmekte olan 126 müzik eğitimi öğrencisinin çalgı çalışma alışkanlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Küçükosmanoğlu ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen "Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin çalgı çalmaya ilgi istek, çalışmaya hazırlık ve çalışmaya değer verme boyutlarında iyi düzeyde, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda ise orta düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ortaya çıkmış ayrıca öğrencilerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Özkeleş (2014) Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Öğrencilerinin Çalıştıkları Eserleri Tanıma ve Seslendirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

isimli yüksek lisans tezinde müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalıştıkları eserleri tanıma ve seslendirme düzeylerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini ülkemizde 7 coğrafi bölgede bulunan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim görmekte olan 143 müzik eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Çalıştıkları Eserleri Tanıma ve Seslendirme Düzeylerine İlişkin Görüş Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Kaynak tarama yoluyla elde edilen veriler sistematik hale getirilip düzenlenmiş, anketlerden elde edilen görüşlere yönelik nicel verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde ise SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında sonuç olarak lisans öğrencilerinin çalıştıkları eserleri tanıma ve seslendirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde çalgı tekniğine ve süsleme işaretlerine büyük ölçüde dikkat ettikleri, seslendirme ve yorumlama süreçlerinde ise eserlerin biçimsel ve armonik yapılarına ilişkin çözümlenmelerin yapılmadığı sonucuna varılmıştır.

Özmenteş (2012) “Relationships Between Daily Practice Time Attributions and Performance Level in Instrument Education” isimli makalesinde müzik eğitimi alan öğrencilerin günlük çalışma süreleri ile çalgı başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma Antalya ve Burdur’da eğitim görmekte olan 190 çalgı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler anket yolu ile elde edilerek öğrencilerden günlük çalışma süreleri ve çalgı başarı puanları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında günlük çalışma süresi ile öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Cerman (2005) Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Çalışma Alışkanlıkları ve Piyano Çalışmalarını Etkileyen Faktörler isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin piyano çalışma süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları ortadan kaldırmaya amaçlamaktadır. Araştırmada veriler Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri GSE Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören 2. Ve 3. Sınıf öğrencileri katılımıyla elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ders dışı bireysel piyano çalışma süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkartmıştır.

Özmenteş (2004) tarafından yapılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlar ile öğrencilerin kişisel sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada veriler İzmir Işıl Saygın ve Ümran Baradan AGS Liselerinde öğrenim görmekte olan 167 öğrenci üzerinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde konsantrasyon ile ilgili sorunların en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olup öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunların öğrencilerin yaşları, okumakta oldukları okul, sınıf, çalgı türleri ve çalgı öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkarılmıştır.

Büyükkayıkçı (2004) Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Günlük Bireysel Çalışma Yöntemleri isimli yüksek lisans tezinde yaylı çalgı öğrencilerinin günlük çalgı çalışma yöntemlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler 6 Üniversitede eğitim görmekte olan 438 yaylı çalgı öğrencisi ile gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun günlük çalgı çalışmaya 2 saatten az bir süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Jorgensen (2002) Instrumental Performance Expertise And Amount of Practisce Among Instrumental Students In A Conservatoire isimli araştırmasında öğrencilerin çalgı çalışma süresi ile çalgı performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler çalgılarında uzmanlaşma üstüne çalışan konservatuar öğrencileri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2.6.3. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Araştırmalar

Ayyıldız (2019) tarafından yapılan Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler adlı yüksek lisans tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, ATSO güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmekte olan 1,2,3 ve 4. Sınıf toplam 190 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Kenny (2004) tarafından geliştirilen “Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri” Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiş olup bunlara ek olarak öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi amacı ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Tuzcu (2016) “Piyano Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Stilleri ile akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğrencilerin piyano çalışma süreçlerinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini belirleyerek, öğrencilerin piyano çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki başarının ortaya çıkarılması ve özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve öğrenme stillerinin arasındaki farklılıkları ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarında eğitim görmekte olan toplam 307 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve cinsiyet, yaş, ana dal, çalışma süresi, öğrenim gördükleri fakülte, mezun oldukları lise, öğretmenden memnuniyet, piyano geçmişi ve piyano başarı algılarına göre anlamlı farklılıklar olduğu, öğrencilerin öğrenme stilleri ve cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim gördükleri fakülte türü, mezun oldukları lise, piyano geçmişi ve piyano başarı algıları arasında anlamlı

farklılıkların olduğu, öğrencilerin piyano eğitimindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri, performans öncesi evre, performans evresi ve performans sonrası evre düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin pasif öğrenme stili puanı ile akademik başarı arasında negatif yönde bir anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ergin (2015) Bilişüstü Özdüzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansına Farkındalığa ve Tutuma Etkisi adlı doktora tezinde öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme evrelerine göre gitar öğretiminin öğrencilerin gitarda deşifre çalma performansı, bilişüstü özdüzenleme farkındalıkları ve deşifre çalma tutumları üzerindeki etkilerini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Harran Üniversitesi Müzik Öğretmenliği 2. Sınıf 6 gitar öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deney sürecinde haftada 2 ders saati olmak üzere her öğrenci ile 10 hafta boyunca bilişüstü özdüzenleme basamaklarına uygun olarak gitar dersi yapılmış olup ders içeriklerine uygun olarak her ders saatinde bir eser deşifresi çalışılmış ve toplam olarak 20 eser deşifre edilmiştir. Sonuç olarak araştırma grubunun deşifre çalma performans puanlarında, bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanlarında deşifre çalma tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özmenteş (2013) tarafından yapılan Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri isimli makalede çalgı çalışma taktiklerinin öğrenciler tarafından ne kadar bilindiği ve kullanıldıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın lisans eğitimi alan 79 çalgı öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi” ile elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel taktikleri çalışma süresi taktiklerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Nielsen (2001), “Müzik Öğrencilerinde Özdüzenlemeli Öğrenme ve Bilgi İnançları” adlı çalışmasında öğrencilerin bilgi inançları ile çalgı çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 71 kız ve 59

erkek öğrenci oluşturmakta olup veriler “Bilgi İnancı Ölçeği” ile elde edilmiştir. “Bilgi İnancı Ölçeği” alt aşamaları olarak “Bilgide Kesinlik”, “Bilgiyi Kontrol”, “Bilgide Belirsizlik” ve “Bilginin Basitliği” stratejiler ile anlamlı bir ilişki ortaya çıkmak ile birlikte yaş ve sınıf düzeyinin bilgiye olan inanç ile önemli şekilde anlamlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Topoğlu (2010) tarafından yapılan “Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezinde, öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde karşılaştıkları problemleri, aynı zamanda öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini ortaya çıkartmayı ve eşlikli parmak açma çalışmalarının özdüzenleme stratejilerine ve görüşlere etkilerini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 5 (beş) viyolonsel öğrencisi oluşturmuş olup bir dönem boyunca günlük 2 (iki) saatlik çalışma sürelerinde etüt çalışmaları takip edilmiştir. Araştırmada veriler iki haftada bir olmak üzere alınan 6 kayıt sonucu ile dönem başı ve sonunda yapılan gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin entonasyon problemlerinde azalamalar, öz tepki, öz yargı, öz gözlem ve analiz boyutlarında gelişmeler gözlemlenmiştir.

Guerrero (2008), “Müzik Öğrencilerinin Çalışmaları Sırasında Kullandıkları Özdüzenleme Stratejileri” adlı araştırmasında, çalgı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde hangi özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullandıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler öğrencilerin çalışma süreçlerinden 12 dakikalık çalışmaları video ile kaydedilmiş olup daha sonra kodlanarak verilere dönüştürerek incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin %28 oranında olan kısmının çalgı çalışma esnasında bölümlerin tekrarlı çalıştığı %12’lik bir veri olarakta bir ölçünün birden fazla tekrar edildiği ortaya çıkarılmıştır.

Nielsen (2008) tarafından yapılan “Amaca Ulaşma, öğrenme Stratejileri ve Enstrüman Performansı” adlı makalesinde, öğrencilerin çalışma süresince kullandıkları

öğrenme stratejilerini ve amaçlarına ulaşma durumlarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 6 (altı) farklı müzik akademisi ve konservatuarda öğrenim görmekte olan 130 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre yetenek, beceri ve öğrenme stratejileri ile amaca ilişkin görevler ve öğrenme stratejileri arasında düşük oranda ilişki ortaya çıkarılmış olup, amaca yönelik değişkenler ile çalgısal başarı arasında ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Özmenteş (2008) “Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri” adlı makalesinde, özdüzenlemeli öğrenmeyi ele alarak özdüzenlemeli öğrenmeyi çalgı çalışma sürecindeki alt boyutları ile tanımlamış olup konuyu kuramsal olarak analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Devlet Konservatuvarı lisans öğrencileri ile Gazi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile birlikte ilişkilendirilip analiz edilerek açıklanmıştır.

Bilen (2007) tarafından yapılan, “Özdüzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi” adlı doktora tezinde, özdüzenlemeli öğrenim stratejilerinin öğrenciler tarafından ne sıklıkla kullanıldığı ve bu stratejileri kullanan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkartmayı amaçlamış olup ve aynı zamanda öğrencilerin çalgı çalışmaları esnasında kullandığı kesitsel çalışmalar, enstrüman başarısı ve çalgıya başlama yaşları bakımından incelemiştir. Araştırmada veriler “Görüşme Formu” ve “Sınav Performansı Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çalgı çalışma süreçleri esnasında öğrenme stratejilerini yüksek oranda kullandıkları, çalışma esnasında zorlandıkları zaman çalışmayı bıraktıkları, yapılan çalışmaların başarıyı arttırdığı, çalgıya başlama yaşının başarıda önemli bir etken olmadığı fakat bazı stratejilerin ve kesitsel olarak kullanım bakımından yaşa göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkarılmıştır.

Özmenteş (2007) “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri” adlı doktora tezinde, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olarak Müzik Öğretmenliği ve Konservatuar öğrenimi gören lisans öğrencilerinin çalgı çalışma süreçlerindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin Özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini ortaya çıkartmak ve bu değişkenler ile öğrencilerin demografik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 yılları arasında Dokuz Eylül Devlet konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet konservatuvarı 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 Dallarında öğrenim gören toplam 380 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre değişkenler arasında en yüksek düzeyde ilişkinin öğrencilerin çalgı çalışma ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında olduğu belirlenmiş olup değişkenler arasındaki en düşük ilişki pozitif olmakla birlikte öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra 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 kapsamında öğrencilerin, günlük çalgı çalışma süreleri ile; yaşları, çalgı deneyimleri ve okumakta oldukları okul arasında önemli ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Rohwer ve Polk (2006) tarafından yapılan Practice Behaviors of Eight-Grade Instrumental Musicians isimli araştırmalarında öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma taktikleri ile öğrencilerin başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 5 farklı ortaokuldan 65 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan çalışma taktiklerini Bütüncül, yanlışlarını düzeltmeyenler, Bütüncül yanlışlarını düzelterler, Analitik, duyarlılar ve Analitik, önlem alanlar olarak dört farklı gruba ayırarak incelemiştir. Araştırma kapsamında çıkan sonuçlara göre çalışma sürecinde analitik olarak çalışanların bütüncül çalışanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Hallam (2001) “The Development of Metacognition In Musicians Implications For Education” isimli yaptığı araştırması ile mesleki ve profesyonel olarak müzik ile ilgilenen çalgı sanatçıları ve çalgı öğrencilerinin gösterdikleri üstbilişsel ve performans planlama taktiklerinin gelişimini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 22 profesyonel enstrüman icracısı ve 55 çalgı öğrencisi oluşturmakta olup araştırmada veriler, çalgı çalışma süreçleri ile ilgili görüşmeler yapılarak ve ayrıca çaldıkları eserlerden kısa bir parça istenerek kayıt cihazı yardımı ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre profesyonel çalgı icracılarının yüksek düzeyde üstbilişsel (konsantrasyon, planlama, gözleme ve değerlendirme) özellikleri taşıdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenmede taktik kullanımının çalgı icracıları arasında kişisel özelliklere göre farklılıklar gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak çalgı öğreniminde taktik kullanımı ile çalgı gelişiminin sağlanması arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Nielsen (2001) tarafından yapılan “Self-regulating Learning Strategies In Instrumental Music Practice” adlı makalesinde konservatuvar eğitimi görmekte olan çalgı öğrencilerinin enstrüman çalışmaları sırasında özdüzenlemeli stratejileri nasıl kullandıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler öğrencilerin rutin çalışmaları kaydedilerek elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin bireysel, içeriksel ve kişiler arası özdüzenleme becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiş olup bunun ile birlikte öz yönlendirme kullanarak her aşamada detayları izledikleri ortaya çıkarılmıştır.

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” adlı araştırmasında çalgı öğrencilerinin yüksek seviyeli bir parçayı konsere hazırlarken kullandıkları öğrenme taktiklerini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde birtakım zorluklar veya durumlar karşısında farklı çalışma taktikleri uyguladıkları, hızlı karar verme ve uygulama refleksi ile bilişsel taktikleri kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

Nielsen (1999b) “Learning Strategies In Instrumental Music Practice” adlı araştırmasında iki org öğrencisinin çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları öğrenme taktiklerini ortaya çıkartmayı hedeflemiştir. Araştırmada veriler, performans öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler ile toplanmış olup bunun ile birlikte öğrencilerin performanslarının video kaydı yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenme, seçme ve düzenleme bağlamında taktikler geliştirdikleri ve bununla birlikte bunları var olan bilgileriyle birleştirerek kullandıkları gözlemlenmiştir.

Barry (1992) tarafından yapılan “The Effects of Practice Strategies, Individual Differences In Cognitive Styles And Gender Upon Technical Accuracy And Musicallity of Student Instrumental Practice” adlı araştırmasında çalgı çalışma taktikleri, bilişsel özellikler ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin çalgı performansları, teknik ve müzikalitelere olan etkilerin ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 55 üflemeli çalgı öğrencisi oluşturmakta olup veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Group Embedded Figures Test” ile elde edilmiştir. Öğrenciler “Serbest Çalışma Grubu” ve Yapılandırılmış Çalışma Grubu” olarak iki grup halinde incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre “Yapılandırılmış Çalışma Grubu”nun çalışma sürelerini daha etkili kullandıkları ortaya çıkarılmıştır.

İlgili literatür incelediğinde “Çalgı Eğitimi, Çalgı Çalışma Süreci ve Özdüzenlemeli Öğrenme ve Çalgı Çalışma Süreci” ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda çalgı eğitimi içerisinde çalgı çalışma sürecinin önem arz eden bir konu olduğunu söylemek ile birlikte çalışma sürecinin verimli geçirilebilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi sahibi olmaları ayrıca önemli bir konudur. Yapılan çalışmalar içerisinde görüldüğü gibi çalgı çalışma sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili birçok taktik ve strateji bulunmakta ve hem öğretmenlerin hem öğrencilerin süreç içerisinde kullanılabilecek taktikler ve stratejilerin farkında olmaları ve ne gibi durumlarda hangi taktik veya stratejiyi kullanabileceklerini bilmeleri oldukça önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde bu konu ile ilgili çalışmalara karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmaların evren ve örneklem genişletilerek daha farklı sonuçların ortaya çıkabileceği ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu 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 düzenlemeleridir (Karasar, 2002, s.79). Araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel özellikleri ile birlikte çalgı çalışma süreçleri içerisinde kullandıkları taktikler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002, s.81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ülkemizde Ege bölgesinde bulunan üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları oluşturmakta olup araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Denizli Pamukkale Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 143’ü erkek 219’u kadın öğrenci olmak üzere toplam 362 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul, sınıf ve öğrenim gördükleri çalgı türlerine göre dağılımları tablo şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet.	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Erkek	143	39,5	32,6
Kadın	219	60,5	60,5
Toplam	362	100,0	

Tablo 3.2. Katılımcı öğrencilerin yaşa göre dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
18-19	118	32,6	32,6
20-21	114	31,5	64,1
22+	130	35,9	100,0
Toplam	362	100,0	

Tablo 3.3. Katılımcı öğrencilerin okula göre dağılımları

Okul	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Mskü	90	24,9	24,9
Paü	79	21,8	46,7
Adü	99	27,3	74,0
Deü	94	26,0	100,0
Toplam	362	100,0	

Tablo 3.4. Katılımcı öğrencilerin sınıflara göre dağılımları

Sınıf	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	108	29,8	29,8
2	96	26,5	56,4
3	75	20,7	77,1
4	83	22,9	100,0
Toplam	362	100,0	

Tablo 3.5. Katılımcı öğrencilerin çalgı türüne göre dağılımları

Çalgı Türü	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yaylı Çalgılar	152	42,0	42,0
Telli Çalgılar	41	11,3	53,3
Mızraplı Çalgılar	9	2,5	55,8
Tuşlu Çalgılar	47	13,0	68,8
Nefesli Çalgılar	49	13,5	82,3
Şan / Ses	64	17,7	100,0
Toplam	362	100,0	

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin demografik özelliklerini kapsayan “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte Özmenteş (2007) tarafından “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği” kullanılarak geliştirilen “Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi” ile elde edilmiştir.

3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” örneklemin “Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Okul, Çalgı Türü, Çalgı Deneyimi, Günlük Çalışma Süresi ve Başarı Puanı” gibi özelliklerini ortaya çıkartmak ve toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan 8 sorudan oluşmaktadır.

3.5. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği

Özmenteş (2007) tarafından hazırlanan “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği” geliştirilmeden önce özdüzenleme değişkeninin gelişim psikolojisi, bilişsel psikoloji ve müzik eğitimi içerisinde bulunan yansımaları incelenmiş olup bu incelemeler ışığında 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 ölçeklerden yararlanarak Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği Zimmeman'ın üç evreli döngüsel özdüzenlemeli modeli çerçevesinde üç alt boyuttan oluşmaktadır:

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

Özmenteş (2007) tarafından 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. 36 maddeden oluşan ölçeğin tümüne yapılan madde istatistikleri sonucunda ölçeğin tümünün Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı $\alpha=.89$ olarak bulunmuştur.

3.6. Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi

Özmenteş (2007) tarafından hazırlanan Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği'nden yararlanılarak hazırlanan Çalgı Çalışma Taktikleri Anketi likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Anket araştırmanın amacına yönelik kavramsal çerçeve içerisinde belirtilen çalgı çalışma zamanının yönetilmesi, bilişsel taktikler ve üstbilişsel taktikler boyutlarına dayandırılmıştır. Anket Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Ölçeği kapsamında hazırlanmış olduğundan dolayı araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak lisans düzeyinde aynı yaş grubu ve eğitim grubunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılarak üçlü bir şekilde kategorilere ayrılarak tablolar halinde verilmiştir.

- 1- Normallik Testi
- 2- T- Testi
- 3- Varyans Analizi Testi
- 4- Frekans ve Yüzde

Tablo 3.6. Cinsiyet değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,395	362	,000	,620	362	,000

Cinsiyet değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler cinsiyete göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.7. Okul değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,190	362	,000	,853	362	,000

Okul değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler okula göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.8. Yaş değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,238	362	,000	,788	362	,000

Yaş değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler yaşa göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.9. Sınıf değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,190	362	,000	,846	362	,000

Sınıf değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler sınıfa göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.10. Çalgı türüne göre normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,257	362	,000	,796	362	,000

Çalgı türü değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler çalgı türüne göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.11. Çalgı deneyimi değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,279	362	,000	,772	362	,000

Çalgı deneyimi değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler çalgı deneyimine göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3.12. Günlük çalışma süresi değişkenine ilişkin normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,252	362	,000	,789	362	,000

Günlük çalışma süresi değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler günlük çalışma süresine göre normal dağılmaktadır.

Tablo 3 13. Başarı puanı değişkenine göre normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,404	362	,000	,613	362	,000

Başarı puanı değişkenine göre p değerinin (,000) 0,5'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler başarı puanına göre normal dağılmaktadır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

4.1. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Cinsiyet

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan ortalama, standart sapma, varyans homojenliği testi ve t-testin 'den elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları

	Cinsiyet	N	X	SS
Bilişsel Taktikler	Erkek	143	2,6803	,38286
	Kadın	219	2,6477	,39711

Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları

	Varyans homojenliği testi			t-testi sonuçları	
	F	P	t	df	P
Bilişsel Taktikler	1,558	,213	,774	360	,440
				311,461	,436

Levene Sig değerinin 0,213 olması verilerin homojen dağıldığını göstermektedir. ($0,213 > 0,05$)

Tablo 4.2 incelendiğinde p değerinin (.440) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.440 > 0.05$).

4.2. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Cinsiyet

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile cinsiyetlerine ilişkin ortalama, standart sapma puanları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin cinsiyetleri üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları

	Cinsiyet	N	X	SS
Üstbilişsel Taktikler	Erkek	143	2,6173	,36537
	Kadın	219	2,6837	,33547

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan varyans homojenliği testi ve t-testin 'den elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin cinsiyetleri üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları

	Varyans homojenliği testi		t-testi sonuçları		
	F	Sig.	t	df	P
Üstbilişsel Taktikler	1,228	,268	-1,777	360	,076
			-1,745	285,094	,082

Levene Sig değerimizin 0,268 olması verilerin homojen dağıldığını göstermektedir. (0,268 > 0,05)

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi p değeri (.0,076) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır (p=.0,076 > 0.05).

4.3. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Cinsiyet

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile cinsiyetlerine ilişkin ortalama, standart sapma puanları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetleri ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları

	Cinsiyet	N	X	SS
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	Erkek	143	2,4312	,72495
	Kadın	219	2,5190	,69366

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin cinsiyetleri ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin varyans homojenliği ve t-testi sonuçları

	Varyans homojenliği testi		t-testi sonuçları		
	F	Sig.	t	df	P
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	2,185	,140	-1,156	360	,248
	–		-1,146	294,069	,253

Levene Sig değerimizin 0,140 olması verilerin homojen dağıldığını göstermektedir. (0,140 > 0,05)

Tablo 4.6 incelendiğinde p değeri (.0,248) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=0,248 > 0.05$).

4.4. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Yaş

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi bulguları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin yaşları ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,676	2	359	,509
Üstbilişsel Taktikler	,852	2	359	,427
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,034	2	359	,966

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel çalışma taktikleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizine ait bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin yaşları ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Yaş	N	X	SS	F	P
	18-19	118	2,6901	,36900	,926	,397
Bilişsel Taktikler	20-21	114	2,6216	,38105		
	22+	130	2,6681	,41913		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.8 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen p değeri (.0,397) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,397>0.05$).

4.5. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Yaş

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel çalışma taktikleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin yaşları ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Yaş	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	18-19	118	2,6903	,31385	,777	,461
	20-21	114	2,6427	,32536		
	22+	130	2,6406	,39567		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.9 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen p değeri (.0,461) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,461>0.05$).

4.6. Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Yaş

Öğrencilerin kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile yaş değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin yaşları ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Yaş	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	18-19	118	2,4915	,69555	,632	,532
	20-21	114	2,4269	,72531		
	22+	130	2,5282	,70165		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi p değeri (.0,532) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,532>0.05$).

4.7. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Okul

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile eğitim gördükleri okul değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi tabloları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,433	3	358	,729
Üstbilişsel Taktikler	1,598	3	358	,189
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,447	3	358	,719

Öğrencilerin kullandıkları bilişsel taktikler ile eğitim gördükleri okul değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Okul	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	MSKU	90	2,6857	,39961	1,497	,215
	PAU	79	2,6564	,37832		
	ADU	99	2,5960	,40614		
	DEU	94	2,7082	,37471		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.12 incelendiğinde p değerinin (.0,215) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktikler ile eğitim gördükleri okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,215>0.05$).

4.8. Üstbilişsel Taktikler ve Okul

Öğrencilerin eğitim gördükleri okul değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizine ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Okul	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	MSKU	90	2,6566	,37613	,272	,846
	PAU	79	2,6686	,32649		
	ADU	99	2,6327	,38260		
	DEU	94	2,6750	,30268		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi p değeri (.0,846) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile eğitim gördükleri okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,846>0.05$).

4.9. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Okul

Öğrencilerin kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile öğrencilerin eğitim gördükleri okullarına arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Okul	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	MSKU	90	2,5481	,74000	,511	,675
	PAU	79	2,4852	,69961		
	ADU	99	2,4209	,71044		
	DEU	94	2,4894	,68033		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.14 incelendiğinde p değeri (.0,675) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri eğitim gördükleri okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,675>0.05$).

4.10. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Sınıf

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile sınıflara ilişkin varyans homojenliği testi tabloları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.15. Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ve öğrencilerin sınıf değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	3,945	3	358	,009
Üstbilişsel Taktikler	,201	3	358	,896
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,791	3	358	,499

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile sınıfları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin sınıfları ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Sınıf	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	1	108	2,6984	,34682	1,260	,288
	2	96	2,6101	,40854		
	3	75	2,6305	,45968		
	4	83	2,6971	,35515		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi p değeri (.0,288) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktikleri ile sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,288>0.05$).

4.11. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Sınıf

Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel taktikler ile sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin sınıfları ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Sınıf	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	1	108	2,6717	,32167	,094	,963
	2	96	2,6477	,36916		
	3	75	2,6509	,35463		
	4	83	2,6561	,35806		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.17 incelendiğinde p değerinin (.0,963) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,963>0.05$).

4.12. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Sınıf

Öğrencilerin kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile sınıflarına göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğrencilerin sınıfları ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Sınıf	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	1	108	2,5000	,67055	,462	,709
	2	96	2,4375	,75131		
	3	75	2,5556	,69605		
	4	83	2,4538	,71488		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi p değeri (.0,709) 0.05’ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,709>0.05$).

4.13. Bilişsel Taktikler ve Çalgı Deneyim Yılı

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin çalgı deneyim yılı değişkenine ilişkin varyans homojenliği testinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,278	2	359	,758
Üstbilişsel Taktikler	3,941	2	359	,020
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	,285	2	359	,752

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile çalgı deneyim yılı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Deneyim Yılı	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-3 Yıl	101	2,6124	,38668	1,158	,315
	4-6 Yıl	104	2,6923	,37495		
	7+ Yıl	157	2,6706	,40428		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna yönelik p değeri (.0,315) 0.05’ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin çalgı deneyim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,315>0.05$).

4.14. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Deneyim Yılı

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile çalgı türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Deneyim Yılı	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	0-3 Yıl	101	2,5806	,37855	3,830	,023
	4-6 Yıl	104	2,7098	,27929		
	7+ Yıl	157	2,6723	,36331		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.21 incelendiğinde p değerinin (.0,023) 0.05’ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin çalgı deneyim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,023<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Çalgı Deneyim Yılı (I)	Çalgı Deneyim Yılı (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Üstbilişsel Taktikler	0-3 Yıl	4-6 Yıl	-,12923*	,04832	,021
		7+ Yıl	-,09171	,04412	,096
	4-6 Yıl	0-3 Yıl	,12923*	,04832	,021
		7+ Yıl	,03753	,04373	,667
	+7 Yıl	0-3 Yıl	,09171	,04412	,096
		4-6 Yıl	-,03753	,04373	,667

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi tukey testine göre çalgı deneyim yılı ile üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının çalgı deneyim yılına göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre çalgı deneyim yılları 4-6 yıl ve 7+ yıl üzeri olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde üstbilişsel taktik kullanımının çalgı deneyimi yılı 0-3 yıl olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlaşılmıştır.

4.15. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Çalgı Deneyim Yılı

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile çalgı deneyim yılı arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin çalgı deneyim yılı ve çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Deneyim Yılı	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-3 Yıl	101	2,4851	,70478	,512	,600
	4-6 Yıl	104	2,5385	,68943		
	7+ Yıl	157	2,4480	,72079		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.23 incelendiğinde p değerinin (.0,600) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin çalgı deneyim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,600>0.05$).

4.16. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Türü

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin çalgı türü değişkenine ilişkin varyans homojenliği testi tabloları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin çalgı türü ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	6,735	5	356	,000
Üstbilişsel Taktikler	,369	5	356	,869
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	2,613	5	356	,024

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile çalgı türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrencilerin çalgı türü ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Türü	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	Yaylı Çalgılar	152	2,6297	,34682	1,292	,267
	Telli Çalgılar	41	2,6655	,44341		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,8413	,36646		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,5927	,20757		
	Nefesli Çalgılar	49	2,7085	,44080		
	Şan / Ses	64	2,7187	,30578		
	Toplam	362	2,6606	,29461		

Tablo 4.25 incelendiğinde p değerinin (.0,267) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin çalgı türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,267>0.05$).

4.17. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Çalgı Türü

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile çalgı türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin çalgı türü ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Çalgı Türü	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	Yaylı Çalgılar	152	2,6423	,37045	,417	,837
	Telli Çalgılar	41	2,6142	,30205		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,6566	,39043		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,7021	,35851		
	Nefesli Çalgılar	49	2,6883	,29458		
	Şan / Ses	64	2,6648	,35520		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi p değeri (.0,837) 0.05'ten büyük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin çalgı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,837>0.05$).

4.18. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Çalgı Türü

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile çalgı türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğrencilerin kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile öğrencilerin çalgı türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Çalgı Türü	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	Yaylı Çalgılar	152	2,4956	,71150	1,113	,353
	Telli Çalgılar	41	2,3008	,81583		
	Mızraplı Çalgılar	9	2,7778	,47140		
	Tuşlu Çalgılar	47	2,5745	,68702		
	Nefesli Çalgılar	49	2,5238	,60858		
	Şan / Ses	64	2,4375	,72466		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.27 incelendiğinde p değerinin (.0,353) 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin çalgı türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.0,353>0.05$).

4.19. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin günlük çalışma süresine ilişkin varyans homojenliği testinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	,522	2	359	,594
Üstbilişsel Taktikler	6,849	2	359	,001
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	21,124	2	359	,000

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile günlük çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile

yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Günlük Çalışma Süresi	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-1 Saat	140	2,5755	,38848	5,539	,004
	2-3 Saat	120	2,7167	,39807		
	4+ Saat	102	2,7115	,36957		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p değeri (.0,004) 0.05’ten küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin onların günlük çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,004<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.30.’de verilmiştir.

Tablo 4.30. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Günlük Çalışma Süresi (I)	Günlük Çalışma Süresi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Bilişsel Taktikler	0-1 Saat	2-3 Saat	-,14116*	,04808	,010
		4+ Saat	-,13597*	,05031	,020
	2-3 Saat	0-1 Saat	,14116*	,04808	,010
		4+ Saat	,00518	,05205	,995
	4+ Saat	0-1 Saat	,13597*	,05031	,020
		2-3 Saat	-,00518	,05205	,995

Tablo 4.30 incelendiğinde tukey testi sonucuna göre günlük çalışma süresi ile bilişsel taktiklerin kullanımının günlük çalışma süresine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4+ saat olan öğrencilerin günlük çalışma süreleri içerisinde bilişsel taktik kullanımının günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlaşılmıştır. Ayrıca günlük çalışma süresi 4+ saat olan

öğrencilerin günlük çalışma sürelerinde bilişsel taktikleri kullanımları da günlük çalışma süresi 2-3 saat olan öğrencilere göre de önemli düzeyde fark göstermediği 'de tukey testi sonucunda istatistiksel olarak anlaşılmıştır.

4.20. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile günlük çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Günlük Çalışma Süresi	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	0-1 Saat	140	2,5597	,39683	10,329	,000
	2-3 Saat	120	2,6909	,27949		
	4+ Saat	102	2,7522	,31935		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi p değeri (.0,000) 0.05'ten küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin günlük çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=0,000<0,05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Günlük Çalışma Süresi (I)	Günlük Çalışma Süresi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Üstbilişsel Taktikler	0-1 Saat	2-3 Saat	-,13117*	,04229	,006
		4+ Saat	-,19249*	,04425	,000
	2-3 Saat	0-1 Saat	,13117*	,04229	,006
		4+ Saat	-,06132	,04578	,374
	4+ Saat	0-1 Saat	,19249*	,04425	,000
		2-3 Saat	,06132	,04578	,374

Tablo 4.32 incelendiğinde tukey testine göre günlük çalışma süresi ile üstbilişsel taktiklerin kullanımının çalgı çalışma süreci içerisinde günlük çalışma süresine göre farklılıklaştığı görülmektedir. Buna göre günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4+ saat olan öğrencilerin günlük çalışma süreleri içerisinde üstbilişsel taktik kullanımının günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlaşılmıştır. Ayrıca günlük çalışma süresi 4+ saat olan öğrencilerin günlük çalışma sürelerinde üstbilişsel taktik kullanımları günlük çalışma süresi 2-3 saat olan öğrencilere göre de önemli düzeyde fark göstermediği 'de tukey testi sonucunda istatistiksel olarak anlaşılmıştır.

4.21. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Günlük Çalışma Süresi

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile günlük çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Günlük Çalışma Süresi	N	X	SS	F	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-1 Saat	140	2,1667	,77170	27,035	,000
	2-3 Saat	120	2,6389	,61658		
	4+ Saat	102	2,7386	,53199		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.33'te görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p değeri (.0,000) 0.05'ten küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri günlük çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,000<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.34.'te verilmiştir.

Tablo 4.34. Öğrencilerin günlük çalışma süresi ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Günlük Çalışma Süresi (I)	Günlük Çalışma Süresi (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Çalışma Zamanı	0-1 Saat	2-3 Saat	-,47222*	,08216	,000
		4+ Saat	-,57190*	,08598	,000
Yönetimi Taktikleri	2-3 Saat	0-1 Saat	,47222*	,08216	,000
		4+ Saat	-,09967	,08895	,502
		0-1 Saat	,57190*	,08598	,000
	4+ Saat	2-3 Saat	,09967	,08895	,502

Tablo 4.34 incelendiğinde tukey testine göre günlük çalışma süresi ile çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımının günlük çalışma süresine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre günlük çalışma süresi 2-3 saat ve 4+ saat olan öğrencilerin günlük çalışma süreleri içerisinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlaşılmıştır. Ayrıca günlük çalışma süresi 4+ saat olan öğrencilerin günlük çalışma sürelerinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımları günlük çalışma süresi 2-3 saat olan öğrencilere göre de önemli düzeyde fark göstermediği de tukey testi sonucunda istatistiksel olarak anlaşılmıştır.

4.22. Bilişsel Çalışma Taktikleri ve Başarı Puanı

Öğrencilerin kullandıkları çalgı çalışma taktikleri ile öğrencilerin başarı puan ortalamasına ilişkin varyans homojenliği testinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve çalgı çalışma taktiklerine ilişkin varyans homojenliği testi sonuçları

	Levene Testi	df1	df2	P
Bilişsel Taktikler	2,042	2	359	,131
Üstbilişsel Taktikler	6,404	2	359	,002
Çalgı Zamanı Yönetimi Taktikleri	9,087	2	359	,000

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları bilişsel taktikler ile başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmak amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Başarı Puanı	N	X	SS	F	P
Bilişsel Taktikler	0-79	69	2,4700	,43352	11,753	,000
	80-89	106	2,6631	,38796		
	90-100	187	2,7296	,35396		
	Toplam	362	2,6606	,39133		

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p değeri (.0,000) 0.05’den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları bilişsel taktiklerin ile başarı puan ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,000<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.37.’de verilmiştir.

Tablo 4.37. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve bilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Başarı Puan Ortalaması (I)	Başarı Puan Ortalaması (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Bilişsel Taktikler	0-79	80-89	-,19309*	,05881	,003
		90-100	-,25959*	,05355	,000
	80-89	0-79	,19309*	,05881	,003
		90-100	-,06649	,04622	,322
	90-100	0-79	,25959*	,05355	,000
		80-89	,06649	,04622	,322

Tablo 4.37 incelendiğinde tukey testi sonucunda başarı puan ortalaması ile bilişsel taktiklerin kullanımının başarı puan ortalamasına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre başarı puan ortalaması 80-89 ve 90-100 olan öğrencilerin çalışma süreçleri içerisinde bilişsel taktik kullanımının başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak

anlaşmıştır. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin bilişsel taktikleri kullanımları başarı puan ortalamaları 80-89 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde bilişsel taktik kullanımına göre de önemli düzeyde fark gösterdiği istatistiksel olarak anlaşılabilir. Birlikte başarı puan ortalamaları 0-79 ve 80-89 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde bilişsel taktik kullanımında tukey testi sonucunda istatistiksel olarak bir fark olmadığı anlaşmıştır.

4.23. Üstbilişsel Çalışma Taktikleri ve Başarı Puanı

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları üstbilişsel taktikler ile başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Başarı Puanı	N	X	SS	F	P
Üstbilişsel Taktikler	0-79	69	2,4835	,42597	12,430	,000
	80-89	106	2,6587	,31711		
	90-100	187	2,7210	,31223		
	Toplam	362	2,6575	,34861		

Tablo 4.38 incelendiğinde p değerinin (.0,000) 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları üstbilişsel taktiklerin başarı puan ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşmıştır ($p=.0,000<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Başarı Puan Ortalaması (I)	Başarı Puan Ortalaması (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Üstbilişsel Taktikler	0-79	80-89	-,17513*	,05229	,003
		90-100	-,23742*	,04762	,000
	80-89	0-79	,17513*	,05229	,003
		90-100	-,06229	,04110	,285
	90-100	0-79	,23742*	,04762	,000
		80-89	,06229	,04110	,285

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi tukey testi sonucuna göre başarı puan ortalaması ile çalışma süreci içerisinde üstbilişsel taktiklerin kullanımının başarı puan ortalamasına göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre başarı puan ortalaması 80-89 ve 90-100 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde üstbilişsel taktik kullanımlarının başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlaşılmıştır. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin çalışma süreci içerisinde üstbilişsel taktikleri kullanımları başarı puan ortalamaları 80-89 olan öğrencilerin üstbilişsel taktik kullanımlarına göre de önemli düzeyde fark gösterdiği istatistiksel olarak anlaşılabilir. Birlikte başarı puan ortalamaları 0-79 ve 80-89 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde üstbilişsel taktik kullanımlarında tukey testi sonucunda istatistiksel olarak bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

4.24. Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri ve Başarı Puanı

Öğrencilerin çalışma süreçlerinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri ile başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.40. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve üstbilişsel çalışma taktiklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Çalgı Çalışma Taktikleri	Başarı Puanı	N	X	SS	F	P
	0-79	69	2,1594	,74669	14,148	,000
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	80-89	106	2,4025	,74708		
	90-100	187	2,6506	,61569		
	Toplam	362	2,4843	,70650		

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p değeri ($.0,000$) 0.05 'den küçük olduğundan öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları çalışma zamanı yönetimi taktikleri başarı puan ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($p=.0,000<0.05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan tukey testine ait bulgular Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41. Öğrencilerin başarı puan ortalaması ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerine ilişkin tukey testi sonuçları

	Başarı Puan Ortalaması (I)	Başarı Puan Ortalaması (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Çalışma Zamanı Yönetimi Taktikleri	0-79	80-89	-,24310	,10551	,057
		90-100	-,49120*	,09608	,000
	80-89	0-79	,24310	,10551	,057
		90-100	-,24811*	,08293	,008
	90-100	0-79	,49120*	,09608	,000
		80-89	,24811	,08293	,008

Tablo 4.41 incelendiğinde tukey testi sonucuna göre başarı puan ortalaması ile çalışma süreci içerisinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımının başarı puan ortalamasına göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre başarı puan ortalaması 80-89 ve 90-100 olan öğrencilerin çalışma süreçleri içerisinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu tukey testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlaşılmıştır. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımları başarı puan ortalamaları 80-89 olan öğrencilerin çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarına göre de önemli düzeyde fark gösterdiği

istatistiksel olarak anlaşılacak ile birlikte başarı puan ortalamaları 0-79 ve 80-89 olan öğrencilerin çalışma süreçlerinde çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarında tukey testi sonucunda istatistiksel olarak bir fark olmadığı anlaşılmıştır.



V. BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma süreçlerindeki bilişsel çalışma, üstbilişsel çalışma ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Benzer biçimde Özmenteş 'in (2007) çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptanmıştır; Diğer yandan Tuzcu'nun (2016) piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin çalışma süreçlerinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği kız öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilişsel çalışma, üstbilişsel çalışma ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Diğer taraftan Tuzcu'nun (2016) araştırmasında öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği; benzer biçimde Özmenteş 'in (2007) araştırmasında da öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farkın her iki araştırmanın örnekleminde konservatuar öğrencilerinin bulunmasından ve bu öğrencilerin ortaöğretim sürecini de konservatuvarda gerçekleştirmeleri ihtimalinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bireysel çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin eğitim gördükleri okula göre bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi

taktikleri kullanımlarının anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır. Tuzcu (2016), konservatuvar öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özmenteş (2007) de Tuzcu (2016) ile benzer bir şekilde konservatuvar öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin eğitim fakülteleri öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu farklılığın bu araştırmanın yalnızca eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programlarında yapılmasından; yukarıda sözü edilen araştırmaların ise örneklemini hem eğitim fakültesi müzik öğretmenliği hem de konservatuvar öğrencilerinin oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Müzik öğretmenliği programlarında çalgı eğitiminin öğretmenlik mesleğinde bir araç olarak kullanılması hedeflenmişken, konservatuvarlarda ise çalgı, eğitim sürecinin temel bileşenidir. Bu durum haftalık ders saatleri üzerinden somutlaştırılabilir. Müzik eğitimi programlarında bireysel çalgı dersi haftada bir saat, konservatuvarlarda iki saat yapılmaktadır.

Sonuçlar sınıf düzeyine göre incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çalgı deneyim yılı bakımından ise üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; çalgı deneyim yılı 4-6 ve 7 ve üzeri yıl olan öğrencilerin üstbilişsel taktik kullanımının çalgı deneyim yılı 0-3 yıl olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ancak bilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktiklerinin çalgı deneyim yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Tuzcu (2016) da piyano çalışma geçmişine göre öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu belirlemiş; 7-9 ve 10 ve üzeri yıl piyano çalışma geçmişine sahip olan öğrencilerin 1-3 ve 4-6 yıl olan öğrencilere oranla özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Özmenteş (2007) bunun aksi yönünde bir sonuç elde etmiştir: Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin çalgı deneyimlerine göre önemli düzeyde bir fark göstermediğini belirlemiştir.

Araştırma bulguları, çalgı türüne göre incelendiğinde bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tuzcu (2016) ise özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin öğrencilerin ana dallarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Ana dalları piyano olan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin ana dalları yaylı, nefesli, telli (gitar), mızraplı ve şan olan öğrencilere oranla önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Günlük çalışma süresine göre bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Günlük çalışma süresi 2-3 ve 4 ve üzeri saat olan öğrencilerin bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının, günlük çalışma süresi 0-1 saat olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. İlgili alan yazında günlük çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu destekler araştırmalar bulunmaktadır. Özmenteş (2007) öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde günlük çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık olduğunu; günlük çalışma süresi arttıkça özdüzenlemeli öğrenme düzeyinin artış gösterdiğini belirlemiştir. Tuzcu (2016) da benzer şekilde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin günlük çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Günlük çalışma süreleri 3 saat ve üzeri olan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin, 1-2 saat ve 1 saat olan öğrencilere oranla önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bireysel çalgı çalışma sürecinde günlük çalışma süresinin öğrencilerin başarı puanlarını doğrudan etkilemekte olduğunu söylenebilir. Çalgı çalışma taktiği kullanımlarını başarı puan ortalamalarına göre incelediğimizde bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımında anlamlı düzeyde farklılık olduğu anlaşılmıştır. Buna göre başarı puan ortalaması 80-89 ve 90-100 olan öğrencilerin çalgı çalışma taktiği kullanımlarının başarı puan ortalaması 0-79 olan öğrencilere göre önemli düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca başarı puan ortalaması 90-100 olan öğrencilerin çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımları, başarı puan ortalamaları 80-89 olan öğrencilere göre de anlamlı düzeyde fark gösterdiği

belirlenmiştir. Bu sonuç, Bilen'in (2007) yaptığı özdüzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisini araştırdığı doktora tezinde, çalışma stratejileri kullanan öğrencilerin çoğunluğunu başarılı öğrencilerin oluşturduğu sonucunun çıkarılabileceğini belirlemiştir. Öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları taktik kullanımı ile başarı puanlarının karşılaştırıldığı bir diğer araştırma ise Rohwer ve Polk (2006) tarafından yapılmıştır. Rohwer ve Polk (2006) çalışma sürecinde analitik çalışanların bütüncül çalışanlara göre daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma süreçlerinde bilişsel çalışma taktiği kullanımlarının günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; bununla birlikte cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımlarının ise çalgı deneyim yılına, günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı fark gösterdiği; fakat cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği anlaşılmıştır. Çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımlarının ise günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre anlamlı fark gösterdiği; diğer taraftan cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri okula, sınıfa ve çalgı türüne göre göstermediği anlaşılmıştır.

5.1. Öneriler

Araştırmada, çalgı çalışma taktiği kullanımlarının başarı puan ortalamalarına göre değiştiği görülmüştür. Bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımının başarı puanını yükselttiği söylenebilir. Bu doğrultuda *öğrencilere çalgı çalışma taktikleriyle ilgili farkındalık kazandırma uygulamalarının yapılması önerilebilir.*

Bu araştırmada, üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının çalgı deneyim yılına göre değiştiği; çalgı deneyim yılı arttıkça üstbilişsel çalışma taktikleri kullanımının da

arttığı görülmüştür. Bu bağlamda *çocuğun çalgı eğitimine erken yaşlarda başlatılmasına yönelik ebeveyn farkındalığı için çalışmaların yapılması önerilebilir.*

Araştırmada çalgı çalışma taktikleri kullanımlarının günlük çalışma süresine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Günlük çalışma süresi arttıkça öğrencilerin bilişsel çalışma taktikleri, üstbilişsel çalışma taktikleri ve çalışma zamanı yönetimi taktikleri kullanımları da artmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda *günlük çalgı çalışma süresinin artırılmasına yönelik kurumların öğrencinin programını çalgı çalışma süresini de düşünerek planlamaları; çalgı eğitimcisinin öğrenciye üç ve daha fazla saati kapsayan bir çalışma programı belirlemesi; ebeveynlerin öğrenciye daha uzun süre çalışabileceği ortam ve koşulları hazırlaması önerilebilir.*

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayıncılık
- Aydoğan S. ve Özgür, Ö. (2006). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuramı II*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Behavior and Human Decision Processes*. 50(2), 248-287. 04.05.2020 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1991OBHDP.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bilen, O. O. (2007). *Öz-Düzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bulut, D. (2005). Müzik eğitimi anabilim dalları başlangıç piyano eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikler. *Müzik Sempozyumu* (ss. 190-205). Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Kayseri.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2004). *Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Günlük Bireysel Çalışma Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chung, J. W. (2006). *Self-Regulated Learning In Piano Practice of Middle-School Piano Majors In Korea*. Doktora Tezi, Kolombiya Üniversitesi, ABD.
- Coşkuner, S. (2016). Türkiye'de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde (Yaylı Çalgılar) Piyano Eşlikli Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 83-104, DOI: 10.5578/amrj.10806.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çelikkıran, A.T ve Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical

analysis *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1497/1353>

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

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

Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Latham, G.P. ve Locke, E. A. (1990). A theory of goal setting & task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 16(2), 212-247, DOI: 10.2307/258875.

Nancy, H. B. ve Hallam, S. N. (2002). Practice. *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151-165). New York: Oxford University Press.

Nielsen, S. (1999). 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*, 27(2), 218-229.

Oxendine, J. B. (1984). *Psychology of motor learning*. New York: Appleton-Century Crofts.

Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. İçinde Ed. A. Hakan, *Öğrenmeyi öğretme* (ss. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özmenteş, G. (2016). Çalgı performansında çalışma stratejileri ve müzik özyeterliliğinin rolü. 1406.2020 tarihinde, <http://gozmentes.blogspot.com/2016/10/calgi-performansnda-calsma-stratejileri.html> adresinden alınmıştır.

- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyörük, E. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In *Psychology of education: Major themes: Pupils and learning*. London.
- Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. *The Psychology of Music* (pp. 627-651). East Grinstead West Susses, England, UK: Elsevier Inc.
- Say, A. (1995). *Müzik tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schmeck, R. R. (1988). *Perspectives on individual differences learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. in *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 125-151). ABD: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayınları.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Tirgil, A. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 25-40.
- Topoğlu, O. (2006). *Yaylı Çalgı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik-İnsan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitiminde temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtiş Matbaası.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology*. USA: Allyn Bacon.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Yönelik Etkinliklerin Performans Başarısına ve Üstbilişsel Farkındalığa Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, H. (2010). Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145-160.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, D. H. (2003). Self-regulation and learning. In *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 59-78). John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 60-75.

EKLER

EK-1. Kişisel bilgi formu

EK-2. Çalgı çalışma taktikleri anketi

EK-3. Anket kullanım izni

EK-4. Araştırma izin belgeleri

EK-5. Etik kurul onay belgesi



EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu ölçme aracıyla *çalgınızı çalışma sürecinizde çalışma taktiklerini ne derece kullandığınız* ile ilgili görüşlerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Lütfen soruları dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği X ile işaretleyiniz. Yanıtlarınız yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

H. Emre Çiftçi
Araştırmacı

Cinsiyetiniz: K () E ()

Yaşınız: Sınıfınız..... Çalgınız nedir?

Çalgınızı kaç yıldır çalışıyorsunuz?.....

Çalgınızı günde kaç saat çalışıyorsunuz?

En son çalgı sınavından aldığınız başarı notu nedir?.....

EK-2. ÇALGI ÇALIŞMA TAKTİKLERİ ANKETİ

Maddeler	Bana tamamen uygun	Bana uygun	Bana biraz uygun	Bana uygun değil	Bana kesinlikle uygun değil
1. Çalgımı her gün düzenli olarak çalışırım					
2. Çalgı çalışma saatlerine çok bağlı kalırım					
3. Çalgı çalışmaya başladığımda yaptığım ilk şey "bu gün en çok neye çalışmam gerekiyor?" sorusunu kendime sormaktır.					
4. Bir parçayı nasıl çalışmam gerektiğine karar veremem.					
5. Çalgı çalışmamı nasıl planlamam gerektiğini sıklıkla düşünürüm.					
6. Çalgı çalışmamı farklı hedefler için belirli sürelerle bölerim					
7. Çalarken hata yaptığım bir bölümü defalarca kere çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
8. Öğrendiğim bir parçayı zihnimde defalarca kere söylerim.					
9. Bir parçayı küçük bölümlere böler ve bunları birer birer çalışırım.					
10. Çalıştığım bir parçada zor bir pasajla karşılaştığımda onunla ilgili teknik çalışmalar yaparım.					
11. Bir parçayı değişik tempolarda çalışırım.					
12. Çaldığım parçanın form analizini yaparım.					
13. Çaldığım parçanın armonik analizini yaparım.					
14. Çaldığım bir parçayı zihnimde canlandırabilirim.					
15. Bir parçayı çalgım olmadan da sessizce çalışabilirim.					
16. Çalışırken sıklıkla durur ve müziğin nasıl olması gerektiğini düşünürüm.					
17. İyi ve kötü yanlarını belirlemek için çalışımı sıklıkla kaydedirim					
18. Bir parçayı gördüğümde nerede güçlükle karşılaşacağımı anlayarak çalışmamı ona göre düzenlerim.					
19. Çalışma programıma sadık kalırım.					
20. Çalışım hakkındaki yorumlarını almak için başka bir kişiye sıklıkla çalarım.					
21. Çalışmamı bölen her türlü etkenden çoğunlukla korunurum (Cep telefonumu kapayarak, odanın kapısını kilitleyerek vs.).					

EK-3. ANKET KULLANIM İZİNİ

Re: Çalgı Çalışma Taktikleri



Emre Çiftçi <emre-ciftci@hotmail.com.tr>
14.02.2020 21:43

Kime: Sabahat Burak

Zaman ayırdığınız için çok teşekkürler hocam iyi çalışmalar.

Sabahat Burak <buraksabahat@gmail.com> şunları yazdı (14 Şub 2020 09:47):

Merhabalar,

Geç yanıt verdiğim için özürümü. Ekte istemiş olduğunuz anketi gönderiyorum. Yalnız anketin başında çalgıya yönelik motivasyon ile ilgili sorular da bulunmaktadır. Dilerseniz iki anketi birden, isterseniz de yalnızca bir anketi kullanabilirsiniz. Bir sorunuz olur ise yeniden yazabilirsiniz. Kolay gelsin.

Sabahat Burak, PhD

Associate Professor of Music Education
Department of Primary Education

Akdeniz University
Antalya, Turkey

Emre Çiftçi <emre-ciftci@hotmail.com.tr>, 11 Şub 2020 Sal, 14:09 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhabalar daha önce sizden anketinizi kullanmak için izin istemiştik eğer sizde bu anketin orijinali varsa bana yollayabilerseniz çok sevinirim her hangi bir hata yapmamak için "Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri" isiminde olan çalışmamız içerisinde kullanılan Çalgı Çalışmada Kullanılan Taktikler Anketiniz Likert tipinde 3'ü olarak

Emre Çiftçi <Emre-Ciftci@hotmail.com.tr> şunları yazdı (8 Eki 2018 16:18):

Yanıtınız için çok teşekkür ederim hocam, o zaman bu stratejileri çalışma sürecinde uygulamaya "taktik" diyebiliriz diye düşünüyorum.

Sabahat Burak <buraksabahat@gmail.com> şunları yazdı (8 Eki 2018 16:09):

Merhaba Emre,

Öncelikle benimle iletişime geçmek için artık bu e-mail adresimi kullanmalısın.

Taktik ile ilgili olarak da; anketteki öğeler hep küçük beceriler olduğu için senin de atfı yaptığın "Belirli bir stratejinin hizmetinde kullanılan bir veya daha çok spesifik beceri" tanımı daha çok karşılıyor diye düşünüyorum. Yani taktik sözünün kullanılması uygun olacaktır.

Kolay gelsin,

Sabahat Burak, PhD

Associate Professor of Music Education
Department of Primary Education

Akdeniz University
Antalya, Turkey

EK-4. ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ

BAİBÜ - Gelen Evrak No: 05.12.2019-E.31454



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Sayı : 82493341-605.01
Konu : Hüsnü Emre ÇİFTÇİ' nin araştırma
izni

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27/11/2019 tarihli ve 15041 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 03/12/2019 tarihli ve 74497 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsnü Emre ÇİFTÇİ' nin "Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalgı Çalma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebi, ilgili Dekanlık tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Mehmet AYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2019-E.88683



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/
Konu :Araştırma İzni - Hüsnü Emre
ÇİFTÇİ

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi :Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 28.11.2019 tarih ve 36353 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsnü Emre ÇİFTÇİ'nin "Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalgı Çalma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteği Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Bilge CAN
Dekan

Ayrıntılı bilgi için İrtibat : Sümeyye AKKUŞ

Tel: 0 (025) 8
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0
Elektronik Adres: <http://psu.edu.tr/egitim/default.aspx>

BAİBÜ - Gelen Evrak No: 12.12.2019-E.31968



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır Ek-3

Sayı : 15563195-300.99-E.102854
Konu : Hüsni Emre ÇİFTÇİ

11/12/2019

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 28.11.2019 tarihli ve 79594239-302.14.03/E.15041 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 09.12.2019 tarihli ve 85316909-399.99-E.101600 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsni Emre ÇİFTÇİ'nin "Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalgı Çalma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin kendisinin takip etmesi koşulu ile uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) yazı sureti (1 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
Aylin KAVAKALAN
Dahili: 0232 4121426
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU tarafından 11.12.2019 tarihinde e-İmzalanmıştır.
Evrakımızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 295105F4X1 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28677689-000-E.202574
Konu : Araştırma İzni (Hüsnü Emre ÇİFTÇİ)

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 13.08.2020 tarihli ve 89241861-000-E.202024 sayılı yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsnü Emre ÇİFTÇİ'nin "Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalgı Çalma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali BAYRAKDAROĞLU
Rektör a.
Rektör Yrd.

Bu belgenin ağı elektronik imzalıdır. <https://obd.mu.edu.tr> adresinden GİRİŞEZ-VTSVMB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI 40000
KÖTEKLİMEĞLA
Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264
e-Posta: og-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.olab.mu.edu.tr/>

İlgi İçin: Aydın ŞAHİN
Telefon No: 0252 211 10 99

EK-5. ETİK KURUL ONAY BELGESİ



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Hüsnü Emre ÇİFTÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi ABD

Sayın Hüsnü Emre ÇİFTÇİ,

"**Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalgı Çalışma Taktiklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/182) kurulumuzun 03.05.2019 tarihli ve 2019/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hümit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

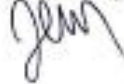

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Bilol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhâl Demirci (Üye)



ÖZGEÇMİŞ

1994 yılında Aksaray'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Aksaray'da tamamladı. Klasik gitar çalışmalarına Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde Zafer ÖZGÜL ile başladı. 2013 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Lisans Programını kazandı ve burada 2013-2014 yılları arasında Öğr. Gör. M. Kaan KASAR ile, daha sonra 2014-2017 yılları arasında Doç. Dr. Tuba YOKUŞ ile klasik gitar çalışmalarına devam etti. 2017 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programından mezun oldu. 2017 yılında yüksek lisans eğitimine başlamış olup klasik gitar çalışmalarına Prof. Dr. Ali ERİM ile devam etmektedir.

İletişim Bilgileri:

e-posta: emre-ciftci-@hotmail.com.tr