

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Egemen BALCI

**TRABZON
Temmuz, 2025**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**Egemen BALCI
ORCID: 0009-0000-9273-0649**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU
ORCID: 0009-0000-9273-0649**

**TRABZON
Temmuz, 2025**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tez araştırmamın içerisindeki bilgiler ve sonuçlar herhangi bir yerden almadığımı; Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; araştırmanın veri toplama, hazırlık ve bilgilerin sunum dâhil tüm aşamalarında bilim etiği ve kurallarına uygun davrandığımı ve bu araştırmada kullanılan tüm kaynakları tez yazma kuralına uygun olduğunu beyan ederim. Aksi takdirde doğabilecek hukuki sonuçlara her zaman muvafakat ettiğimi beyan ederim.

Egemen BALCI

01 / 07 / 2025

YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN BEYAN FORMU

☒ Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalanmadım**.

☐ Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan **faydalandım**. Bu kapsamda, yapay zekâ destekli araçların kullanımına ilişkin aşağıdaki hususları beyan ederim:

1. Bu çalışmada, yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla yapay zekâ tabanlı araçlardan yararlanılmış olup; kullanılan araçların işlevi, katkı düzeyi ve sınırları açık biçimde eklerde belirtilmiştir. Bu kapsamda kullanılan yapay zekanın kapsamı hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey beceri, deneyim ve uzmanlık gerektiren aşamaları içermemektedir.
2. Yapay zekâ kullanımı, çalışmanın özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmayacak biçimde gerçekleştirilmiştir.
3. Usulsüz yapay zekâ kullanımı (örneğin: kaynak göstermeksizin metin üretimi, otomatik içerik üretiminin özgün eser gibi sunulması, yanıltıcı kaynak gösterimi vb.) tarafımdan kesinlikle yapılmamıştır.
4. Çalışmanın hazırlanmasında kullanılan yapay zekâ araçları ve işlevleri ekte sunulan tabloda ayrıntılı olarak belirtilmiş olup, bu kullanım danışman öğretim üyesinin bilgisi dahilinde gerçekleştirilmiştir.
5. Yukarıda yer alan beyanımın gerçeğe aykırı olduğunun tespiti hâlinde, yükseköğretim mevzuatı, ilgili etik kurallar ve Trabzon Üniversitesi disiplin mevzuatı çerçevesinde hakkımda yaptırım uygulanabileceğini bildiğimi ve bu sonuçları kabul ettiğimi taahhüt ederim.
6. Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zeka Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere uygun biçimde üretken yapay zekâdan yararlanılmıştır.

Egemen BALCI

01 / 07 / 2025

ÖNSÖZ

Eğitimin çağdaş toplumda üzerindeki yeri tarih boyunca var olmuştur. Geleceğin mimarisinde önem arz eden eğitim alanlarından birisi olarak müzik karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş toplumun oluşturulmasında yenilikçi eğitim modelleri kıymetli olacaktır. Öz düzenleme eğitim sürecinde kişinin kendisine uygun olacak yöntem, strateji ve tekniklerle bireysel eğitim plan ve programı gerçekleştirmesidir. Öz düzenleme müzik eğitimi sürecinde önem taşıdığı gibi çalgı çalışma sürecinde de büyük öneme sahiptir. Kişilik insanın geçmiş öğretilerini yorumlamasına benliğin katılması süreciyle oluşur. Geleceğin inşasında kişilik üzerine birçok değerli çalışma yapılmıştır. Çağdaş toplumu oluşturmak isteyen eğitimin önemli başlıklarından birisi de kişilik olacaktır.

Öz düzenleme becerisine sahip olunma durumu ve kişilik yapısı üzerine yapılan bu çalışma ile eğitimin çağdaş yapısına hizmet edilmek istenmiştir.

Başta tez çalışmam boyunca desteklerini eksik etmeyen, bilgi ve paylaşımlarını esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Her şartta yanımda olan ve beni benden çok destekleyen, gücünden güç aldığım eğitimci ailenin, eğitim aşığı ağabeyim Volkan BALCI'ya ve yengem Neslihan BALCI'ya, her yardıma ihtiyacım olduğunda sorgusuz sualsiz yardımcı olmaya çalışan Öğr. Gör. Dr. Ezgi ODABAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez aşamasının başından beri çıkmaza girdiğimde bana bilgisini aktarıp, rehberlik eden Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN'a ve Prof. Dr. Haluk ÖZMEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Geleceğimize umutla bakmamı sağlayan yeğenlerim Taylan Emir BALCI'ya, Yağmur BALCI'ya, Nehir BULUT'a ve Pınar BULUT'a sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak bu uzun eğitim yolculuğumda maddi ve manevi olarak bana destek olan annem Semahat BALCI'ya, babam Yaşar BALCI'ya, ablam Canan BULUT'a ve eniştem Temeş BULUT'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Ağustos, 2025

Egemen BALCI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2. 1. 1. Eğitim.....	5
2. 1. 2. Eğitim ve Kültür	7
2. 1. 3. Sanat ve Eğitimi	9
2. 1. 3. 1. Sanatçının Tanımlanması.....	11
2. 1. 4. Müzik ve Müzik Eğitimi	11
2. 1. 4. 1. Müzik.....	11
2. 1. 4. 2. Müzik Eğitimi	12
2. 1. 5. Öğretmen.....	16
2. 1. 5. 1. Müzik Öğretmenliği.....	18
2. 1. 6. Çalgı Eğitimi.....	19
2. 1. 6. 1. Bireysel Çalgı	21
2. 2. Öz düzenleme.....	22
2. 2. 1. Öz Düzenleme ve Üstbiliş.....	24
2. 2. 2. Öz Düzenleme ile İlgili Kuramlar.....	25
2. 2. 3. Öz Düzenleme ve Öğrenme	26
2. 2. 4. Akademik Öz Düzenleme	26
2. 2. 5. Öğretmen Öz Düzenlemesi	28
2. 2. 6. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Değerlendirilmesi.....	28
2. 2. 7. Öz Düzenlemeli Çalgı Eğitimi	29

2. 3. Kişilik.....	30
2. 3. 1. Kişilik Tanımı	30
2. 3. 2. Beş Faktörlü Kişilik	31
2. 3. 3. Kişiliği Üzerinde Etkisi Olan Faktörler	32
2. 3. 4. Öğretmen ve Kişilik	33
2. 4. Literatür Taramasının Sonucu.....	34
2. 4. 1. Öz Düzenleme ile İlgili Literatür Taramasının Sonucu	34
2. 4. 2. Kişilik ile İlgili Literatür Taraması Sonucu	36
3. YÖNTEM.....	39
3. 1. Araştırma Modeli	39
3. 2. Çalışma Grubu	40
3. 3. Demografik ve Tanımlayıcı Bulgular	40
3. 4. Verilerin Toplanması	43
3. 4. 1. Veri Toplama Araçları	44
3. 4. 2. Veri Toplama Süreci	45
3. 5. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR	47
4. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel Bulgular.....	47
4. 2. Ölçek Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması	47
4. 3. Ölçek Puanlarının Müzikle İlgili Bilgilere Göre Karşılaştırılması	57
5. TARTIŞMA	90
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	93
6. 1. Sonuçlar	93
6. 1. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel Sonuçlar.....	93
6. 1. 2. Ölçek Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar	93
6. 1. 3. Kişilik Özellikleri ile Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki Ait Sonuçlar.....	101
6. 2. Öneriler	102
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	102
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	103
7. KAYNAKLAR.....	106
8. EKLER.....	119
9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	133

ÖZET

Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik özelliklerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evren ve örneklemini 2023-2024 yılında, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan dört devlet üniversitesinin (Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi) güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik eğitimi bilim dalında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 173 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Özmenteş tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve Benet-Martinez ve John tarafından geliştirilmiş olup Alkan tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde SPSS paket programının son sürümü kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, bireysel öğrenme farklılıklarının anlaşılmasına katkı sunacağı ve öğretim süreçlerinin daha etkili şekilde yapılandırılmasına yardımcı olacağını düşündürmektedir. Müzik öğretmeni adayları üzerinde özdüzenleme becerileri ile kişilik özelliklerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklıları olduğu saptanmıştır. Kişilik özelliklerinde; sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk ve dışa dönüklük alanlarında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygusal dengesizlik alt başlığı dışında olumlu yönde negatif farklılıklar saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda bireysel farklılıkların özdüzenleme becerilerine ve kişilik özelliklerine olan etkileri belirlenmiş ve bu bağlamda önerilerde bulunulmuştur. Yapılan çalışmanın farklı bölgelerde, öğrenim kademelerinde ve farklı regresyon örnekleri ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmen Adayı, Çalgı eğitimi, Kişilik Özellikleri, Öz Düzenlemeli Öğrenme

ABSTRACT

Examination of Personality Traits and Self-Regulated Learning Skills of Music Teacher Candidates According to Different Variables

The aim of this study is to examine the impact of personality traits on self-regulated learning skills among students in music teacher education programs, considering various variables.

The population and sample of the study consist of prospective music teachers enrolled in the Department of Music Education, within the Fine Arts Education programs of four public universities located in the Black Sea Region (Trabzon University, Giresun University, Ondokuz Mayıs University, and Bolu Abant İzzet Baysal University) during the 2023–2024 academic year. The study is limited to a total of 173 students from first to fourth year levels. As data collection tools, a demographic information form developed by the researcher, the “Self-Regulated Learning Scale in Instrumental Practice” developed by Özmenteş, and the “Big Five Personality Inventory” originally developed by Benet-Martinez and John and adapted into Turkish by Alkan were employed.

Data analysis was conducted using the latest version of the SPSS statistical software package. The findings of the study are expected to contribute to the understanding of individual learning differences and assist in the effective structuring of instructional processes. The results revealed that self-regulated learning skills and personality traits of prospective music teachers differed significantly based on various variables. Statistically significant positive correlations were found between self-regulated learning and the personality traits of conscientiousness, openness to experience, agreeableness, and extraversion. In contrast, a significant negative relationship was observed in the dimension of emotional instability. In conclusion, the study identified the effects of individual differences on both self-regulated learning skills and personality traits. Based on these results, several recommendations have been made. It is suggested that similar research be conducted in different regions, across various educational levels, and using diverse regression models to enrich the findings.

Keywords: Preservice Music Teacher, Instrumental Training or Instrumental Instruction, Personality Traits, Self-Regulated Learning

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Programı Bulunan Üniversiteler	20
2.	Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı	40
3.	Katılımcıların Müzikle İlgili Bilgilerine Göre Dağılımı.....	41
4.	Ölçeklerin Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	47
5.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Karşılaştırılması.....	48
6.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması	49
7.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	50
8.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Mezun Olduğu Liseye Göre Karşılaştırılması.....	51
9.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Mezun Olduğu Lise Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	52
10.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	53
11.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	54
12.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Yaşadığı Yere Göre Karşılaştırılması.....	55
13.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	56
14.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Ailesinde Müzik Aleti Çalan Birey Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	57
15.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Ailede Müzik Aleti Çalan Birey Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	58
16.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısına Göre Karşılaştırılması.....	59

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
17.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgı Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	61
18.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresine Göre Karşılaştırılması.....	62
19.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	63
20.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısını Seçtiği Zamana Göre Karşılaştırılması.....	65
21.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgısını Seçtiği Zaman Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	66
22.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması.....	67
23.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Günlük Çalgı Çalışma Süresi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	68
24.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığına Göre Karşılaştırılması.....	69
25.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığı Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	71
26.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Son Bireysel Çalgı Sınavından Aldığı Nota Göre Karşılaştırılması	72
27.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Son Bireysel Çalgı Sınavından Aldığı Not Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	74
28.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	76
29.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	77
Tablo 31.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olmasının Olumlu Karşılanması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu.....	79
32.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Orkestra ya da Solo Performans Sergilemiş Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması	80

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
33.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Orkestrada Ya Da Solo Performans Sergilemiş Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	81
34.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Eğitim Aldığı Kurum Dışında Çalgısını Geliştirmek İçin Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	82
35.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Eğitim Aldığı Kurum Dışında Çalgısını Geliştirmek İçin Ders Alma Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	83
36.	Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Müzik Aletine Sahip Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	85
37.	Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Müzik Aletine Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu	85
38.	Kişilik Özellikleri ile Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki	86
39.	Kişilik Özelliklerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları	87
40.	Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Kişilik Özelliklerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları	88

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
BFK	: Beş Faktör Kişilik Kuramı



1. GİRİŞ

Bilgi insan için tüm çağlarda önemli bir yer tutmaktadır. Bilgi zaman içerisinde yenilenen bir yapıya sahiptir. Çağımızda birçok yeni bilgi oluşmakta ve bu yeni bilgiler mevcut bilgiler ile birikimli bir yapı oluşturmaktadır. Bilginin gelişimi çağımızın gereksinimlerinden kaynaklı olarak büyük bir hız ile artmaktadır. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetleri, çağımızda insanlar için oldukça kıymetli bir durum haline gelmiştir (Ataünal, 2013, s. 6)

İnsanın varoluşu ile başlayıp süreç içerisinde etkileşimler içinde bulunan eğitim toplumun temel değerlerini barındırmaktadır (Koçer, 1980, s. 4). Eğitim, insanlık tarihi boyunca devam eden bir süreçtir ve toplumların yapısal özelliklerini taşımaktadır. Tarihsel olayların eğitim üzerinde farklı etkileri görülmüştür. Dönem özelliklerine göre eğitim ve eğitim anlayışı süreç özelinde farklılaşmıştır. Antik dönemden başladığı düşünülen eğitim günümüze kadar inanılmaz bir hızla gelişmiştir. Toplumların eğitim algıları tarım, sanayi, dini inançlar, kurulan ve yıkılan devletler ve günümüzde bilişimle tanışması gibi birçok etkenle farklılaşmıştır (Toprakçı, 2002, s. 45-88)

Toplum, eğitimin en önemli unsurlarından birisidir. Eğitim, toplumun sosyal, kültürel, politik, teknolojik ve ekonomik tüm hareketlerinden etkilenir. Eğitim belirli amaçlar ile kişi ya da toplum özelinde hayat boyunca devam etmektedir. Değişim içinde bulunan hayat şartları göz önüne alındığında eğitim süreci sonu olmayan ve sürekli genişlemekte olan bir yapıya dönüşmektedir (Boylu, 2023).

Eğitimin tanımlanmasında milattan öncesine dayanan Yunan filozofları, Farabi, İbn-i Sina gibi farklı dönemlerde ve farklı coğrafyalarda birçok düşünürün ifadeleri ile karşılaşılmaktadır (Toprakçı, 2002, s. 119-148).

Farabi eğitimi, milletlerdeki ahlaki erdemlerini ve iş sanatlarını var etme yöntemi olarak tanımlamaktadır (Toprak, 2020, s. 136-149). İbn-i Sina eğitimi, bilim ile insanın kendini mükemmelleştirmesi olarak tanımlamaktadır (Akyüz, 1982). Aristoteles ise eğitimi, insan potansiyelinin öngörülen düzeye ulaşmasını sağlamak olarak tanımlamaktadır (Yılmaz, 2004, s. 145-159).

Öz düzenleme 1980'li yılların başında ortaya konulmuş bir yaklaşımdır. Son yıllarda sıklıkla üzerinde durulmaktadır. Öz düzenleme ile ilgili çalışmaların gün geçtikçe sayısı ve önemi artış göstermektedir. Yapılan bu araştırmalardan farklı tanımlamalar ortaya çıkmaktadır. Öz düzenleme bireyin kendi isteklerini karşılamak amacıyla zihnini, davranışlarını, hislerini, bulunduğu ortamı ve davranışlarını belirli amaç doğrultusunda sistematik bir düzen içerisinde yönetme sürecidir (Cascallar, Boekaerts, & Costigan, 2006).

Kişilik, bireyin düşünme, hissetme ve davranış sergileme biçimlerini belirli bir tutarlılıkla ortaya koyan ve zamanla görece istikrar gösteren psikolojik özellikler bütünüdür. Bu özellikler,

bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimleri şekillendirirken aynı zamanda onun sosyal, duygusal ve bilişsel süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir (Kartal, 2023).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği bilim dalı öğrencilerinin kişilik özellikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin farklı değişkenlere göre inceleme sonuçları nelerdir? Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri nelerdir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri nelerdir?

3. Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, yaşanan yer, enstrüman türü-seçimi, çalışma süresi ve başarı notuna göre değişiklik göstermekte midir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, yaşanan yer, enstrüman türü-seçimi, çalışma süresi ve başarı notuna göre değişiklik göstermekte midir?

5. Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında demografik bilgilere göre ilişkisi ne düzeydedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Kişilik, bireyin belirli durumlarda ortaya koyduğu bireysel genel geçer bir tavır ve düşünce ürünüdür. Bu tavır ve düşüncelerin davranış biçimi olarak gözlenmesi kişiliği ortaya koyar. Kişilik bireyin çevresindeki kişilerle etkileşim kurmasına aracılık etmekte ve belirli durumlarda bireyselliğini ortaya çıkaran kişi özelinde genel geçer bir tepki vermesi olarak algılanmaktadır (Gerrig & Zimbardo, 2012). Kişilik davranışlara yön vererek çevreyle etkileşim oluşturma sürecinde etkin rol aldığı için eğitimde önemli bir yer tuttuğu düşünülebilir

Zimmerman'a göre öz düzenleme birey için belirlenen hedef doğrultusunda bireyin ortaya koyduğu duygu, davranış ve tutum gibi birçok alanı kapsamaktadır. Öz düzenleme modeli bireylerde geleceğe karşı bireysel farkındalık oluşturarak öğrenme isteğinin oluşması ile gerçekleşir. Bu süreçte öğrenme isteğinde bireyin içsel talebi ortaya çıkmaktadır. Öz düzenleme zihinsel ya da akademik başarı olarak değerlendirilmemektedir. Bireyin zihinsel süreç başarısı ile akademik başarıya ulaşma serüvenidir (Zimmerman, 2002). Bu bağlamda öz düzenleme kişinin eğitim-öğretim sürecinde kendine bir hedef belirlemesi ve bu hedefe giderken kendini, çalışmasını ve uygulayacağı stratejileri belirlemesinin öğrenme açısından önem arz ettiği düşünülebilir.

Öğrenim stratejilerini belirlemekte ve kullanmakta kişilik yapısının etkisi olduğu düşünülmektedir. Her bireyin öğrenme farklılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde birçok farklı yöntem kullanıldığını görmek mümkündür. Öz düzenleme yöntemi de bu yöntemlerden biri olup öğrencinin kişisel öğrenme sürecini en iyi şekilde planlayabilme becerisi olarak ortaya koyulabilir. Bu durumların tespit edilmesinin eğitim-öğretime katkı sağlama açısından önem arz ettiği ve yapılacak olan benzer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın evreni YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim bilimleri fakültesi güzel sanatlar anabilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan Karadeniz bölgesinde yer alan Eğitim Fakülteleri ile sınırlandırılmıştır. Karadeniz bölgesinde yer alan üniversiteler Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi olarak belirlenmiştir. Bu üniversitelerde öğrenim görmekte olan 1.-2.-3.-4. sınıfta eğitim gören 173 öğrenci ile sınırlandırılmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aşaması “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” (Özmenteş, 2007), Alkan (2007) tarafından geliştirilen “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştiriliş olan Demografik Bilgi Formu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Demografik Bilgiler Formu’ için uzman görüşü 3 öğretim üye ile sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılım sağlayan YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim bilimleri fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, veri toplama aracına ait tüm maddeleri objektif olarak cevaplayacakları varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim bilimleri fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, gönüllü olarak çalışma sürecine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim bilimleri fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına uygulanacak olan, Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formunun oluşturacağı verilerin ve veriler ile elde edilecek analizlerin yeterli olacağı varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim bilimleri fakültesi güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan

müzik öğretmeni adayları sayısal olarak; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi 54, Giresun Üniversitesi 6, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi 54, Trabzon Üniversitesi 59 katılımcıdır. Belirtilen 173 katılımcı sayısının örneklemini temsil etmekte yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Kişilik: Bireyin düşünme, hissetme ve davranma biçimini kalıcı ve tutarlı şekilde belirleyen, onu diğerlerinden ayıran psikolojik özellikler bütünüdür. Başka bir ifadeyle, kişinin çevresiyle kurduğu ilişkiyi ve tepkilerini etkileyen bireysel özelliklerin toplamıdır. Kişilik; mizah, tutum, değerler, duygular ve sosyal eğilimler gibi öğeleri kapsar ve genellikle çocuklukta şekillenip yaşam boyunca nispeten sabit kalır

Öz düzenleme: Bireyin öğrenme sürecini planlama, izleme, değerlendirme ve gerektiğinde bu süreci kontrol etme becerisidir. Kişi, kendi düşünce, duygu ve davranışlarını belirli hedefler doğrultusunda yönlendirir ve bu süreci bilinçli olarak yönetir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırma sürecinin bu bölümünde çalışmada yer alan konu başlıkları ve alt başlıklarına yer verilmiştir. Konular ve alt başlıklar genelden özele doğru bir yöntem ile sıralandırılmış ve başlık altlarında konular ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

2. 1. 1. Eğitim

Eğitimin net bir biçimde önem kazanması, sanayi devrimi sonrasında karşılaştığımız yeni toplum yapısı ile gerçekleşmiştir. Değişen hayat ve yaşam şekilleri bilgiye olan ihtiyacı arttırmıştır. Bilginin büyük bir önem kazanması ile eğitiminde değeri net bir şekilde ortaya çıkmaya başlamıştır (Boylu, 2023). Dünya üzerinde yaşanan birçok gelişmenin toplumsal yapı üzerinde değişikliklere sebebiyet verdiği gözlenmektedir. Toplamların kültürel, siyasal ve toplumsal değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Değişimin oluşturduğu bilgi, beceri ve değerlere yönelik gelişim zorunludur. Ekonomik kalkınmada Türk Eğitim Sisteminin önemli yeri gözlenmektedir. Uluslararası rekabet için eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim yenilikçi yapıda gelişimlere ayak uydurmalıdır (Türkoğlu & Uça, 2011).

Eğitim, süregelen amaçlı bir değişimi hedefleyen bir yapı olarak tanımlanabilir. Eğitimin milli değerler ile kültür öğelerini önceleyen, teknolojik gelişmelerinden etkilenen bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bu düşünce ışığında eğitim, kültür aktarımı amacıyla oluşturulan bir kuruluş olarak kişinin bireysel becerilerini ve gereksinimlerin karşılayan bir yapıdır (Kayıran, 1998, s. 830). Eğitim, toplulukların kültürel öğelerini, çağın gereksinimi olan bilimsel gelişmelerini, örf ve adetlerini yetişmekte olan kişilere aktarmaktadır. Bu süreçte eğitim kişinin hayatında toplumsal konumunu etkilemektedir. Yapılan tanımlardan yola çıkıldığında eğitim için: bireylerin yaşamı boyunca devam eden, bireysel ve toplumsal olarak belirli hedeflere ulaşmasında belirlenen yetkinliklerin kazanılmasını amaçlayan devamlı bir süreç olduğu söylenebilir.

Eğitimin amacı tarih boyunca topluma katılacak kişilerin yetişkinlik sürecinde üstleneceği rollere hazırlamaktır. Eğitim bireyleri ve toplulukları en güçlü ve en başarılı olacağı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimin fonksiyonları kişisel ve toplumsal olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Kişi özelinde eğitimin fonksiyonu, bireyin toplum içinde var olması, öz yeterliliklerini fark etmesi, kültürünü tanınması, öz bilincini geliştirmesi, üretkenliğini artırabilmesi, beceriler kazanması ve bilim ışığında bilgi ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Toplum özelinde eğitimin fonksiyonu ise gelişmiş bir ülke olabilmek için sosyallikte, kültürde, ekonomide ve birçok alanda kendini geliştirmiş insan ve toplum figürü oluşturmaktır (Demirel & Kaya, 2013, s. 283-305). Bu

bağlamda eğitimin birey ve toplum üzerinde birçok etkisi olduğu gözlenmektedir. Bireyin ve toplumun gelişim sürecinde eğitim büyük farklılıklar oluşturmaktadır. Zaman içerisinde bireyin ve toplumun ilgi istek ve ihtiyaçlarının farklılaştığı bilinmektedir. Eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında geçmiş ile yaşanan çağ özelinde farklılıklar, değişimler ve gelişimler olduğu bilinmektedir. Gelişmekte olan teknoloji ve yığılarak biriken kültürün eğitimde de farklılaşmalara oluşturduğu gözlenmektedir. Bu bilgiler ışığında yenilikçi eğitim anlayışları gelişmektedir. Yeni eğitim alanları oluşmakta ve alt başlıklara bölünmektedir.

Eğitim bünyesinde barındırdığı bireysel ayrımlar sebebiyle kategorize edilmiştir. Bu doğrultuda toplum içerisinde ihtiyaç çeşitlilikleri meydana geldiği için çeşitli eğitim yaklaşımları görülmektedir. Mesleki alanda uzmanlaşmak için kişinin mesleğindeki spesifik bilgiler ile donatılması gerekmektedir. Bu konuya tarihsel açıdan bakıldığında köylülerin ve soyluların yaşadıkları hayatlarda farklılıklar vardır. Bu farklılıklar eğitimde de görülmektedir. Hızla gelişen dünyada eğitimin tek düze olması beklenemez. Gelişmiş toplumların eğitim anlayışı içerisinde bireysellik eğitimin reddedilemez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumların yetiştirmek istediği bireylere yön vermesinde eğitim kıymetli bir yere sahipken bireyselleştirilmiş eğitimin önemi reddedilemez bir pozitif ayrıcalık oluşturmaktadır (Durkheim, 2020, s. 50-54). Bu bağlamda eğitimin toplumsal statüler ile belirlenmesi sağlıklı sonuçlara yol açmayacağı gibi kişisel özellikler göz önüne alınarak eğitimin bireyselleştirilmesinin olumlu etkilere sağlayacağı düşünülmektedir. Bireysel farklılıkların tespit edilmesi ve birey özelinde eğitim sürecine yön vermesi önem arz etmektedir. Yenilikçi bakış açıları ile eğitimin kalitesini arttırmak için yeni ilke, yöntem, model ve teknikler geliştirilmektedir.

Eğitim, formal ve informal olmak üzere şemalara bölünmüştür. Formal eğitim, belirli bir amaç için alanında eğitim almış kişilerin, önceden belirlenmiş alanda, önceden tertiplenmiş programlar ile öğretim yapılmasıdır. Formal eğitimin en ayırt edici özelliği planlı bir yapıya sahip olmasıdır. İnfomal eğitim, belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşmeyen, alan ustası tarafından sağlanmayan, onaylanabileceği gibi onaylanmayacak taraflara sahip olan, birçok farklı yer ve mevki içerisinde yaşanabilecek özel veya kültürel kazanımlar bütünüdür. İnfomal eğitimin en ayırt edici özelliği plansız ve tesadüfi bir yapıya sahip olmasıdır (Hesapçıoğlu & Gürsel, 2011). Formal eğitim ilk ve ortaöğretim seviyesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda verilmektedir. Milli eğitimin sunduğu formal eğitim kurumlarına örnek olarak; ilkokullar, ortaokullar ve liseler örnek olarak verilebilir. Üniversite eğitimi ise Yüksek öğretim Kurumuna bağlı ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programları olarak örneklendirilebilir. İnfomal eğitim kurum dışında gerçekleşir. İnfomal eğitim için belirli zaman, mekân, amaç ve sistematik bir yapı yoktur. İnfomal eğitim alanları için aile, mahalle ve sosyal ortam örnek verilebilir.

İnsanlar bulundukları ortam ile ilgili bilgiye sahip olmak istemektedir. İnsanların bilgi edinme yolları farklılıklar göstermektedir. Kişi yaşantılarında farklı zaman ve ortamda farklı bilgilerle

karşılaşır. Bu bilgiler geçmişte düzensiz şekilde elde edilirken günümüzde eğitimle geçmiş bilgilerin üzerine yeni bilgilerin sistematik inşası görülmektedir. Kişiler birçok bilgi edinme çeşitliliğine sahiptir. Bu çeşitliliğe örnek olarak: Bireysel yaşantılar, tümdengelim, tümevarım ve otorite şeklinde arttırarak örneklenmektedir (Demirel & Kaya, 2013, s. 239). Farklı toplum, aile ve dini inanç gibi değişiklik gösteren ortamlarda yetişen insanların farklı öğrenme yaşantılarının mevcut olduğu bilinmektedir. Farklı öğrenme yaşantıların temelinde toplumların kültürleri ve kültürel özellikleri bulunmaktadır. Kültürel farklılıkların sonucunda farklı eğitim anlayışları karşılaşılmaktadır. Kültürel farklılıklar gibi kişilik farklılıkları sonucunda eğitimde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı geliştiricileri bireysel farklılıklar sonucunda farklı eğitim yaklaşımları oluşturmuştur. Toplumsal yapıya dikkat edilerek eğitim politikaları geliştirildiği gibi birey olarak değerlendirilip kişinin ilgi ve ihtiyaçları da göz önüne bulundurarak bir eğitim yapısı kurgulamak eğitimin kalitesini arttırabileceği öngörülmektedir.

2. 1. 2. Eğitim ve Kültür

Kültür kelimesinin etimolojik kökeni tarihi olarak incelendiğinde sosyologlar tarafından “ekin” kelimesi ile ifade edildiği görülmektedir. Bu anlamın karşılanması için günümüzde sıklıkla anlamı ifade eden “kültür” kelimesi tercih edilmiştir. Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde kültür; insanın doğa ile mücadelesi ile başlamıştır. Bu mücadele esnasında değerler ve kurallar oluşturmuştur. Kültür, oluşturulan mevcut değer ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Kültür maddi ve manevi başlıklara sahip bir yapıdadır. Bu maddi ve manevi başlıklar tam anlamı ile birbirinden ayrılmaz. Maddi veya manevi kültür başlığında görülecek herhangi bir gelişim diğer başlığı da etkileyecektir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler insanların yaşantısı üzerinde etki sahibi olmaktadır. Bahsi geçen etkiler sonucunda toplum genelinde kültürel öğelerin de farklılaştığı gözlenmektedir. Bu durum maddi bir gelişimin toplumsal kültür üzerindeki manevi değişim ve gelişimine örnek teşkil etmektedir (Hesapçıoğlu & Gürsel, 20116).

İnsanlar yaşantılarını Neolitik döneme kadar birlikte inşa etmişlerdir. Bu zaman sonrasında farklı gruplar oluşmuştur. İnsanların birlikte yaşamalarının sonucunda kültür oluşumu başlamıştır. Farklı coğrafya, inanç, ırk ve benzeri değişkenlere sahip olarak yaşayan insan grupları toplumları oluşturmaktadır. Kültür toplumsal farklılıklar, yaşayış ve inanç biçimi gibi birçok soyut ve somut başlık altında özelleşmiştir. Kültür; geçmiş toplumlardan başlayarak sonraki toplumlara ve gelecek toplumlara dönem özelliklerine uygun olacak şekillerde değişim ve gelişimler göstererek aktarılmaktadır (Nacakcı & Canbay, 2015, s. 3-29).

Eğitim ve kültür karşılıklı etkileşim içindedir. Eğitim incelendiğinde kültürel öğelerin aktarımına yer verildiği gözlenmektedir. Kültür süreç içerisinde gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir. Kültürün gelişen ve değişen özellikleri dolaylı olarak eğitimi etkilemektedir. Kültürel yapının farklılaşmasının eğitimi etkilediği gibi eğitimin sunduğu katkı sayesinde bilgiyle donanan

toplumun kültürel algıları değişim ve gelişim göstermektedir. Eğitimin farklılaşan özellikleri dolaylı olarak kültürü etkilemektedir (Çelikkaya, 1993, s. 23-30). Eğitim birçok başlıkta incelenilmektedir. Bu başlıklardan birisi de kültür olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürün geçmişten başlayarak ve yığılarak kuşaktan kuşağa değişim ve gelişimler göstererek günümüze ulaştığı düşünülmektedir. Bu değişim ve gelişim içerisinde eğitim önemli yer tutmaktadır. Eğitim geçmişten gelen örf, anane ve toplum tarihini ilgilendiren başlıkların aktarımında önemli yer arz etmektedir. Bunların yanı sıra eğitimin kültürü etkileyen savaş, dini inanç farklılaşmaları ve teknolojik gelişmeler gibi birçok alanın topluma aktarımında kullanılmıştır. Türk kültürünün milattan önceye dayanan yapısı ile eğitim anlayışlarının gelişmiş bir yapıda olduğunu düşünülmektedir.

Türklerin eğitim ve kültür tarihini anlamak için Türk toplumunun tarihi hakkında fikir sahibi olmak gerekir. Türkler, milattan önce 3000-4000 yıllarına kadar uzanan kültürel açıdan çeşitli ve oldukça güçlü bir tarihe sahiptir. Oğuz Kağan Destanı ve Orhun Abideleri yazılı Türk Tarihine ışık tutmaktadır. Türk kültürü incelendiğinde yazılı bir kanun olmayan töre ile karşılaşılır. Töre toplumun kurallarını belirlemektedir. Türklerde çocuklar eğitimi başta aile olmak üzere yaşsal olarak büyüklerinden almaktadır. Hayata hazır olabilmeleri için çocuklara özenle terbiye eğitimi verilmiştir. Tüm Türk toplumu törelerini bilmek ve uymakla yükümlü olduğu bilinmektedir. Türklerin 12 hayvanlı takvim ile astronomi alanıyla ilgili büyük bilgi seviyesine geldikleri gözlenmektedir. Bu takvimi toplum olarak kullanmaları okur yazarlığın bir göstergesidir. Yaşadıkları bölgelere kitabeler dikmeleri toplumun okur yazar olduğunu gösteren bir başka unsurdur. Okur yazarlık ise gelişmiş bir eğitim sistemine sahip toplum olduğunu kanıtlar niteliktedir (Hesapçıoğlu & Gürsel, 2011).

Türklerin gelişmiş bir toplum olmasında törenin toplum tarafında bilinmesi, okur yazarlık ve okur yazarlığın aktarımı önem taşımaktadır. Dönemin kültürel yapısı yazılı olmasa da töre olarak adlandırılmaktadır ve törenin kuşaklara aktarımında eğitim ile karşılaşmaktadır. Çocukların gelecek için eğitimle donatıldığı gözlenmektedir. Okur yazarlığa sahip olduğu düşünülen Türk toplumunda Oğuz Kağan Destanı ve Orhun Abidelerinin varlığı bir kanıt niteliğinde değerlendirilmektedir. Okur yazarlığın ya da ‘Töre’ kurallarının öğretimi ve aktarımı eğitimin varlığını ortaya koymaktadır.

Kültürel değerlerin korunmasında müziğin kıymetli bir yeri olduğu bilinmektedir. Kültürel öğeleri incelediğinde müzik ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Kültürel mirasların gelecek toplumlara aktarımında önemli bir yapı taşı olan kültürel müziğin korunması önem arz etmektedir (Tanyıldızı, 2011, s. 101-118). Müzik ve kültürün ilişkisi tanımlaması amacıyla karşımıza çıkan bir ifade olarak *“Müzik toplumsal alan ile iç içedir, özellikle kültürel anlam dünyasının anlaşılmasında önemli doneler verir”* ifadesi müzik ile kültürün iç içe olduğunu vurgulayan bir niteliktedir. (Işık & Erol, 2002, s. 53).

İmİK’e (2012) göre Türk kültürü dünya üzerinde önemli bir yere sahip olduğu gibi dünyanın büyük bir kısmında önemli etkileri görülmektedir. Böylesine geniş bir alana yayılmış ve değere

ulaşmış Türk kültürü geliştirilmeli ve korunmalıdır. Gelişmekte olan teknoloji ile hızla sayısı artmakta olan kayıtlar ve bunların yayınlandığı sosyal medya alanlarında Türk kültürel müziğinin nicelik ve nitelik olarak arttırılması yok olmamasında ve yaygınlaşmasında önem arz etmektedir (İmİK, 2012).

Türk toplum yapısının dinleme alışkanlığının yoğun olarak kültürel müzikten oluştuğu görülmektedir. Bu kültürel müziğinin yanında en az bir asır öncesinde başlayarak batı müziğinin de boy gösterdiği görülmektedir. Buna rağmen Türkiye’de batı müziği olarak adlandırılan klasik müzik halen çok dar kitleler tarafından dinlenmektedir. Bu durumun sebepleri incelendiğinde, Türk toplumunun geçmişinde geniş bir müzik yelpazesine sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda müzik dinleme alışkanlıkları açısından Türk müziği özelinde tek düzelik yaratmaması için; müzik eğitiminde 7-12 yaş aralığı gibi kritik dönemde farklı toplumların müzikleri de tanıtılmalıdır. Alışılmış olanın dışında müzik dinlemek istemeyen bir kulak yapısı oluşmaması için farklılıklara yer vermekte fayda olduğu düşünülmektedir (Say, 2011, s. 17-18) Bu bağlamda geniş bir yelpazeye sahip olan Türk kültürünün fazla sayıda müzik eseri olduğu gözlenmektedir. Geleceğin insan modelini yaratmayı amaçladığı düşünülen eğitim ve müzik eğitiminde farklı kültürlerin müzik öğelerine yer verilmesi katkı sağlayabilir.

2. 1. 3. Sanat ve Eğitimi

Sanat ve eğitim, ister olgusal bir nitelikte değerlendirilsin, isterse dinamik bir süreç olarak ele alınsın, her iki alan da varlıklarını en az iki öznenin etkileşimine borçludur. Sanatın varlığından söz edilebilmesi için sanatçının yanı sıra bir sanat alımlayıcısının ya da sanatseverin bulunması gereklidir. Benzer biçimde, eğitimin gerçekleşebilmesi de eğitici ile eğitilenin mevcudiyetini zorunlu kılar. Bu öznelerden herhangi birinin eksikliği durumunda, özellikle talep edenin yani sanatseverin ya da öğrenenin bulunmadığı koşullarda, sunumun ya da arzın da anlamını yitireceği açıktır (Erinç, (1988). Bu bağlamda sanat eğitimi sanat insanı ve öğrencinin gerçekleştirdiği bir eğitim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eğitiminin algılanabilmesinde sanatın tanımının ve sanatçının tanımının önemli arz ettiği düşünülmektedir.

Sanatın tanımlanması tarih boyunca farklılık özellikleri göz önüne alınarak yapılmak istenmiştir. Bilimsel konularda alan özelliklerinde sınırlandırılma olduğu bilinmektedir ancak sanat için bir sınırlılığın olduğunu söylenmemektedir. Sanatın kesin bir tanımı yapmak pek olası bulunmamaktadır. Sanatın tanımlanmasında birçok kişi varsayımlarını ortaya koymuş ve teorik münakaşalarda bulunmuşlardır. Sanatın özgün yapısı genel geçer, tek bir tanım yapılmasına müsaade etmemektedir. Bu bağlamda sanatın evrensel bir yapıda olduğu bilinmektedir. Bu evrensel bakışta kişilerin duygusal yapısı, estetik duygusu ve haz istekleri birçok farklılık göstermektedir. Farklı toplumların ilgi alanı olan sanat konusunda net ve doğru bir tanım olduğunu iddia etmenin yersiz olacağı düşünülmektedir. Uzmanlar tarafından tam ve net olarak bir sanat tanımı yapılmaktan

çekinilse de Türk Dil Kurumu (TDK), sanatı duygu ve düşünceleri göze ve gönle hitap edecek şekilde söz, yazı, resim, müzik, heykel vb. ile ifade etme konusundaki yaratıcılık olarak tanımlamaktadır.

Tarih boyunca toplumların yaşadıkları dönemsel özelliklere göre sanatsal olarak farklı bakış açıları bulunmaktadır. Mısır, Yunan, Roma gibi birçok uygarlığın belirli tarihsel dönemlerde alışlagelmiş sanatsal özelliklerinin mevcut olduğu bilinmektedir. Tarihsel olarak benzer zamanlarda yaşamış toplumların benzer sanatsal özellikler barındırması sanatsal etkileşimin olduğuna kaynaklık etmektedir. Tarihsel süreç olarak incelendiğinde Osmanlı dönemi eserlerinde Selçuklu etkisi olduğunu hissedebiliriz. Bu da sanatın etkileşimlerle yayılması durumuna kanıt oluşturmaktadır. Toplulukların sanatsal yapılarının tarihi geçmişlerinden etkilendiği de bilinmektedir (Artut, 2004, s. 17-18).

Dickerson'a (2018) göre sanatın tanımlanmasında toplumsal farklılıklar olduğu gibi bireysel farklılık da barınmaktadır. Toplumların değer yargılarının farklılık gösterebildiği gibi aynı topluma ait bireylerde de farklı değer yargıları görülmektedir. Sanatı ve sanat eserlerini tanımlarken bireysel yargılar ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Sanat için net bir tanım olmamakla birlikte toplumun ilgisini, alakasını, estetik olarak beğenisini kazanan eserler olarak ifade edebiliriz.

Kültürel yığın olarak karşımıza çıkan sanatta toplumun teknoloji ile etkileşimi sanatta farklılıklar oluşturmaktadır. Teknolojik gelişmelerin ve bilimin kültür üzerinde etkisi bilinmektedir. Bu bağlamda kültürün bir parçası olarak sanatta da farklılaşmaların olduğunu düşünülmektedir. Yeni sanat alanlarının oluşması gibi yeni sanat algılarının ve tekniklerinin oluştuğu gözlenmektedir (Dikmen, 2012, s. 138).

Sanatı yapısal olarak incelendiğinde sürekli değişiklik gösteren bir dinamizm içerisindedir. Bu bağlamda sanat tanımının ve ifadelerinin dinamik yapıda olduğu söylenebilir. Teknolojik gelişmelerle ve toplumun yaşadığı olaylarla farklılaşan kültür ürünü sanata etkisi olduğu bilinmektedir. Sosyal yapının ve politik yaklaşımların farklılaşmasının sanat üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu farklılaşmalarla sanat tanımında ve sanat algısında değişimler gözlenmektedir (Vargün, 2023, s. 51).

Sanatın görsel ve işitsel yapısı ile rüyaya benzetimi mümkündür. Bireyin içinde bulunduğu ruhsal durumu sanat ile ifade edebilmesi mümkündür. Ruhsal durumun yarattığı hislerin yansıması olarak sanat tanımı yapılabilir. Bu hisler yaratıcılığı ve sanatı beslemektedir (Freud, 1910).

Tartışma konusu olan sanat tanımında günümüzde birçok yeni sanat tanımı ile karşılaşılmaktadır. Genel hatları ile sanat kişinin içsel hislerini ortaya döktüğü bireysel bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iç döküşte sanatçı özgürlüğü ya da belirli alan formlarını kabul ederek kendisini ifade edebilmektedir. Sanat tanımından yola çıkıldığında sanatı icra eden kişi ile karşılaşılmaktadır. Sanat icrasını gerçekleştiren kişi olarak "sanatçı" tanımı ile karşılaşılmaktadır.

2. 1. 3. 1. Sanatçının Tanımlanması

Sanatla ilgilenen kişiler için sanatçı kavramı kullanılsa da sanatçı tanımı da dönemler içerisinde farklılıklar göstermiştir. Orta çağ döneminde sanatçı olarak adlandırılmayan kişiler Rönesans dönemi sonrasında sanatçı olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Sanatçı tanımı zaman içerisinde genişleyen ve farklılaşan sanat dallarında olduğu gibi daha geniş ve spesifik alan içinde incelenmektedir. Net bir meslek grubu şemasına sahip olmadığı düşünülen sanatçı tanımı için gelişen dünyada yeniliklere açık olunmasının doğru bir tercih olacağı düşünülmektedir (Dickerson, 2018). Bu bağlamda sanat olarak ifade edilen alt başlıkların artması sanatçı tanımını daha geniş bir alanı kapsamaya sebep olmuştur. Sanat kolları 3 ana alan altında incelenmek istenmiştir. Bu alanlar görsel sanatlar, dramatik sanatlar ve işitsel sanatlar olarak ele alınmıştır. Bu ana başlıkların birbirleri ile ilişkilerinin yoğun olduğu için sınırlandırma yapılmakta da zorlanılmaktadır (Artut, 2004, s. 20).

Bireysel beğenilerin yaşanılan coğrafya, kültür, inanç, kişisel değerler, ekonomik düzey, sosyal düzey ve kişisel yapı farklılıklarının sonucunda farklılaştığı bilinmektedir. Farklılaşan bireysel beğenilerin sonucunda sanatı algılama biçimleri de farklılıklar içermektedir. Bu bağlamda sanat icracısı olan sanatçı tanımının toplumsal veya bireysel olarak farklılıkları ile karşılaşılmaktadır (Balkır, 2020 s. 32).

Bu bilgiler doğrultusunda etkileşimlerin dolayısıyla kültür, eğitim ve sanat arasında bir etkileşim söz konusudur. Bu durum ise müzik eğitimini kapsayan sanatsal öğrenme ile yakından ilişkilidir. Sanatsal öğrenme için kişinin hazır bulunuşluluk düzeyi belirlenmeli ve buradan yola çıkılarak bir yol çizilmelidir. Sanatsal öğrenme sürecinde kişinin bulunduğu toplum ile ilgili izlenimleri ve kendisi arasında ilişki oluşturması sağlanmalıdır. Sanatsal öğrenmenin kalıcı olması için bireyin ayrıntıları fark etmesi, anlayıp kavraması ve uygulaması oldukça önem arz etmektedir.

2. 1. 4. Müzik ve Müzik Eğitimi

2. 1. 4. 1. Müzik

Müzik tarih boyunca farklı meslek gruplarına ait insanların dikkatini ve ilgisini çekmiştir. Müziğin sonsuz gücü karşısında tanımlama yapmak kolay değildir. Farklı insanlar müziği çeşitli şekillerde tanımlamak istemişlerdir.

Birçok konu üzerinde zihnimizde oluşan tanımlar mevcuttur. Zihnimizde var olan bilgiyi sözler ile anlatmak birçok zaman zorlaşabilmektedir. Bu bilgilerin tanımlanması için sorulan “ne” ya da “nedir” sorularına cevap aradığımızda zihnimizde yer alan fakat söz ifadesi zor olan alanlardan birisinin de müzik olduğu ile karşılaşmaktayız. Müzik tanımının yapılmasında, kişilerin konu özelinde ne derecede bilgi hakimiyetine sahip olduklarının önem arz ettiği düşünülmektedir (Erol, 2009).

İlyasoğlu'na (1999) göre; Müzik sanat dalları arasında en eski tarihe sahiptir. Tarih sahnesinde bulunan ilk insanlar bulundukları ortamın seslerini taklit etme çabası ile müziğin oluşumuna öncülük ettikleri varsayılmaktadır. Hayvan ve doğal sesleri başlangıçta insanların ilgi odağı olmuştur. İnsan korku, cesaret, heyecan ve üzüntü gibi duyguları bu tür sesleri taklit ederek ortaya koymuştur. Zaman içerisinde farklılaşan duygularını nesnelere vurarak ifade etmek istemiştir. Farklı bir örnek olarak ilk insanlar kemiğe üfleyerek rüzgâr sesinin taklit etmeye çalışmışlardır. İnsanlar dünyayı keşfettikçe çoğalan deneyimlerini ve duygu durumlarını, doğa olaylarından başlayarak benzetim yolu ile ifade etmişlerdir. Süreç içerisinde insanlar benlik algısının oluşumu ile yaşadığı duyguları aktarmak için ezgiler oluşturmuş ve müziğin tarih sahnesindeki yerini almasını sağlamıştır (İlyasoğlu, 1999).

Müzik tüm dünyada birbiri ile uyumlu anlamlar taşımaktadır. Genel hatları ile açıklayacak olursak; sanatsal bir anlayış ile sesleri ortaya koymaktır. Müzik bir duyguyu, doğada yaşanan olayı yahut bir an içerisinde gerçekleşen hadiseyi sembolize etmek için kullandığımız sesler bütünüdür. Farklı tınıya sahip seslerin yan yana gelmesi ile oluşur. Kendimizi ifade etmek için cümleleri kullandığımız gibi müziği de sesleri bir araya getirip anlamlı bütünler oluşturarak kendimizi ifade etmek için kullanırız (Yılmaz, 2004, s. 17). Bu bağlamda müziğin temel malzemelerinden birisi olarak karşımıza “ses” çıkmaktadır. Köse'ye (2012) göre ses; herhangi bir nesnenin geçirgen alanda titreşmesi duyu organımız tarafından algılanır. Geçirgen alanda algıladığımız titreşimlere ses denir (Köse, 2012).

Uçan'a (2005) göre müzik; İnsanın duygu durumlarını yansıtmak için belirli kurallara uygun olacak şekilde sesler ile kendini ifade biçimidir (Uçan, 2005, s. 11). Uluç'a (2013) göre kişinin hislerini yansıtmak amacıyla tınlar ile sanatsal bir oluşum sağlamasıdır. Bir diğer düşünceye göre müzik üç basamaktan oluşan işitsel anlatım olduğunu ifade edilmektedir. Bu üç basamağı ses, ritim ve armoni olarak adlandırmaktadır (Uluç, 2013, s. 140).

2. 1. 4. 2. Müzik Eğitimi

Uçan'a (1993) göre kaba hatları ile müzik eğitimi; öğrenciye bireysel tecrübeler edindirerek müzikal yaşantı deneyimleri sunulması ya da müziksel tutumlarını bireyin kendi tecrübeleri ile amaçlı bir tutum sergileyerek değiştirme sürecidir. Kısaca ifade edilmek istenirse bireyde müzikal gelişim sağlanması için tutum değişikliği oluşturmaktır. Bu tutum değişikliğinin kalıcı olarak sağlanması müzikal öğrenme olarak tanımlanabilir. Yine bu tutum değişikliğinin kalıcı olarak sağlanması öğretmen yani öğretmen tarafında incelendiğinde müzikal eğitim ve öğretme olarak isimlendirilmektedir (Uçan, 1993, s. 115).

Çuhadar'a (2016) göre müzik bir bütün olarak ele alınarak değerlendirildiğinde müzik eğitimi tanımı için; müziğin tüm basamaklarının dahil edildiği kişinin deneyimleri ile elde ettiği amaçlı tutum ve davranış elde etme sürecidir. Çevik'e (1997) göre “Müzik eğitimi insanların çevreyle

bireysel, toplumsal, eğitsel, kültürel ve ekonomik bakımdan sağlıklı, düzenli ve etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır."

Eğitsel müzik öğretiminde öğretmenin görev ve yükümlülükleri önem arz etmektedir (Say, 1993, s. 88). Bu bağlamda müzik öğretmenin bir takım görev ve yükümlülükleri olduğu düşünülmektedir. Görev yükümlülükler Millî Eğitim Bakanlığı tarafında belirlenmiştir.

Müzik eğitiminin temel amacı öğrencilerin;

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
- Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
- Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak,
- Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
- Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak amaçlarına ulaşmalarının sağlanmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 8).

Müzik öğretimi amacıyla gerçekleştirilmekte olan eğitime eğitsel müzik öğretimi denilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının tüm kademelerinde yer alan kurumlarında yapılmakta olan müzik eğitimi için eğitsel müzik öğretimi tanımı yapılmaktadır. Eğitim enstitüsünde yer alan müzik eğitiminin amacı donanımlı sanat insanı yetiştirmektir. Eğitim enstitülerinde müzik eğitimi-öğretimi veren kurumlar teknik müzik öğretimi yapmaktadır (Say, 1993, s. 87).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu (YÖK) bünyesinde yer alan üniversiteler kendi bünyelerinde müzik öğretmeni yetiştirme program hedefleri ve kazanımlarını belirlemektedir.

Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'nın (2024) hedeflediği temel program kazanımları şu şekildedir:

- 1) Atatürk İlke ve İlkelerine ve Cumhuriyet'in değerlerine bağlılık.
- 2) Toplumsal, mesleki ve etik sorumluluk bilincine sahip olma.
- 3) Yaşam boyu öğrenme merakı ve davranışını kazanabilme ve öğrencilerine de bu yetkinliği kazandırabilme.
- 4) Yaratıcı düşünme becerisi edinme ve öğrencilerine de bu beceriyi kazandırabilme.
- 5) Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme.
- 6) Sesini doğru ve etkili biçimde kullanabilme becerisi.
- 7) Çalgısını eşlik ve dinleti aracı olarak kullanabilme becerisi.

- 8) Bireysel ve topluluk halinde müzik yapma becerisi.
- 9) Müziğe ilişkin kuramsal bilgiye sahip olma ve bu bilgileri müziği diğer alanlarıyla ilişkilendirerek beceriye dönüştürebilme yetkinliği.
- 10) Ulusal ve uluslararası müzik kültürlerine ve müziğin tarihsel gelişimine ilişkin entelektüel bilgi birikimine sahip olma.
- 11) Eğitim müziği ile ilgili geniş bir dağarcığa sahip olma ve bu dağarcığı amaca uygun kullanabilme.
- 12) Gelişen teknolojiyi kullanabilme ve müzik öğretimine yansıtabilme.

Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Programı'nın (2024) misyon ve vizyonu şu şekilde açıklanmıştır: Türk milli eğitiminin ihtiyaçları ve günümüz eğitim süreçlerinin gerekleri doğrultusunda öğrenci yetiştirmekte ve öğretmen adaylarının donanımlı bir şekilde mezun olmalarını sağlayarak gelecekte örnek birer öğretmen veya eğitmen olmalarını sağlamaktadır. Öğretim programının gerekleri, Türk milli eğitiminin ve sanat eğitiminin esasları düşünülerek yetiştirilen öğrencilerin, araştırmacı, sorgulayıcı, çözümleyici düşünce yapısına sahip, değişen dünya koşullarında topluma liderlik yapabilecek, insani değerlere saygılı bireyler olmalarının sağlanması ve Türk sanat eğitimi sisteminin önemli bir parçası haline gelmeleri görev edinilmiştir. Türk Milli eğitiminin genel amaçları ve sanat eğitiminin gerekleri doğrultusunda bilim ve teknolojiden faydalanarak sanatsal alanda özgün araştırmaları ve çalışmaları, üst düzey eğitimi, yaratıcı faaliyetleri ve topluma hizmeti ile ulusal ve uluslararası düzeyde donanımlı bireyler ve alanında yeterli, bilgili ve bilinçli sanat eğitimcileri yetiştirmektedir.

Müzik öğretimi amaçlı bir biçimde belirli bir kurumda ve zamanda alan uzmanı tarafından yapılması dolaysız müzik öğretimi olarak adlandırmaktadır. Müzik öğretiminin amaçlı bir biçimde karşımıza çıkmadığı, başka alanların içerisinde yardımcı olarak gözlendiği, belirli bir mekânda ya da zamanda tasarlanmadığı ve alan uzmanı tarafından yapılmadığı durumları dolaylı müzik öğretimi olarak adlandırabiliriz. Müzik öğretimi yapı olarak süreç içerisinde dolaylı, dolaylı-dolaysız ve dolaysız olarak karşımıza çıkmaktadır (Uçan, 1993, s. 117-118).

Müzik insanın kendini ifade etme yollarından birisi olarak karşımıza çıktığı bilinmektedir. İnsanın kendini ifade etme sürecinde özel hayatının, kişilik yapısının ve estetik algısının yansıması olarak müzik karşımıza çıkmaktadır. Erken yaşlarda başlayan müzik eğitimi başarı anlamında olumlu sonuçlar oluşturmaktadır. Kişilik yapısının yansımasında karşımıza çıkan müzik algısı ve beğenileri kişilik oluşum sürecinde önem arz etmektedir. Bireyin küçük yaşlardan itibaren müzik ve müzik eğitimi ile donatılmasının kişilik üzerinde olumlu farklılıklar oluşturduğu düşünülmektedir (Örs, 2022) Bu bağlamda kişilik yapısının oluşumunda genel müzik algısı ve müzik eğitiminin etkisi olduğu düşünülebilir. Müzik hayatının erken yaşlarda başlamasının olumlu sonuçlar oluşturduğu birçok çalışmada gözlenmektedir.

Müzik öğretimi üç ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu başlıkların birincisi genel müzik öğretimi, ikincisi özengen müzik öğretimi ve üçüncüsü mesleki müzik öğretimidir. Genel müzik öğretimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesinden başlayarak ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde verilmektedir. Kişilerin müzikal kültür edinmesinde ve müziğin hayatımızdaki yerini kavramasında genel müzik öğretimi önemli bir başlangıç olarak bilinmektedir. Özengen müzik öğretimi genel müzik öğretimi sürecinde ya da sonrasında müzik ilgisi yüksek olan kişilere ilgi duydukları alan özelinde verilen müzik öğretimidir. Mesleki müzik öğretimi meslek olarak müzikle ya da herhangi bir ilgili dalı ile meşgul olan kişilere alanda uzmanlaşması amacıyla verilen öğretimdir. Birbirleri ile iç içe bir yapıda olan genel, özengen ve mesleki müzik öğretimi zaman içerisinde kendi belirgin özelliklerinin ortaya çıkması ile net bir şekilde birbirinde ayrıldığı bilinmektedir. Müzik öğretimi “bireysel”, “toplucu” ve “bireysel-topluca” olarak gerçekleştirilir. Genel müzik öğretiminde yoğunlukla topluca öğretim yapıldığı görülmektedir. Mesleki müzik öğretiminde ise yoğunlukla bireysel öğretim yapıldığı bilinmektedir. Hangi amaç için ya da hangi gruba müzik öğretimi verilirse verilsin bu öğretimin alan uzmanı tarafından verilmesi önem arz etmektedir. Bireysel müzik öğretimi öğretmen tarafından müzik öğretimi amacıyla bir kişiye özel olarak hazırlanmaktadır. Topluca müzik öğretimi öğretmen tarafından müzik öğretimi amacıyla bir topluluğa hazırlanmaktadır. Bireysel müzik öğretimi ve topluca müzik öğretiminin birlikte kullanıldığı durumlarda olabilmektedir. Topluluğun ya da bir diğer ismi ile sınıf öğrenci sayısının az olduğu durumlarda bireysel müzik öğretimi ve topluca müzik öğretimi karma olarak kullanılabilmektedir (Uçan, 1993, s. 116-117).

Genel müzik eğitimi kişinin mesleki müzik ya da özengen eğitimi almadığı sürece genel bir müzik kültürü oluşturmak amacıyla anaokulundan başlanılarak Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarında verilen örgün eğitimin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Mammadaliyev, 2017). Müzik eğitimi o ülkenin müzikal ve kültürel ilerleyişinde önemli rol oynamaktadır. Toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde kültürün önemi bilinmektedir. Kültürün bir parçası olan müzik içinde bu durum geçerli olacaktır. Müzikal gelişimde müzik eğitiminin ve öğretiminin ana unsurlardan olduğu bilinmektedir. Müzik eğitimi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde farklı okullarda ve kademelerde verilmektedir. Müzik eğitimin niteliğinin artırılması önem arz etmektedir. Bireyin ailesi ve sosyal çevresi ile etkileşimi okulda verilen eğitsel müzik öğretiminin kişilerle sınır kalmayarak aile ve topluma dağılmasını sağlamaktadır (Say, 1993, s. 88). Bu bağlamda genel müzik öğretimi kültürel gelişim ve ilerleyiş için vazgeçilmez bir değere sahip olduğu düşünülebilir. Ortak bir müzik kültürü oluşturulmasında eğitimsel müzik eğitimi önem arz etmektedir.

Özengen müzik eğitimi kişinin müzik ile güçlü bağlar kurması ile başlar. Özenmek kelimesinden türetilmiş olan özengen kelimesi kişinin ilgi, istek ve merakını tanımlamaktadır. Özengen müzik eğitimi genel müzik eğitimine oranla kişinin ilgi, istek ve merakı ile kendi tercih ettiği bir eğitim sürecidir. Özengen müzik eğitimi meslek edinmek ya da meslek kazandırılmasını

amaçlamamaktadır. Kişinin ilgi, istek ve merakını gidermek ve müzik yaşantısına katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Özengen müzik eğitimi mesleki müzik eğitimine oranla derinliği daha azdır. Özengen müzik eğitimi hobi amacı taşımaktadır (Tokatlı, & Mustul, 2020). Özengen müzik eğitimi kişinin müzik ile ilgili olması ile başlayan bir süreçtir. Özengen müzik eğitimi genel müzik eğitimi sürecinde ya da sonrasında gerçekleşebilir. Kişinin ilgi, istek merakını karşılamak için tercih ettiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özengen müzik eğitimi incelendiğinde alanlardan birisinin çalgı eğitimi olduğu gözlenebilir.

Mesleki müzik eğitimi kişinin meslek olarak müzik ile ilgilenmesi ile başlar. Müzik mesleği ile ilgilenen kişi bu alanda eğitim almak için bir takım müziksel becerilerine tabi tutularak başarı göstermesi beklenir. Mesleki müzik eğitimi, müzikal yeterliliğe sahip olduğu düşünülen kişilere müzik alanı ile ilgili spesifik bilgi ve becerilerin kazandırmaya çalışması olarak tanımlanmaktadır. Müzik alanının içerisinde birçok alt başlıkla karşılaşmaktadır. Bu alt başlıklar müzik öğretmenliği, bestecilik, müzik teknolojileri, müzikoloji ve konservatuarın bölümleri olmak üzere farklılıklar içermektedir (Kılıç, 2023).

Mesleki müzik eğitimi bünyesinde farklı alt başlıklara sahip olduğu bilinmektedir. Mesleki müzik eğitimi başlıklarından bir tanesi de çalgı eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi alması mesleki yaşantıları için önem arz etmektedir (Hafizoğlu, 2019). Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarına mesleki müzik eğitimi verildiği bilinmektedir. Mesleki müzik eğitimi alanlarından birisi olarak çalgı eğitimi müzik öğretmeni adaylarının geleceklerini kapsayan meslek hayatlarında başarılı ve donanımlı bir öğretmen profili oluşturulmasında önem arz etmektedir.

Tüm bilgiler ışığında müzik eğitiminde bireysel farklılıklar çokça karşılaştığımız bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda farklı eğitim yöntemleri ve yaklaşımları zaman içerisinde büyük bir hız ile artmaktadır. Kişinin; yaş, eğitim durumu, amaçlanan eğitim süreci ve ulaşılması beklenen kazanımlar gibi alt başlıklar bireysel eğitim yöntemleri ve yaklaşımlarının oluşmasında önem arz ettiği düşünülmektedir. Müzik eğitimi sürecinde kişinin mevcut durumuna göre farklı yöntem ve teknikler tercih edilmesinin olumlu farklılıklar oluşturacağı düşünülmektedir.

2. 1. 5. Öğretmen

Öğretmen formasyon almış ve okullarda eğitim için görev yapan kişidir. Bu yapı kısa ve kötü bir tanım olacaktır. Öğretmen okulda ve sosyal hayatta üstün kişilik özelliklerini hayatında barındırarak her yerde sergileyen kişidir. Öğretmenlik mesleği ilgili fakültelerden alınan formasyon ile sahip olunacak bir mesleki yapı kadar basitleştirilmemelidir. Kişi topluma örnek olacak şekilde öğretmenlik erdemlerini hayatının tamamında model olacak şekilde sergilemelidir. Yüksel alan bilgi ve becerisine sahip olunması gerektiği gibi bu başlıkları erdemli bir tutumla sergileyebilmek öğretmenlik mesleğinin önemli noktalarındandır. Öğretmen kişiliği; toplumun eğitimle getirilmek

istendiği üstün bir kişilik yapısını tasvir etmektedir. Öğretmen kişi ise toplumun ulaştırması hedeflenen kişilik özelliklerini hayatında net bir model olarak sergilediği ölçüde mesleğini icra edebilir. Öğretmen bilgi, uzmanlık ve deneyimlerini aktarırken, yeniliklere açık beyinler yetiştirmek ve keşfetmek arzusunu hayat biçimi haline getirerek nesillere rehberlik etmekle yükümlüdür (Ataünal, 2003, s. 3-4).

Öğretmenlik, eğitimin ortaya çıkarttığı bir meslek olarak kabul edilmektedir ve aynı zamanda tarihin en eski mesleklerinden birisi olarak bilinmektedir. Öğretmenliğin tarihsel gelişimine bakıldığında; eğitim eski çağlardan beri toplumun önde gelen bilgi sahibi bireyleri tarafından verilmiştir. Günümüzde ise yalnızca öğretme eylemi yeterli sayılmayarak yasal dayanakları ve kuralları olan bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenin bilgi ve becerisi yanında farklı yeterliklere ve kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Çelikten & Can, 2003).

Öğretmenin en kıymetli hazinesi bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi sahibi olmakta öğretmenin özel gücü olarak sayılmaktadır. Öğretmene atfedilen övgülerin bir sebebi de bilgiye sahip olmasıdır. Erdemli ve gelişmiş bir toplumun oluşturulmasında öğretmenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenin üstlendiği bu rol sebebi ile karşısına çıkan problemler ile baş etmeli ve gelişmiş tasarımlar ortaya koyması gerekmektedir. Öğretmenin sahip olduğu tüm bilgi birikimi ile erdemli bir toplum tasarlamak için gayret göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlik kişiliğini edinmiş kişi için bu gayretlerin maddi ya da manevi karşılığı bulunmamaktadır. (Bayrak, 2004a, s. 65-66)

Eğitim ve öğretimin içerisinde birçok farklı değişkenin etkisi bulunmaktadır. Üzerine iyi zaman harcanmış tüm detayları düşünülmüş bir programın kalitesini öğretmen göstermektedir. Öğretmenin alana ve ders içeriğine hâkim olması, süreç ve etkinlikleri iyi planlaması gerekmektedir. Öğretmenin başarı durumundan şüphe edildiği durumlarda programın iyi tasarlanmış olmasının etkililiği azalmaktadır. Öğretmenin yetkinliği konusunda emin olunduğunda başarılı bir eğitimin kapıları aralanmaktadır. İyi bir öğretmenin işinden zevk alması, yeniliklere açık olması, eğitim ile ilgili problem durumlarına çözüm üretebilmesi, güçlü bir psikolojik yapıda bulunması gerekmektedir. Öğretmen sadece branşı ile sınırlanmamalı; felsefe, sosyoloji, psikoloji ve teknoloji gibi tüm gelişme alanlarında kendisini var etmesi gerekmektedir (Demirel & Kaya, 2001, s. 224-225).

Günümüzde işlenmiş ve tüketime hazır halde bulunan madde ile hammadde arasında yüksek bir değer farkı oluşmaktadır. Bilgi ile işlenmiş bir insan beyninin de yüksek bir değere sahip olması beklenmektedir. İnsan olmak üstün bir değer olarak nitelendirilmektedir. Bu değeri oluşturan zekâ, bilgi ile taçlandırılarak insanın içinde bulunan potansiyeli keşfetmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin, zihnileri bilgi ile taçlandırmalarında rolünün büyük olduğu bilinmektedir. Bilgi insanlığın yararına gözetilerek kullanılabileceği gibi bazı kişi yada topluluklar tarafından insanlığa zarar vermek içinde kullanılabilmektedir. Öğretmenlik yetisinin önemli başlıklarında birisi de bilginin ne amaçla kullanılmasının etik olarak doğru olacağını öğrencilerine benimsetmesinden

geçmektedir (Bayrak, 2004b, s. 184-185). Öğretmen; kişi ve gruplara sadece bilgi vermekle yükümlü bir aracı olarak görülmemelidir. Öğretmenler öğrencilerine bilgi verirken; hangisini, nerede, nasıl, neden, ne zaman ve kimin için kullanılması gerektiğini insani formlara uygun ve evrensel ahlak yasaları çerçevesinde ifade etmelidir.

2. 1. 5. 1. Müzik Öğretmenliği

Eğitim fakültelerinde yer alan müzik eğitimi bölümü 1998 yılında alt yapı niteliğinde anabilim dalı olarak kategorize edilmiştir. Resim-İş ve müzik eğitimi bir çatı altında birleştirilerek ‘Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’ adı ile birleştirilmiştir (Kalyoncu, 2005).

Müzik öğretmen adayları müzik öğretmenliği programı barındıran enstitülere alınırken eğitsel müzik öğretimi almış olarak kabul edilmektedir. Teknik müzik eğitime giriş için planlanan sınav ile eğitsel müzik öğretim sürecinin başarısı ölçülmektedir. Teknik müzik öğretimi süreci içerisinde birçok derinlikli bilgi ve beceri gerektiren alan bulunmaktadır. Teknik müzik eğitimi alanları: Çalgı, şan, koro, solfej, armoni, kulak eğitimi, nota imlası, nota bilgisi, form bilgisi, müzik dağarcığı, müzik tarihi ve benzeri birçok alandan oluşmaktadır. Teknik müzik öğretimi alanlarında başarıya ulaşmak, eğitsel müzik öğretimi almış kişilerce bile zorlayıcı olabilmektedir. 17-18 yaşına gelmiş bireyin eğitsel müzik eğitime başlamak için geç kalmış olduğu düşünülmektedir. Teknik müzik öğretimi süreci iyi planlanarak doğru şekilde müzik öğretmen adaylarına vermesi önem arz etmektedir. Birçok alana sahip olan teknik müzik eğitimi süreci sonunda kişinin çalışmalarına ve gelişimine devam etmesi öğretmenlik becerisi üzerinde de etki göstermektedir. Öğretmen adayları teknik müzik öğretim süreci sonunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafında öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Müzik öğretmenleri görev içerisinde yaşanan yoğunluk sebebiyle kişisel müzik gelişimlerine ara vermek ya da kişisel müzik gelişimlerinden vazgeçmek durumunda kalabilmektedir. Bu durumun önlenmesin amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmelidir (Say, 1993, 91-92).

Müzik öğretmen adaylarının teorik bilgi ile donatılırken uygulama konusunda eksiklikleri olabilmektedir. Kuramlar hakkında detaylı bilgilere sahip olan müzik öğretmeni adaylarının bu kuramları etkin şekilde uygulayabileceği anlamına gelmemektedir (Say, 1993, s. 109). Bu bağlamda bilgi birikimi öğretmenlik için büyük bir öneme sahipken bu bilgi birikimini etkin kullanmak ise öğretmenlik yeteneği ile ilişkilidir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim süreçleri benzer olmakla birlikte farklı kişilik özelliklerinin varlığı bilinmektedir. Bu kişilik özellikleri utangaç, girişimci, kaygılı ve benzer ifadelerle arttırılabilmektedir. Müzik eğitimcileri göz önüne alındığında ise kişilik özelliklerinin ortaya çıkartabileceği farklılıklar ile karşılaşılabileceği düşünülmektedir.

2. 1. 6. Çalgı Eğitimi

İnsanların müziğe olan sevgisi şüphesiz bilinmektedir. İnsanlar duygu durumlarının hislerini müzik ile dışarıya vururlar. Bu duyguları insan sesi ile ifadenin dışında bir çalgı aleti aracılığıyla dışa vurulmasının verdiği keyfi durumlar farklılıkları ve tercihleri yaratmaktadır. İnsanlar çalgı aletleri kullanılarak yapılan müziğin hissi derinliğini o çalgı aleti ile tanışınca fark ederler. Kimileri dinleyici olarak kimileri de icracı olarak bu hazzı ulaşırlar. Burada müzisyen tanımı karşımıza çıkmaktadır. Müzisyen çalgısı ya da sesi ile kendisine veya dinleyicisine haz vermeyi amaçlamaktadır. Bu hazzın sağlanması için müzisyenin yoğun çalışması önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmalarda kararlılık, sabır ve özveri göstermesi gerekmektedir. Bu şekilde başarının oluşacağı düşünülmektedir (Nacakcı & Canbay, 2015, s. 83-99).

Çalgılar yapısal olarak değişime ve gelişime uğramaktadır. Günümüzdeki hallerine zaman içerisi ulaştıkları bilinmektedir. Gelişim ve değişim süreçleri ile benzer yapısal özellikleri barındıran yeni çalgı aletleri ortaya çıkmaktadır. Artan farklı çalgılar yapısal özellikleri göz önüne alınarak gruplaştırılmaktadır (Uslu, 1998).

Bulut'a (2011) göre çalgı eğitimi tanımını "bireye çalgı aracılığıyla müzikal davranışlar edindirme ve bireyin müzikal davranışlarını çalgısı ile geliştirme ve değiştirme, müziği ve müzikal ifadeleri çalgı aracılığıyla anlama, anlatma, açıklama ve yorumlama" şeklinde ifade etmiştir (s. 91).

Bireysel çalgı eğitimi kişinin kendi ilgi isteği ile yeteneklerini fark etmesini ve geliştirmesini sağlamaktadır. Bireysel çalgı eğitimi kişinin kendi yetenekleri ifade etmesi için önemli arz etmektedir. Bireysel çalgının teknik özelliklerini öğretim sürecinde birçok alan ve ders ile disiplinler arası bağlantı kurulmaktadır. Disiplinler arası bağlantı barındıran bireysel çalgı eğitimi kişinin bireysel çalgı ve müzik eğitimi dışında da gelişimine katkı sağlamaktadır (Uslu, 1998).

Eğitim ülkelerin içinde bulundukları dönem ve şartlar ile ilişkilidir. Yaşanılan çağın özellikleri ile farklılıklarını ayırt edebilmek eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Ülkelerin eğitim anlayışları bulundukları çağın özelinde gelişen hedeflerin ve arzuların sonucunda değişmektedir. Bu bağlamda hedef ve arzu değişimlerinin eğitim üzerinde etkilerinin olmaması kaçınılmazdır. Geçmişte eğitimin toplumsal fonksiyonları ön planda yer alırken zaman içerisinde kişi özelinde mevcut olan fonksiyonları öncelik kazanmıştır. Dünyada hızla ilerleyen bilimin, eğitim içerisinde gelişim ve farklılıklara yol açması muhtemel ve karşılaşılan bir durumdur. Hızla değişen dünyada eğitimin sabit kalması beklenilemez bir yapıdadır. Buradan anlaşılacağı üzere eğitimden beklenen amaç hızla gelişen teknolojiyi ve çağın gereklilikleri yakalamaktır. Çağın ötesinde insan figürü tasvir edilerek geleceğe dönük kişi ve toplum yetiştirilmesi ön görülmektedir. Eğitim ülkenin gelecek amaçlarına hizmet edecek şekilde yenilikçi yapı ile tasarlanmalıdır (Demirel & Kaya, 2013, s. 283-305)

Bu bağlamda eğitimin alt başlıklarından olan çalgı eğitiminde de yenilikçiliğin önem arz edeceği düşünülmektedir. Yenilikçi yapıda devam etmesi ön görülen eğitimde çalgı eğitimin sabit kalması beklenilmemelidir. Kişilerin öğrenme yapılarında birçok değişken ile karşılaşılmaktadır. Bu

değişkenleri algılayıp kişiler özelinde eğitim programlamak günümüz gerekliliklerindendir. Çalgı eğitimi gibi spesifik bir konu özelinde bireysel çalgı eğitimi programlanmalıdır. Ders adı olarak karşımıza çıkana “Bireysel Çalgı Eğitimi” adından anlaşılacağı üzere bireysel bir yapıya sahip olması ve kişi özelinde geliştirilerek uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 1. Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Programı Bulunan Üniversiteler

Sıra	Üniversite Adı	Bölüm Durumu
1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Aktif
2	Akdeniz Üniversitesi	Aktif
3	Aksaray Üniversitesi	Aktif
4	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Aktif
5	Amasya Üniversitesi	Aktif
6	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Aktif
7	Artvin Çoruh Üniversitesi	Pasif
8	Atatürk Üniversitesi	Aktif
9	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Aktif
10	Balıkesir Üniversitesi	Aktif
11	Bartın Üniversitesi	Aktif
12	Bayburt Üniversitesi	Pasif
13	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Aktif
14	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Aktif
15	Bursa Uludağ Üniversitesi	Aktif
16	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Aktif
17	Ege Üniversitesi Sadece Resim-İş bölümü	Aktif
18	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Aktif
19	Gazi Üniversitesi	Aktif
20	Giresun Üniversitesi	Aktif
21	Harran Üniversitesi	Aktif
22	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Aktif
23	İnönü Üniversitesi	Aktif
24	Kastamonu Üniversitesi	Aktif
25	Kocaeli Üniversitesi Sadece Müzik Eğitimi YL programı	Aktif
26	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	Aktif
27	Marmara Üniversitesi	Aktif
28	Mersin Üniversitesi	Aktif
29	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Aktif
30	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Aktif
31	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Aktif
32	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Aktif
33	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Aktif
34	Pamukkale Üniversitesi	Aktif
35	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sadece Resim-İş bölümü	Aktif
36	Sinop Üniversitesi	Aktif
37	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Aktif
38	Süleyman Demirel Üniversitesi	Pasif
39	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Aktif
40	Trabzon Üniversitesi	Aktif
41	Trakya Üniversitesi	Aktif
42	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Aktif
43	Sinop Üniversitesi	Aktif

2. 1. 6. 1. Bireysel Çalgı

Bireysel çalgı eğitiminin amacı kişiye müzik ve çalgı icrası alanlarında deneyim ve gelişim sağlamaktır. Bireysel çalgı eğitiminin programlanma süreci kişinin hayatını kapsayan bir yapıda olmalıdır. Çocukluk döneminden başlanılarak sistematik ve sarmal yapıda devam eden bireysel çalgı eğitiminde öğretmenin rolü önemlidir. Programlı bir çalgı eğitiminin kişinin tüm hayatında olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Karabulut, 2009).

Bireysel çalgı eğitimi kişinin kendi ilgi isteği ile yeteneklerini fark etmesini ve geliştirmesini sağlamaktadır. Bireysel çalgı eğitimi kişinin kendi yetenekleri ifade etmesi için önemli arz etmektedir. Bireysel çalgının teknik özelliklerini öğretim sürecinde birçok alan ve ders ile disiplinler arası bağlantı kurulmaktadır. Disiplinler arası bağlantı barındıran bireysel çalgı eğitimi kişinin bireysel çalgı ve müzik eğitimi dışında da gelişimine katkı sağlamaktadır (Uslu, 1998).

Türkler Orta Asya'dan itibaren vurmali üflemeli ve yaylı çalgıları kullandığı bilinmektedir. Türklerin müzik tarihi derinlemesine incelendiğinde birçok törende müziğin var olduğu görülmektedir. Bu törenlerde kullanılan farklı çalgı aletlerinin mevcut olduğu bilinmektedir (Nacakcı & Canbay, 2015, s. 83-99).

İnsanların yaşamlarının bir bölümünde özengen müzik eğitime ilgi duyabildikleri bilinmektedir. Özgen müzik eğitiminde ailenin ilgi, istek ve yönlendirmesi bulunmaktadır. Özengen müzik eğitiminin ana başlıklarından birisi çalgı eğitimidir. Devinişsel davranışların gelişiminde çalgı eğitimi önemli yeri olduğu bilinmektedir. Çalgı eğitimi kişinin psikomotor becerilerine katkı sağlaması devinişsel davranışa örnek verilebilir. Bu bağlamda çalgı icrasına ilgi duyan insanları bu alana yönlendirilmeli ve bireysel çalgı eğitimi alma fırsatı tanınmalıdır (Konakcı, 2010).

Yöndem'e (1998) göre kişide devinişsel, bilişsel ve duyuşsal alanları kapsayan alanlardan birisi bireysel çalgı eğitimidir. Devinişsel, bilişsel ve duyuşsal alanı içeren bireysel çalgı eğitimi kişinin müzikal gelişimin sürecinde bilgi, teknik ve beceri alanlarını kapsayarak gelişim sağlamaktadır. Yordama ve estetik bakış açısında gelişim ile kültürel zenginlik oluşmaktadır (Aktaran Akgül-Bariş, 2007, s. 1-12.).

Bireysel çalgı çalışmaları için yapılan araştırmaların sonucunda sabah saatlerini tercih etmenin faydalı olduğu gözlenmiştir. Sabah saatlerinde kişilerin zihin süreçlerinin daha yüksek düzeyde yeni bilgi ve beceriye ulaştığı bilinmektedir. Bu saatlerden yapılan bireysel çalgı çalışmalarının olumlu sonuçları görülmüştür. Müzisyenin bireysel çalgı çalışmaları esnasından bulunduğu ortamın, kıyafetinin ve birçok değişkenin onun dikkatini dağıtmaması ve rahatsız etmemesi önemli bir rol oynamaktadır (Nacakcı & Canbay, 2015, s. 83-99).

Çalgı çalışmanın doğası gereği, öğrenciler her an beklenmedik, öngörülmesi zor ve ani sorunlarla karşılaşabilir. Bu tür durumlarda, öğrencinin üstbilişsel ve bilişsel taktikleri etkili bir şekilde belirlemesi ve uygulaması gereklidir. Performans öncesi evrede öne çıkan güven, özyeterlik, güdü ve ilgi gibi duyuşsal özellikler, üstbilişsel ve bilişsel taktiklerle bir arada, iç içe geçmiş bir yapı

sergilemektedir. Bu özelliklerin birlikte yönetimi, çalgıda ustalık kazanma sürecinin temel gereklilikleri arasında yer almaktadır. Çalgı performansında deneyimle gelişen üstbilişsel ve bilişsel taktik kullanımı ile duyuşsal özellikler, usta bir çalıcıya "sorunun özüne ulaşma" becerisi kazandırır. Bu bağlamda, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişimi, çalgı başarısı ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özmenteş, 2008).

Bu bağlamda birçok farklı etkenin performans sürecini etkilediği söylenebilir. Bu etkenlerden birisinin de bireyin kişilik özellikleri olduğu düşünülmektedir. Öz düzenlemeli çalgı eğitiminin değişkenlerinden birisinin de kişilik özellikleri olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir parçası kişilik özellikleridir. Çalgı eğitimi sürecinde öz düzenleme becerisi ve kişilik özellikleri arasında bulunan ilişki incelenmek istenmiştir.

2. 2. Öz düzenleme

Öz düzenleme, bireylerin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını belirli bir hedefe ulaşmak için kontrol etme süreçlerini ifade eder. Bu süreç, planlama, izleme ve gerektiğinde stratejileri değiştirme gibi adımları içerir. Öz düzenleme becerileri, bireylerin hem akademik başarılarında hem de günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde kritik bir rol oynar (Zimmerman, 2000).

Günümüzde değişim içerisinde olan bir öğrenci kavramı mevcuttur. Öğrenci durup-dinleyen yapıdan sıyrılarak aktif öğrenme yaşantıları içerisinde rol almaya başlamaktadır. Pasif şekilde dinleyici olmaktan çıkan öğrenci, motivasyonunu hissedebilen ve motivasyonu ile öğrenme sürecinde aktif bir rol oynayarak sorumluluk alabilen bilinçli bir yapıya ulaşmış yeni bir öğrenci tanımının oluşmasına katkı sunmaktadır (Turhal, 2019). Değişmekte olan eğitim algılarının oluşturduğu yeni alt başlıklardan biri olarak öğrenci tanımı ile karşılaşılmaktadır. Öğrenme sürecinde aktif olması beklenen bir öğrenci tanımı olduğu gözlenmektedir. Aktif olarak bireysel öğrenme süreçlerinde yer alan öğrencilerin öz düzenleme algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda öz düzenlemeli öğrenme modelini tanıyan ve uygulayabilen öğrencilerin değişim içerisinde bulunan öğrenci tanımında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Öz düzenleme, yalnızca bilişsel süreçlerle ilgili değil, aynı zamanda duygusal düzenlemeyi de içerir. Duygusal zekâ, bireylerin duygusal durumlarını anlamalarını ve bu duyguları yönetmelerini sağlar. Bu da öz düzenleme becerilerini daha etkili kılar (Salovey & Mayer, 1990). Öz düzenleme becerileri, çocukluk yıllarında aile ve okul ortamlarından etkilenecek gelişir. Ergenlikte ise, bireyler daha karmaşık hedefler belirlemeye başlar ve bu hedeflere ulaşmak için daha sofistike stratejiler geliştirirler (Blair, 2002). Yetişkinlikte de öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Çeşitli psikolojik müdahaleler ve eğitim programları, bireylerin öz düzenleme becerilerini artırabilir. Bu, profesyonel hayatta başarılı olma, sağlıklı yaşam sürme ve duygusal dengeyi koruma açısından büyük önem taşır (Duckworth & Gross, 2014).

Öz düzenleme, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi hedeflerine ulaşma yeteneklerini geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu kavram, öğrenme ortamlarında bilgi, yetenek ve davranışların transfer edilebilmesi olarak tanımlanmakta ve bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir (Sıcak & Eker, 2016). Öz düzenleme becerileri, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine olanak tanırken, aynı zamanda motivasyonel amaca ve hedefe ulaşma ile de doğrudan ilişkilidir (Kaplan & Certel, 2018). Bu bağlamda, öz düzenleme, öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli olan bilişsel, motivasyonel ve üstbilişsel stratejilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Sağır & Varlı, 2020).

Öz düzenleme becerileri, bireylerin öğrenme süreçlerini izleme, planlama ve değerlendirme yeteneklerini içerir. Bu süreç, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmalarını sağlamaktadır (Tunagür, 2021). Özellikle eğitim ortamlarında, öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğretmenlerin ve diğer eğitim unsurlarının desteğine bağımlı olmadan kendi öğrenme süreçlerini yönetme kapasitesine sahip olurlar (Şahin, 2015). Öz düzenlemenin oluşturduğu bu durum, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Dağyar & Şahin, 2020).

Öz düzenleme, sadece bireysel öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerde de önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öz düzenleme stratejilerinin, öğrencilerin sosyal becerilerini ve iş birliği yapma yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir (Ko, 2014). Bu bağlamda, öz düzenleme, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimlerini yönetmelerine ve grup çalışmalarında daha etkili olmalarına olanak tanır. Ayrıca, öz düzenleme becerileri, bireylerin akademik erteleme eğilimlerini azaltmalarına da yardımcı olmaktadır (Filiz & Doğar, 2021).

Öz düzenleme sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, bireylerin bilişsel esnekliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bilişsel esneklik, bireylerin yeni bilgilere uyum sağlama ve farklı öğrenme stratejilerini uygulama yeteneklerini ifade etmektedir (Tuncer & Tanaş, 2022). Bu bağlamda, öz düzenleme becerileri, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kirmizigül, Kizkapan, & Önal, 2022). Özellikle, öz düzenleme becerileri yüksek olan bireyler, öğrenme süreçlerinde daha fazla başarı elde etme eğiliminde olduğu düşünülmektedir (Temel, Kansu, & Temel, 2023). Bu bağlamda, öz düzenleme, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi hedeflerine ulaşma yeteneklerini geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin akademik başarılarını artırmalarına, sosyal etkileşimlerini yönetmelerine ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitim ortamlarında öz düzenleme becerilerinin teşvik edilmesinin gerektiği ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkili olmalarının önem arz ettiği düşünülmektedir. Öz düzenlemenin aktif kullanımının getireceği başarının gelecekteki öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Öz düzenleme sürecinin ilk adımı, bireyin ne başarmak istediğine karar vermesidir. Bu hedeflerin net olması, kişinin yönünü belirlenmesinde önem arz etmektedir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme sürecinin bir başlığı da kişinin hedefe ulaşma yolunda yaptığı her eylemi ve düşüncesini takip etmesidir. Bu, kişinin gelişimini sürekli gözlemlemesi ve gerektiğinde stratejileri değiştirmesi olarak bilinmektedir (Schunk, 2001). Birey, hedeflerine ulaşmak için çeşitli stratejiler geliştirir ve zamanla bu stratejileri, performansına göre yeniden şekillendirir. Uygulama ve düzenleme, öz düzenleme sürecinin en dinamik kısmı olarak bilinmektedir (Duckworth, 2011). Bu bağlamda öz düzenleme, bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını sürekli bir şekilde planlamaları, izlemeleri ve düzenlemeleri süreci olduğu düşünülmektedir. Bu süreç genellikle üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bahsi geçen bileşenler: Hedef belirleme, davranış ve düşünceleri izleme ve strateji uygulama ve düzenleme olduğu düşünülmektedir.

Öz düzenleme modelinin önem arz eden başlıklarında birisi de özyeterliliklerdir. Öz düzenleme modelinin amaçları arasında öz yeterlilik algısını fark etmiş ve benimsemiş öğrenciler ortaya çıkartmak önemli alt başlıklardan birisi olarak bilinmektedir (Sarı, 2009). Öz düzenleme modelini kullanan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde; sorumluluk duygusu, sorumluluklarını başarı ile gerçekleştirecek amaçları ve yöntemleri saptama becerisi, bireysel takip algısı ve ihtiyaç duyulduğunda yöntemleri gözden geçirerek yineleme ya da yenileme karar yetisine sahip olması beklenmektedir (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz düzenlemenin önemli başlıklarından birisi olan özyeterliliklerdir. Özyeterliliğini farkında olan kişi öz düzenleme alanında başarılı sayılması için gerekli olan temel unsurlardan birisine sahip olduğu düşünülmektedir.

Öz düzenleme becerileri, eğitimden iş hayatına, sağlıktan kişisel gelişime kadar birçok alanda uygulama bulmaktadır. Eğitimde, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek, onların akademik başarılarını artırmak ve özerk öğrenenler olmalarını sağlamak için önemli bir stratejidir (Schunk & Zimmerman, 1998). İş hayatında ise, çalışanların hedef belirleme, zaman yönetimi ve stresle başa çıkma gibi öz düzenleme becerileri, verimliliği ve iş tatminini artırır (Latham & Locke, 2007). Müzik öğretmeni adaylarının da gelecekte edinecekleri meslek göz önüne alındığında öz düzenleme davranışına sahip olmalarının ve alanları özelinde çalgı eğitimi başlığında öz düzenlemeli çalgı eğitimi modelini davranış haline getirmelerinin gerekmekte olup, öz düzenlemeli çalgı eğitimi modelini öğrencilerine kazandırmalarının önem arz ettiği düşünülmektedir.

2. 2. 1. Öz Düzenleme ve Üstbilis

Üstbilis tanımını olarak kişinin kendi zihinsel süreci ya da süreçleri hakkında düşünmesi olduğu söylenebilir (Rickey & Stacy, 2000). Öz düzenlemenin genel yapısına bakıldığında üst bilis kavramında türediği yönünde düşünceler mevcuttur. Jhon Flavell'in zihinsel süreçleri ele aldığı bir yapı olarak üstbilis kavramı ile karşılaşılmaktadır. Öz düzenleme, üst bilisin alt kademelerinden birisi

olarak sosyal bilişsel yaklaşımın tanınmasında öncülük etmiş olan Albert Bandura'nın yaklaşımı önceleyerek, Barry Zimmerman'ın çıkarttığı çalışmaların ürünü olarak tanımlanır. Barry Zimmerman, Jhon Flavell ve Albert Bandura'nın yaklaşımını harmanlayarak bireyin zihinsel süreci içerisinde inanç ve tutumunu inceleyerek süreci değerlendiren bir yaklaşım ortaya koymuştur (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008). Efklides ve Misailidi'ye (2010) göre izleme ve kontrol alanlarını üst bilişin ve öz düzenlemenin ortak noktasıdır.

Bilişüstü strateji incelendiğinde planlama, izleme ve düzenleme başlıkları ile karşılaşılmaktadır. Planlama stratejileri yapılacak iş, ödev, sunum ya da yeni bir bilgi öğrenim süreçleri öncesinde hazırlık aşamasıdır (Alcı, Erden, & Baykal, 2010).

Polya'ya göre problem çözme dört başlıktan oluşan bir yapıda incelenmelidir. Bu başlıklar:

1. Problemi tanımlama
2. Plan yapma
3. Planı uygulama
4. Değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Aktaran Stenberg, 1997).

Problem çözme, kişinin karşılaştığı durum, olay ya da yenilik ile ilgili amaçladığı hedef doğrultusunda kendi belirlediği tekniklerin, stratejilerin ve yöntemlerin bütünüdür. Bu süreçte yeni öğrenme durumları ve farkındalıklar gelişebilmektedir. Yaratıcı düşünme problem çözme becerisini arttırmaktadır. Problem çözme becerisinin oluşması ve yaşanan deneyimlerle gelişmesi kişinin hayatına olumlu katkı sağlayacaktır (Alcı, 2007).

2. 2. 2. Öz Düzenleme ile İlgili Kuramlar

Öz düzenlemenin farklı bakış açıları ile incelendiği bilinmektedir. Kuramcılar öz düzenlemeyi kendi bakış açılarına göre temellerine sadık kalarak incelemektedir. Öz düzenleme ile ilgili literatür taramasında kuramın temel başlıklarının oluşturan, tarihi sürecinde ve gelişiminde Zimmerman, Bandura ve Pintrich gibi birçok ismin yer aldığı gözlenebilir.

Zimmerman'ın Öz düzenleme Modeli: Bu model, öz düzenlemeyi üç ana faza böler: Ön hazırlık, performans ve öz yansıtma süreci olarak bilinmektedir. Bu fazlar, bireyin belirli bir görevde performans göstermesinden önce, sırasında ve sonrasında yaptığı faaliyetleri tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı: Bandura, öz düzenlemenin bireyin özyeterlik inançları ile yakından ilişkili olduğunu öne sürer. Özyeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine olan inancıdır ve bu inanç, öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği savunmaktadır (Bandura, 1991).

Pintrich'in Motivasyonel Modeli: Pintrich, öz düzenlemenin motivasyonel bileşenlerine vurgu yapar ve bireyin motivasyon düzeyinin öz düzenleme süreçlerini nasıl etkilediğini araştırmaktadır (Pintrich, 2000). Bu bağlamda öz düzenleme farklı kuramcılar tarafından incelenmiştir.

Öz düzenleme ile ilgili en yaygın kuram sahipleri: Zimmerman, Bandura ve Pintrich olarak gözlendiği söylenebilir. Öz düzenleme, bireyin kendi hayatını etkili bir şekilde yönetebilmesi için hayati öneme sahip bir beceridir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında daha başarılı olmalarına olanak tanıyacağı düşünülebilir.

2. 2. 3. Öz Düzenleme ve Öğrenme

Öz düzenleme becerisi öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin yönetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu öğrenciler, derslerinde gösterdikleri başarıyı arttırmak için duygusal, bilişsel ve davranışsal düzeyde sürekli bir kontrol içinde bulunmaktadır. Özellikle sınav dönemlerinde, bu beceri, stresle başa çıkmada ve odaklanmada büyük bir avantaj sağlamaktadır. (Zimmerman, 2002). Eğitimde öz düzenleme, öğrencilerin bireysel öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Öğrenciler, öğrenme materyallerini ve kaynaklarını doğru bir şekilde seçer, zamanlarını verimli kullanır ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için yeni stratejiler geliştirirler (Pintrich, 2000).

Öz düzenleme öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel olarak gerçekleşmektedir. Öğrencinin belirli bir hedef için bireysel birtakım metotlar oluşturması, oluşturduğu metotlar ile gerekli çalışmaları yapması, süreç içerisinde kendisini ve oluşturduğu metotları kontrol etmesi öz düzenlemenin basamaklarıdır. Öğrencinin akademik durumunun ölçülmesi amacıyla yapılmakta olan sınavlara hazırlık sürecinde metot oluşturması, oluşturulan metodu uygularken kendini kontrol etmesi ile öz düzenleme becerisini ortaya koyması ise akademik öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Bu bağlamda öz düzenlemenin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrenciler, sadece bilgi almakla kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenme stillerini yönetme becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Öz düzenleme, öğrencilerin nasıl çalışacaklarını, hangi stratejileri kullanacaklarını ve nasıl motive olacaklarını belirledikleri bir süreç oluşturmaları olarak değerlendirilebilir.

2. 2. 4. Akademik Öz Düzenleme

Akademik öz düzenleme, eğitim psikolojisinde öğrencilerin öğrenme aktivitelerini yönettikleri süreçleri kapsayan kritik bir yapıdır. Bir öğrencinin akademik başarıya ulaşma yeteneğini toplu olarak artıran hedef belirleme, kendini izleme, öz değerlendirme ve öz yansıtmayı içerir. Öz düzenlemeli öğrenmenin önemi çeşitli çalışmalarda vurgulanmış, motivasyonu, akademik başarıyı ve etkili öğrenme stratejilerini geliştirmedeki rolü vurgulanmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik hedefler belirledikleri ve bu hedefler ile bağlamsal özelliklerin yönlendirmesi doğrultusunda bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlerini izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları, aktif

ve yapılandırıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Alzubaidi, Aldridge, & Khine, 2014). Bu tanım, öğrencilerin öğrenme stratejilerini performansları ve aldıkları geri bildirimler doğrultusunda uyarlamalarını sağlayan üstbilişsel süreçlerle meşgul oldukları, öz düzenlemeli öğrenmenin dinamik yapısını vurgulamaktadır (Cassidy, 2011). Araştırmalar, öğrenme bağlamında duygularını ve davranışlarını etkili bir şekilde yönetebilen yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, akademik başarı düzeylerinin genellikle daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Duru, Erdinç, & Balkıs, 2014; Popa, 2015).

Öz düzenleme ile motivasyon arasındaki ilişki, özellikle dikkat çekici bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Kendi kendini düzenleyen öğrenenler, gerçekçi hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler geliştirme becerilerine sahip olduklarından, genellikle daha yüksek motivasyon düzeyleri sergilemektedir (Ariani, 2016).

Bu ilişki, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin motivasyon düzeylerini artırabileceğini ve dolayısıyla akademik performanslarının iyileşmesine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Örneğin, yüksek düzeyde öz-düzenleme sergileyen öğrencilerin, öğrenme içeriğini daha kapsamlı bir şekilde anlamalarıyla birlikte, derin öğrenme stratejilerine katılma olasılıkları daha yüksek görülmektedir (Miatun & Muntazhimah, 2018). Öz düzenlemenin, tükenmişlik gibi duygusal faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkilerinin bulunduğu ve bu durumun öz düzenlemeli öğrenme sürecindeki kritik önemini daha belirgin bir şekilde ortaya koyduğu gösterilmiştir (Duru vd., 2014).

Çevrimiçi öğrenme bağlamı, öz düzenlemeli öğrenme üzerine yapılan çalışmalara yeni bir boyut kazandırmıştır. Dijital eğitim platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerektiği, dolayısıyla öz düzenleme becerilerinin öneminin daha da arttığı vurgulanmaktadır (Almoslamani, 2022; Chung, 2015). Bu bağlamda, destekleyici bir çevrimiçi öğrenme ortamının teşvik edilmesi, öğrencilerin Öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak daha yüksek akademik başarıya katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Akademik Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kritik bir öneme sahip olan çok boyutlu bir yapıdır. Öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyan ve bu doğrultuda motivasyonlarını ve akademik performanslarını artıran çeşitli stratejileri içermektedir. Eğitim uygulamaları, özellikle çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla birlikte gelişimini sürdürürken, öz düzenlemeli öğrenmeyi anlamak ve teşvik etmek, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Çalgı eğitiminde öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki etkisi, özellikle müzisyenlik ve performans becerilerinin gelişimiyle olan bağlantısı nedeniyle önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, Öz düzenleme becerilerinin enstrümantal müzik eğitiminde başarılı sonuçlar elde etmek için kritik bir öneme sahip olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya

koymaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin enstrümantal eğitim süreçlerinde daha yüksek düzeyde performans sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin Bruning, Schraw ve Norby, (2014) müzik öğretmeni adaylarının çalgı derslerindeki performans başarıları üzerinde öz düzenlemeli çalışma stratejilerinin yordama gücünü vurgulayan araştırmalarında, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yöneten bireylerin daha yüksek performans düzeylerine ulaşma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

2. 2. 5. Öğretmen Öz Düzenlemesi

Öğretmen öz düzenlemesi, bireylerin kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerini ifade eden bir kavramdır. Bu yaklaşım hem matematik öğretiminde hem de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin öz düzenleme becerileri, onların öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine olanak tanır. Ayrıca, Öz düzenleme, öğretmenlerin öğretim stratejilerini yapılandırmaları ve eğitimde başarıyı artırmaları için bir model sunar. Bu bağlamda, Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hem öğretim süreçlerinin kalitesini hem de öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkileyebilir.

Russell, Baik, Ryan ve Molloy (2020), öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde bireylerin öz düzenleme özelliklerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Etkili öğretmenlerin, kendi öğrenme süreçlerini düzenleme konusundaki yetkinlikleri, bu becerileri öğrencilere aktarmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Öz düzenleme becerilerinin demokratik bir yaklaşımla iyileştirilmesi, eğitim ortamında olumlu ve kalıcı etkiler yaratmaktadır.

Odinokaya, Krepkaya, Karpovich ve Ivanova (2019), öz-düzenleme özelliklerinin, bireylerin öz-düzenlenmiş öğrenme süreçlerini desteklemede kritik bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmesi, öğretim yaklaşımlarını bu doğrultuda uyarlamalarını ve öz düzenleme süreçlerini daha iyi kavrayarak etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamaktadır. Öz düzenleme, öğretmenlerin motivasyonlarını, öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin yönetimini içeren çok yönlü bir beceri alanıdır.

2. 2. 6. Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Öz düzenlemeli öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini ve düzenlemelerini geliştirmelerini sağlayan temel bir kavramdır. Bu çalışmada, öz düzenlemeli öğrenmenin değerlendirilmesi, öz düzenleme bileşenlerinin analizi ve bu süreçlerin öğrenme üzerindeki geniş kapsamlı etkileri ele alınabilir. Öz düzenlemeli öğrenme; hedef belirleme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi unsurları içermekte olup, bireylerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynamaktadır.

Panadero (2017), öz düzenlemeli öğrenme yöntemlerinin üstbilişsel, davranışsal, motivasyonel ve duygusal boyutları içerdiğini belirtmektedir. Bu çok boyutlu yapı, öz düzenlemeli öğrenmeyi eğitim psikolojisinin önemli bir araştırma alanı haline getirmiştir. Öğretmenlerin öz düzenleme yeteneklerini geliştirmelerine yönelik destek sunulması, öğrenme ortamlarının etkililiğini ve kapsamını artırma potansiyeline sahiptir.

Akyar ve Tuncer (2022), erken çocukluk döneminde rehabilitasyonun sınıf yönetimi ile öz düzenleme süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal düzenleme işlemlerinin sınıf yönetim stratejilerini dönüştürebileceğini ortaya koymuştur. Araştırma, beslenme temelli öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin öğrenme süreçlerini olumlu yönde güçlendirebileceğini göstermektedir.

2. 2. 7. Öz Düzenlemeli Çalgı Eğitimi

Öz düzenleme kelime anlamı olarak kişinin düşünce, sezi ve hareketlerinde sosyal psikoloji ile değişim oluşturmaktır (Cameron & Webb, 2012). Bireylerin yaşam boyunca edindikleri tecrübe ve kültürel aktarım yoluyla kazandıkları müzikal yetenek ve beceriler, çalgı çalma sürecinde müzikal ifade, doğru ses üretimi ve teknik yeterlilikle birleşerek performansa yansır. Bu süreçte çalgıya özgü tekniklerin edinilmesiyle bireysel beceriler bütünleşir ve yüksek düzeyde müzikaliteye ulaşılır. Bu bağlamda teknik gelişim, müzikal başarı açısından belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Odabaş, 2018). Bu konuda öz düzenleme becerilerine sahip kişilerin üst bilişsel öğrenme becerilerini geliştirmekte etkin rol oynadıkları görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin çalgı çalışma aşamasında kullanılmasının kişiye başarı konusunda fayda sağladığı bilinmektedir. Bireysel çalgıda başarılı olan kişilerin çalgı çalışma süreçlerinde öz düzenleme becerilerini kullandıkları bilinmektedir. Öz düzenleme becerilerini çalgı çalışma süreçlerinde kullanan kişilerin çalışma süreçlerini sistematik olarak planladıkları bilinmektedir. Çalışmalarında problemleri kısımları belirlerken kendilerini tanıma ve hatalarını fark etme becerileri yüksektir. Farkında olunan problem durumunu belirlendikten sonra kişi bu problemleri kısımları hakkında kendi stratejilerini öz düzenleme becerileri yardımıyla geliştirebilmektedir (Suzuki & Mitchell, 2022).

Öz düzenlemeli çalışma eğitimi, bireylerin müzikal oluşum ve ilgili konularda kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmelerine yönelik kritik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çalışmada, öz düzenlemeli çalışma eğitiminin temel bileşenleri, öğretim stratejileri ve matematiksel başarı üzerindeki etkileri incelenecektir. Öz düzenlemeli öğrenme, bireylerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla bu süreçleri optimize etmelerine olanak tanımaktadır.

Bonneville-Roussy ve Bouffard (2014), müzikal başarıda öz düzenleme entegrasyonunun güçlendirilmesinin önemini vurgulamış ve bu entegrasyonun bireylerin hedef belirleme ve dikkat odaklanma becerilerini artırdığını ifade etmiştir. Öz düzenleme düzeyi yüksek bireylerde, müzik pratiğinin daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, tedavi edici öz düzenleme stratejilerinin

müzik eğitime entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öz düzenlemeli çalgı eğitiminde, bu stratejilerin iyileştirici ve destekleyici rolü kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yöntemler sunmaları gerekmektedir.

Prichard (2020), müzik pratiği öğretiminin bireylerin bağımsız çalışma becerilerinin olumlu yönlerini ortaya koyduğunu göstermiştir. Öz-düzenleme, müzik pratiği sırasında daha uzun süre odaklanmayı ve belirli müzik pasajları üzerinde daha derinlemesine çalışma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, öz-düzenlemeli çalışma yöntemleri duygusal düzenleme becerilerini de geliştirmektedir.

Çalgı eğitiminin önemli bir bileşeni olan çalgı çalışma süreci, bireylerin nasıl çalıştıkları, bu süreçte hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları ve çalışmalarının verimliliği gibi unsurlar açısından büyük önem taşımaktadır. Bu faktörler, bireylerin öğrenme süreçlerinde ilerleme kaydedebilmeleri ve gelişim gösterebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır (Ayyıldız, 2019).

2. 3. Kişilik

2. 3. 1. Kişilik Tanımı

Spesifik alanlara sahip olduğu bilinen kişilik birçok kişi tarafından tanımlanmaktadır. Bu tanımların benzer yapılaraya sahip olduğu gözlenmektedir. Kişiliğin tanımlanmasından önem arz eden başlıklar bulunmaktadır. Bu alt başlıklar; özgünlük, devamlılık ve ayırıcı oluş olarak tanımlanmaktadır (Abay, 2011). Farklı şekillerde tanımlanabilen çokça alt başlığı bulunan bir yapı ile kişilik kavramı ile karışılmaktadır. Farklı alt boyutları bulunan kişilik kavramının hangi spesifik alanı incelendiği ya da tanımlama yapan kişinin alan üzerindeki bilgi ve ilgisine göre tanımlamaları değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir.

Kişilik, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdır. Kişilik teorileri, bireylerin temel eğilimlerini anlamaya ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan sistematik bir çerçeve sunar. McCrae ve Costa tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Modeli, kişilik özelliklerini beş temel boyut üzerinden tanımlamaktadır: dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık. Bu model, kişilik yapısının anlaşılmasında önemli bir referans noktası olarak kabul edilmektedir (Bilgin, 2017). Bu boyutlar, bireylerin çevreleriyle etkileşimlerini ve sosyal ilişkilerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Kişilik özelliklerinin bireylerin davranışları üzerindeki etkisi, çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Örneğin, A ve B tipi kişilik yapıları arasındaki farklılıklar, bireylerin boş zaman etkinliklerine katılımını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. A tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler, genellikle rekabetçi, başarı odaklı ve hızlı bir yaşam tarzını benimserken, B tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler daha sakin, rahat ve sosyal etkileşimlere açık bir tutum sergilemektedir.

(Aydın & Özel, 2017; Can, 2024). Bu farklılıklar, kişilik özelliklerinin bireylerin yaşam tarzlarını, tercihlerini ve sosyal ilişkilerini nasıl yönlendirdiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Kişilik gelişimi, bireyin yaşamı boyunca geçirdiği değişim ve dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin çevresiyle olan etkileşimleri ve yaşadığı deneyimlerin etkisiyle şekillenmektedir. Kişilik gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin kişilik özelliklerinin zaman içinde nasıl evrildiğini ve bu evrimin bireysel davranışlar üzerindeki etkilerini ele almaktadır (Erdem, 2021; Jung, 2024). Özellikle çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin bireyin kişilik yapısına etkisi üzerine yürütülen çalışmalar, kişilik gelişim sürecinin çok boyutlu ve karmaşık doğasını ortaya koymaktadır (Öngider, 2013).

Sonuç olarak, kişilik, bireylerin sosyal ilişkilerinden davranışlarına kadar birçok alanda belirleyici bir faktördür. Kişilik teorileri, bireylerin potansiyellerini anlamalarına yardımcı olurken, kişilik özelliklerinin bireylerin yaşamlarını nasıl şekillendirdiği üzerine yapılan araştırmalar, bu konunun önemini vurgulamaktadır. Kişilik hem bireysel hem de sosyal düzeyde karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmakta ve bireylerin yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir.

2. 3. 2. Beş Faktörlü Kişilik

Kişilik kavramının evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamakla birlikte, farklı kapsam ve amaçlarla kişilik özelliklerini ölçmek için geliştirilmiş yüzlerce farklı kişilik ölçeği mevcuttur.

Beş Faktör Kişilik Kuramı (BFK), kişilik özelliklerini beş temel boyut altında inceleyen bir modeldir. Dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal dengelilik (nevrotizm) gibi boyutları içeren bu model, McCrae ve Costa tarafından geliştirilmiş olup, kişilik araştırmaları alanında en çok kabul gören ve en sık test edilen kuramlardan biri haline gelmiştir (Karabatak, 2019; Khan, 2021). BFK, bireyler arasındaki kişisel farklılıkların anlaşılmasını sağlayan evrensel bir çerçeve sunmakta ve bu yönüyle psikoloji, sosyal psikoloji, yönetim ve organizasyon gibi çeşitli disiplinlerde geniş bir uygulama alanı bulmaktadır (Karabatak, 2019).

Dışadönüklük, bireylerin sosyal etkileşimlere yönelik eğilimlerini tanımlarken, uyumluluk, başkalarıyla olan ilişkilerde iş birliği ve anlayış düzeyini yansıtmaktadır. Sorumluluk, bireylerin görev ve yükümlülüklerini yerine getirme konusundaki titizliklerini ve düzenliliklerini ifade ederken, deneyime açıklık, yeni fikir ve deneyimlere karşı duyarlılığı göstermektedir. Duygusal dengelilik ise bireylerin stres ve olumsuz duygularla başa çıkma kapasitesini belirlemektedir (Avcılar, 2016; Korkmaz & Çetinkaya, 2021). Bu boyutlar, bireylerin yaşam kalitesini, iş performansını ve sosyal ilişkilerini şekillendiren kritik faktörler arasında yer almaktadır (Karabatak, 2019). Bu bağlamda kişilik, eğitim serüveni üzerinde de önem arz etmektedir. Kişilik alt boyutlarının müzik eğitiminde ve bu çalışma özelinde çalgı eğitiminde öz düzenleme becerilerinde de önem arz edeceği düşünülmektedir.

Beş Faktör Kişilik Kuramı'nın geçerliliği, farklı kültürler ve yaş grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarla desteklenmiştir. Özellikle, çeşitli kültürel bağlamlarda yapılan çalışmalar, bu modelin evrensel bir geçerliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Acar & Karavelioğlu, 2023; Olgun-Kaval, Görgü-Akçay, & Kılıç, 2022). Bunun yanı sıra, kişilik özelliklerinin bireylerin sosyal medya kullanımı, finansal risk toleransı ve iş performansı gibi farklı alanlardaki etkileri de belirlenmiştir (Avcılar, 2016; Hitay, 2020; Doğan, Köylüoğlu, & Gümrah 2019). Bu çerçevede, kişilik özelliklerinin bireylerin karar verme süreçleri ve davranışları üzerindeki etkisi, Beş Faktör Kişilik Kuramı'nın pratik uygulama alanlarını daha da güçlendirmektedir (Sargın, Uyar, & Özyirmidokuz, 2022).

Sonuç olarak, Beş Faktör Kişilik Kuramı, bireylerin kişilik yapılarını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmakta ve kişilik özelliklerinin bireylerin yaşamları üzerindeki etkilerini incelemek için önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu model, kişilik araştırmalarında evrensel bir dil oluşturmakta ve bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik davranışlarını anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Arslanoğlu & Erdoğan, 2019; Kabakulak & Pelit, 2022).

Kişilik özelliklerini açıklamaya yönelik geliştirilen modeller arasında Beş Faktör Modeli'nin geniş çapta kabul görmesinin temel nedeni, insan kişiliğini tanımlamada yüksek geçerlilik ve güvenilirlik sunduğunun bilimsel araştırmalarla doğrulanmış olmasıdır (Hough & Öneş, 2001). Dolayısıyla, bu özelliklerin belirlenmesi ve anlaşılması, kişilik olgusunun daha derinlemesine kavranmasına önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Özsoy & Yıldız, 2013).

2. 3. 3. Kişiliği Üzerinde Etkisi Olan Faktörler

Kişiliği etkileyen faktörler, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını şekillendiren çok boyutlu ve karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir. Bu faktörler genetik, çevresel, sosyal ve psikolojik unsurları içermektedir. Kişilik, bireyin doğuştan sahip olduğu özelliklerle yaşam sürecinde edindiği deneyimlerden kaynaklanan niteliklerin bir bileşimi olarak tanımlanabilir (Dere, 2018; Doğan, 2013). Bunun yanı sıra, çevresel faktörler de kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle aile içindeki iletişim ve etkileşimler, çocukların kişilik gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir. Aile üyeleriyle kurulan ilişkiler, bireyin sosyal becerilerinin ve duygusal zekâsının şekillenmesinde kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Ceylan, 2024; Öngider, 2013).

Sosyal etkileşimler, kişilik gelişimini etkileyen bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır. Okul ortamı, arkadaş grupları ve genel olarak toplum, bireylerin kişilik özelliklerini geliştiren ve biçimlendiren temel sosyal çevrelerdir. Özellikle çocukluk döneminde öğretmenlerle kurulan ilişkiler, bireyin sonraki akran ilişkilerini ve sosyal davranışlarını şekillendiren önemli bir etkiye sahiptir (Dere, 2018; Özyürek, Özkan, Yavuz, & Begde, 2019). Bunun yanı sıra, bireylerin sosyal

çevreleri, kişisel gelişimlerini ve öz algılarını etkileyerek kişiliklerinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Bitmez, 2023; Fırın & Sevim, 2022).

Psikolojik faktörler de kişiliği etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bireylerin yaşadığı stres, kaygı ve diğer duygusal durumlar, kişilik gelişimini etkileyebilir. Örneğin, öğretmenlerin kişisel gelişim algıları ve kaygıları, onların öğrencilerle olan etkileşimlerini ve dolayısıyla öğrencilerin kişilik gelişimlerini etkileyebilmektedir (Bitmez, 2023; Yanarateş & Yılmaz, 2020). Ayrıca, bireylerin yaşam deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar, kişilik özelliklerinin evriminde önemli bir rol oynamaktadır (Can, 2024; Doğan, 2013).

Sonuç olarak, kişiliği şekillendiren faktörler çok boyutlu bir yapıya sahip olup, genetik, çevresel, sosyal ve psikolojik unsurların dinamik etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bireylerin kişilik gelişimi, bu faktörlerin sürekli bir etkileşim içerisinde olduğu bir süreçle belirlenmektedir. Kişilik, bireyin yaşamı boyunca sürekli evrimleşen ve değişime açık bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

2. 3. 4. Öğretmen ve Kişilik

Günümüzde hizmet sektörünün önem kazanması, beraberinde yoğun bir rekabeti de getirmektedir. Bu bağlamda, hizmetin kalitesi, müşteri memnuniyeti ve hizmet organizasyonlarının hedeflerine ulaşması, hizmeti alan bireylerle doğrudan ve genellikle yüz yüze etkileşimde bulunan çalışanların çaba ve gayretleriyle mümkün olmaktadır. Bu süreçte duygular önemli bir rol oynamakta ve çalışanlardan, duygularını etkin bir şekilde kullanarak müşteri memnuniyetini en üst düzeye çıkarmaları beklenmektedir. Her ne kadar duygu, normalde soyut ve kişiye özgü bir nitelik taşısa da günümüzde adeta ekonomik bir değer kazanmış ve somut bir ürün haline gelmiştir (Özgen, 2010). Bu bağlamda her insan gibi duyguları olan öğretmenlerinde meslekleri icra ettikleri dönemlerde içerisinde bulundukları duygusal durumlarından etkilenmekte oldukları düşünülmektedir. Duyguların karşı tarafa hissettirildiği süreçte öğretmenin içerisinde bulunduğu duygu durumuna göre farklılıklar oluşturabilir. Örneği; olumlu duygu durumu içerisinde bulunan öğretmenin mimikleri öğrenci üzerinde pozitif etki, olumsuz duygu durumu içerisinde bulunan öğretmenin mimikleri öğrenci üzerinde olumsuz etki oluşturabileceği varsayılabilir.

Öğretmenlerin tutum ve davranışları, iletişim şekilleri ve tepkileri sınıftaki çoğu öğrencinin derse gösterdiği ilgiyi, başarı durumunu ve hatta okula devam oranını etkilemektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri sadece sınıf ortamındaki eğitim sürecini değil öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir (Andabai, 2013). Doğuştan getirilen özelliklerin değişimi ve yaşanan şartlar farklı kişilik tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişilik tiplerinin, kişinin çalıştığı işi ve çevresindeki insanları anlama düzeyini ve algılarını etkilediği düşünülmektedir (Sudak & Zehir, 2013).

Bu bağlamda öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenlerin günlük yaşamlarını, iletişim becerilerini, algılarını, bilgiyi aktarma yöntemlerini ve dolayısıyla öğrencilerini etkilemektedir.

2. 4. Literatür Taramasının Sonucu

2. 4. 1. Öz Düzenleme ile İlgili Literatür Taramasının Sonucu

Örneğin Çiltaş (2011) çalışmasında, öz düzenleme öğretiminin yalnızca okul dönemlerinde değil, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de önemli bir rol oynadığını vurgulayan bir derleme çalışması yapmıştır. Çalışmada, ilgili literatür incelenerek öz düzenleme öğretiminin tanımı yapılmış ve öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalara dair öneriler sunulmuştur.

Örneğin Alcı vd. (2010) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere ilişkin ön bilgilerinin bir göstergesi olan Öğrenci Seçme Sınavı puanlarının; algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu, ancak algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordama üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Örneğin Turhal (2019) çalışmalarında, çalgı eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleme algıları yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin öz düzenleme algılarının öğrenim gördükleri fakültelere göre farklılık göstermesidir. Bu bağlamda, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü öğrencilerinin öz düzenleme algılarının, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Bölümü öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebebi fakültelerin eğitim algıları ve ders saatlerindeki farklılıklarıdır.

Örneğin Üredi ve Üredi (2005) çalışmalarında, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını ve bu bağlamda en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu ortaya koymuştur. Yordama gücünün erkek öğrencilerde, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin Aksoy ve Türker (2023) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri üzerinde herhangi bir farklılık olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının flüt çalma becerilerinde teknik ve müzikal açıdan anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Örneğin Baysal ve Özgenel (2019) çalışmalarında, bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bağlanma stilleri ve öz düzenleme düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin bağlanma stillerinin, özel okulda eğitim gören öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Örneğin Yüksel (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz-düzenleme beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretimsel stil tercihleri incelendiğinde, en çok tercih edilen öğretim stiline bağımsız öğrenme stili, en az benimsenen öğretim stiline ise benzetimle öğretim stili olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi, öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunduğunu, öğretimsel stil tercihleri ile öz-düzenleme beceri düzeyleri arasında ise düşük düzeyde, ancak olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, beş farklı öğretim stil tercihi bir arada değerlendirildiğinde, bu tercihlerin öğretmen adaylarının öz-düzenleme beceri düzeylerindeki değişimin %42,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Örneğin Aybek ve Aslan (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz-pekiştirme ve öz-izleme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öz-değerlendirme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, öz-pekiştirme ve öz-izleme alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmış, ancak öz-değerlendirme alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme alt boyutlarında üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkeni açısından ise, öz-pekiştirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, öz-izleme ve öz-değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin Ertürk (2013) çalışmasında, çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinde, dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerisi kapsamında dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanlarının cinsiyet ve anne-baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte, 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının, 60-72 aylık çocukların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısı fazla olan çocukların olumlu duygu puanlarının, kardeş sayısı az olan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ağabeyi veya ablası olan çocukların dikkat/dürtü kontrolü puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerisi kapsamında dikkat/dürtü kontrolü puanları ile öğretmen-çocuk etkileşiminin alt boyutları arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerileri kapsamında olumlu duygu puanları ile öğretmen-çocuk etkileşiminin alt boyutları arasında ise olumlu yönde ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Örneğin Tekin ve Koçyiğit (2020) çalışmalarında, öz düzenleme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Örneğin Özmentes (2008) çalışmasında, öğrencilerin, özellikle performans öncesi evrede taktiksel planlama açısından oldukça zengin yaklaşımlara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, görüşme analizlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin hedef belirleme ve hedef yönelimi konularında zayıf olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin genellikle kendi hedeflerini belirlemek yerine, öğretim elemanlarının yönlendirdiği hedeflere yöneldikleri tespit edilmiştir.

Örneğin Talan ve Gülseçen (2018) çalışmalarında, dokuz hafta süren uygulama sürecinin sonunda, deney-I, deney-II ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgisayar özyeterlik algıları ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin Aktan (2012) çalışmasında, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik başarıyı yordayan değişkenler arasında öz düzenleme, motivasyon ve öğretim stili etkili birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretim stilleri üzerine yapılan analizler, öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordamada etkili olduğunu göstermiştir. Öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin kritik bir rol oynadığı ve öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarı, öz düzenleme ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin ise akademik başarıyı ve motivasyonu artıran önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneğin Topoğlu (2010) çalışmasında, eşlikli parmak açma çalışmalarının, viyolonsel öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde özgözlem, özyargı ve öztepki aşamalarının gelişimlerine katkı sağlamıştır.

2. 4. 2. Kişilik ile İlgili Literatür Taraması Sonucu

Örneğin Bölek ve Şentürk (2021) çalışmalarında, beş büyük kişilik özelliği ile çalgı özyeterlilik alanları arasında incelemelerde bulunulmuştur. Müzik öğretmeni adayları özelinde farklı başlıkların pek çoğunda anlamlı ilişki olduğu saptanırken bu ilişkinin yeterince önemli olmayan düşük seviyede yordanmakta olduğu tespit edilmiştir.

Artemiz (2009) çalışmasında, kişilik özellikleri ve ergenlerin dinledikleri müzik türlerini incelemiştir. Kişilik özelliklerine göre; arabesk müzik dinleyicilerinde ilgi arayışında olan kişilik, rock müzik dinleyicilerinde itiraz eden kişilik, halk müziği dinleyicilerinde razı olan kişilik, pop müzik dinleyicilerinde uyumsal kişilik ve klasik ile sanat müziği dinleyicilerinde ise prensip sahibi olan kişilik yapısını bulunduğu saptanmıştır.

Erzem (2023) çalışmasında, kişilik alanındaki alt boyutlarda açıklık, nevroz, sorumluluk ve dışadönüklük alanlarında eğitimin; psikolojik dayanıklılık üzerinde düzenleyici role sahip olduğunu saptamıştır.

Koçak (2019) çalışmasında, bireysel çalgı performanslarına yönelik optimal performans duygu durumlarını etkileyen çeşitli değişkenleri analiz etmiştir. Çalışma kapsamında, genel düzeyde ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Akçay (2019) çalışmasında, mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kişilik yapıları ile düşünme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin Yasamacı, Yürütme, Yargılayıcı, Hiyerarşik ve Liberal düşünme stilleri puan ortalamalarının, diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özmenteş (2014) çalışmasında, mesleki müzik eğitimi almakta olan lise ve üniversite öğrencilerinin müzikal özyeterlilik algıları ve benlik saygılarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre erkeklerin özyeterlilik düzeylerinin kızlara oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Azeri (2005) çalışmasında, mesleki müzik eğitimi alınması ve alınmaması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mesleki müzik eğitimi vermeyen kurumlarda benlik algısı boyutunda seçmeli müzik eğitimi alınıp alınmaması arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin benlik algısının diğer öğrencilere oranla pozitif yönde anlamlı farklılığı tespit edilmiştir. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerden lise düzeyi özelinde Konservatuar öğrencilerinin, Güzel Sanat Lisesi öğrencilerine oranla benlik algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul, çalgı, çalışma süresi değişkenlerinin benlik algısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Deniz (1998) çalışmasında, mesleki müzik eğitimi almakta olan öğrencilerin konser kaygılarını incelemiştir. Konser kaygısı alanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler arasında kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çalışma örneğine göre Marmara Üniversitesi öğrencilerinin en yüksek konser kaygısına sahip olduğu saptanmıştır. Marmara Üniversitesi öğrencileri diğer üniversite öğrencilerine oranla içedönük, güvensiz ve kendilerini bağımsız hissetme alanlarında daha düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öztutgan (2018) çalışmasını, gitar eğitimi gören mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin deşifre beceresini kontrol gruplu ön test ve son test tarama modeli ile incelemiştir. Deney grubunun alt boyutların birçok alanında anlamlı ve pozitif yönde farklılık sağladığını ancak enstrümana bakmadan çalabilme ve parmak numarasına uygun çalabilme başlıklarında bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Kara (2020) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları ile kişilik özelliklerini incelemiştir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları ile kişilik özellikleri incelendiğinde ilişki olmadığı saptanmıştır. Mesleki kaygı alanına ait alt başlıklardan görev merkezli kaygı ile iletişim merkezli kaygı ve veli merkezli kaygı arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çoraklı (2007) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile kişilik özelliklerini incelemiştir. Müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgileri özelinde bir farklılık oluşturmada ve günlük çalışmalarına göre artan olumlu yönde farklılıklar saptanmıştır. Piyano dersi başarısında; tolerans, canlılık, hassaslık, adaptasyon becerisi ve hatasız çalma isteği değişkenlerinde pozitif bir farklılık tespit edilmiştir.

Yüksel (2013) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının kişilik yapılarının bireysel çalgı üzerindeki etkisini incelemiştir. Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerinin içedönük ya da dışadönük olması arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Otacıoğlu (2008) çalışmasında, müzik öğretmenlerinin sosyotropi ve Otonomi kişilik özelliklerine sahiplik düzeyleri ile depresif belirti düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında erkeklerin ölçek puan yüksekliğinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okullar arasında özel ya da devlet olması durumları özelinde farklılık saptanmış ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin depresyon genel ölçek puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile meslek seçim sürecindeki isteklilik seviyesi arasında anlamlı farklılıklar saptanırken meslek seçimi sürecinde isteklilik sorusunda olumlu cevap veren öğretmenlerin lehine sonuçlar tespit edilmiştir. İdari destek görebilme değişkenlerine göre grup ortalamalarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırmalara uygun olan tarama modeline dayalı olarak ilişkisel taramalar deseni ve bu kapsamda anket tekniği uygulanmıştır. Araştırma kolayda örnekleme uygun olarak Karadeniz bölgesinden yer alan üniversitelerin Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencileri ile çalışılmıştır.

Belirli bir topluluğun niteliklerini tanımlamak amacıyla veri derleyen çalışmalar tarama modeli olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2008). Nicel araştırma metodlarından birisi olan tarama modeli süre gelen ya da günümüzde yaşanan hususları betimlemektedir (Karasar, 2022). Katılımcıların belirli bir konudaki düşüncelerini, konuya olan ilgilerini, becerilerini, yeteneklerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu modelde, genellikle daha ayrıntılı ve kapsamlı örneklemeler üzerinde durulmaktadır. Bu özelliklere uygun olması nedeniyle, yapılan araştırmada tarama modeline yer verilmiştir. Bu araştırmada nicel araştırmalardan betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Nicel araştırmalar, genellikle anketler, deneyler ve gözlemler gibi veri toplama tekniklerini kullanarak bilgi elde etmeyi hedefler. Toplanan veriler, istatistiksel analizlerle yorumlanır ve sonuçlar sayısal temellere dayanarak değerlendirilir. Nicel araştırmanın temel özelliklerinden biri, ölçülebilirlik ve objektif veriler üzerine odaklanmasıdır. Bu yöntem, sosyal bilimler, eğitim, psikoloji ve mühendislik gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Çakmak, Bilen, & Taner, 2019; Öncü & Elmastaş, 2020).

İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalar, belirli bir olgunun veya durumun altında yatan nedenleri anlamak için sıklıkla kullanılır. İlişkisel araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için genellikle anketler, gözlemler veya mevcut veriler kullanılır. Bu tür çalışmalar ilişkisel araştırmanın temel amacını yansıtarak, değişkenler arasındaki bağlantıları ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2022). Sonuç olarak, ilişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve anlamak için kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu tür araştırmalar, sosyal bilimler alanında önemli bir yere sahip olup, çeşitli konularda derinlemesine analizler yapma imkânı sunmaktadır. İlişkisel tarama modeli, bu tür araştırmaların temelini oluşturmakta ve araştırmacılara değişkenler arasındaki dinamik etkileşimleri keşfetme fırsatı vermektedir.

Nicel araştırmalarda, anket tekniği, belirli bir popülasyondan sistematik veri toplama amacına yönelik kullanılan bir yöntemdir. Bu teknik, genellikle kapalı uçlu sorular içeren anket formları aracılığıyla uygulanmakta olup, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki görüş, tutum ve davranışlarının ölçülmesini hedeflemektedir (Karadaş & Isırgan, 2024). Anketler, araştırmacılara

geniş örneklemeler üzerinden veri toplama olanağı sağlayarak, elde edilen verilerin istatistiksel analizini kolaylaştırmaktadır (Demirkasımoğlu, 2020).

Nicel araştırmalarda kullanılan anket tekniği, genellikle iki temel bölümden oluşmaktadır: demografik bilgiler ve araştırma konusuyla ilgili ölçüm araçları. Birinci bölüm, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi temel özelliklerini kapsarken, ikinci bölüm ise araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilmiş soruları içermektedir (Karadaş & Isırgan, 2024). Bu yapı, araştırmacının hedeflenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemesine olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak, nicel araştırmalarda anket tekniği, sistematik veri toplama ve analiz süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir. Bu yöntem, araştırmacılara geniş kapsamlı veri setleri sunarak, belirli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, anketlerin tasarımında gösterilecek titizlik, geçerlilik ve güvenilirlik kriterlerinin sağlanması açısından büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada tüm bu yönleri dikkat edilerek nicel araştırmalarda kullanılan anket teknikliğine dayalı olarak demografik bilgilere yer verilmiş ve kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenleme becerilerinin birbirlerine olan etkileri karşılaştırılarak incelenmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni YÖK'e bağlı üniversitelerin eğitim fakültesi, güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı, müzik öğretmenliği bilim dalı programında eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarıdır. Çalışmanın örneklemini Karadeniz bölgesinde yer alan Eğitim Fakülteleri ile sınırlandırılmıştır. Karadeniz bölgesinde yer alan; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden 54, Giresun Üniversitesinden 6, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinden 54, Trabzon Üniversitesinden 59, öğrenci olarak belirlenmiştir. Üniversitelerde öğrenim görmekte olan 1.-2.-3.-4. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma 173 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolayda örneklem kullanılmıştır.

3. 3. Demografik ve Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 2'de katılımcıların demografik bilgilerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

	Trabzon (N=59)	Bolu (N=54)	Giresun (N=6)	Samsun (N=54)	TOPLAM (N=173)
Demografik Bilgiler	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Cinsiyet					
Kadın	39(66,1)	28(51,9)	2(33,3)	39(72,2)	108(62,4)
Erkek	20(33,9)	26(48,1)	4(66,7)	15(27,8)	65(37,6)
Mezun olduğu lise					
GSL	12(20,3)	16(29,6)	4(66,7)	11(20,4)	43(24,9)
Diğer	47(79,7)	38(70,4)	2(33,3)	43(79,6)	130(75,1)

Tablo 2'nin devamı

	Trabzon (N=59)	Bolu (N=54)	Giresun (N=6)	Samsun (N=54)	TOPLAM (N=173)
Sınıf düzeyi					
1. sınıf	8(13,6)	9(16,7)	0(0)	7(13)	24(13,9)
2. sınıf	15(25,4)	8(14,8)	0(0)	19(35,2)	42(24,3)
3. sınıf	18(30,5)	12(22,2)	0(0)	8(14,8)	38(22,0)
4. sınıf	14(23,7)	18(33,3)	2(33,3)	19(35,2)	53(30,6)
5. sınıf	4(6,8)	7(13)	4(66,7)	1(1,9)	16(9,2)
Yaşadığı yer					
Aile evi	30(50,8)	12(22,2)	3(50)	15(27,8)	60(34,7)
Öğrenci evi	15(25,4)	29(53,7)	3(50)	15(27,8)	62(35,8)
Yurt	14(23,7)	13(24,1)	0(0)	24(44,4)	51(29,5)

Araştırmaya katılan 173 üniversite öğrencisinin %62,4'ü kadın, %37,6'sı erkektir. Trabzon ilindeki üniversite öğrencilerinin %66,1'i, Bolu ilindeki öğrencilerin %51,9'u, Giresun ilindeki öğrencilerin %33,3'ü, Samsun ilindeki öğrencilerin %72,2'si kadındır. Katılımcıların %24,9'u GSL mezunu olup Trabzon ilindeki öğrencilerin %20,3'ü, Bolu ilindeki öğrencilerin %29,6'sı, Giresun ilindeki öğrencilerin %66,7'si, Samsun ilindeki öğrencilerin %20,4'ü GSL mezunudur. Katılımcıların %13,9'u birinci sınıfta, %24,3'ü ikinci sınıfta, %22'si üçüncü sınıfta, %30,6'sı dördüncü sınıfta, %9,2'si beşinci sınıftadır. Trabzon ilindeki katılımcıların %30,5'i birinci sınıfta, Bolu ilindeki katılımcıların %33,3'ü dördüncü sınıfta, Giresun ilindeki katılımcıların %33,3'ü, Samsun ilindeki katılımcıların %35,2'si dördüncü sınıftadır. Katılımcıların %34,7'si aile evinde, %35,8'i öğrenci evinde, %29,5'i yurttta yaşamaktadır. Trabzon ilindeki katılımcıların %50,8'i, Bolu ilindeki katılımcıların %22,2'si, Giresun ilindeki katılımcıların %50'si, Samsun ilindeki katılımcıların %27,8'i aile evinde yaşamaktadır (Tablo 2).

Tablo 3'te katılımcıların müzikle ilgili bilgilerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Müzikle İlgili Bilgilerine Göre Dağılımı

	Trabzon (N=59)	Bolu (N=54)	Giresun (N=6)	Samsun (N=54)	TOPLAM (N=173)
Müzikle İlgili Bilgiler	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Ailede müzik aleti çalan birey					
Evet	26(44,1)	21(38,9)	4(66,7)	21(38,9)	72(41,6)
Hayır	33(55,9)	33(61,1)	2(33,3)	33(61,1)	101(58,4)
Bireysel çalgısı					
Piyano	14(23,7)	11(20,4)	2(33,3)	21(38,9)	48(27,7)
Keman	15(25,4)	18(33,3)	1(16,7)	9(16,7)	43(24,9)
Gitar	8(13,6)	8(14,8)	1(16,7)	6(11,1)	23(13,3)
Flüt	10(16,9)	5(9,3)	1(16,7)	5(9,3)	21(12,1)
Bağlama	4(6,8)	2(3,7)	1(16,7)	2(3,7)	9(5,2)
Viyolonsel	1(1,7)	3(5,6)	0(0)	4(7,4)	8(4,6)
Diğer	5(8,5)	4(7,4)	0(0)	1(1,9)	10(5,8)
Yok	2(3,4)	3(5,6)	0(0)	6(11,1)	11(6,4)
Bireysel çalgıyı icra etme süresi					
1 yıl ve daha kısa süre	5(8,8)	6(11,8)	0(0)	3(6,3)	14(8,6)
2-3 yıl	19(33,3)	8(15,7)	0(0)	19(39,6)	46(28,4)
4-5 yıl	17(29,8)	19(37,3)	0(0)	12(25)	48(29,6)
6 yıl ve daha uzun süre	16(28,1)	18(35,3)	6(100)	14(29,2)	54(33,3)

Tablo 3'ün devamı

Bireysel çalgısını seçtiği zaman					
Lise öncesi	11(18,6)	11(20,4)	1(16,7)	10(18,5)	33(19,1)
Lise dönemi	12(20,3)	15(27,8)	4(66,7)	18(33,3)	49(28,3)
Üniversite dönemi	36(61)	28(51,9)	1(16,7)	26(48,1)	91(52,6)
Günlük çalgı çalışma süresi					
Günde 1 saatten az	19(32,2)	7(13)	2(33,3)	19(35,2)	47(27,2)
Günde 1-2 saat	27(45,8)	31(57,4)	1(16,7)	27(50)	86(49,7)
Günde 3 saat ve üstü	13(22)	16(29,6)	3(50)	8(14,8)	40(23,1)
Haftalık çalgı çalışma sıklığı					
1-2 gün	13(22)	13(24,1)	1(16,7)	17(31,5)	44(25,4)
3-4 gün	28(47,5)	20(37)	3(50)	25(46,3)	76(43,9)
5-6 gün	11(18,6)	12(22,2)	0(0)	9(16,7)	32(18,5)
Her gün	7(11,9)	9(16,7)	2(33,3)	3(5,6)	21(12,1)
Son bireysel çalgı sınavından aldığı not					
69 ve altı	13(22)	2(3,7)	1(16,7)	6(11,1)	22(12,7)
70-79	12(20,3)	2(3,7)	0(0)	6(11,1)	20(11,6)
80-84	5(8,5)	7(13)	1(16,7)	10(18,5)	23(13,3)
85-89	13(22)	12(22,2)	1(16,7)	13(24,1)	39(22,5)
90 ve üstü	16(27,1)	31(57,4)	3(50)	19(35,2)	69(39,9)
Çalgı öğretmenin değişme durumu					
Evet	11(18,6)	10(18,5)	6(100)	14(25,9)	41(23,7)
Hayır	48(81,4)	44(81,5)	0(0)	40(74,1)	132(76,3)
Çalgı öğretmenin değişmesinin olumlu etkisi (N=41)					
Evet	5(45,5)	8(80)	1(16,7)	8(57,1)	22(53,7)
Hayır	6(54,5)	2(20)	5(83,3)	6(42,9)	19(46,3)
Orkestrada ya da solo performans sergilemiş olma durumu					
Evet	27(45,8)	31(57,4)	4(66,7)	33(61,1)	95(54,9)
Hayır	32(54,2)	23(42,6)	2(33,3)	21(38,9)	78(45,1)
Eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu					
Evet	2(3,4)	2(3,7)	2(33,3)	4(7,4)	10(5,8)
Hayır	57(96,6)	52(96,3)	4(66,7)	50(92,6)	163(94,2)
Müzik aletine sahip olma durumu					
Evet	57(96,6)	54(100)	6(100)	48(88,9)	165(95,4)
Hayır	2(3,4)	0(0)	0(0)	6(11,1)	8(4,6)

Katılımcıların %41,6'sının ailesinde müzikle ilgilenen birey bulunmaktadır. Trabzon ilindeki katılımcıların %44,1'inin ailesinde, Bolu ilindeki katılımcıların %38,9'unun, Giresun ilindeki katılımcıların %66,7'sinin, Samsun ilindeki katılımcıların %38,9'unun ailesinde müzikle ilgilenen birey bulunmaktadır. Katılımcıların %27,7'sinin bireysel çalgısı piyano, %24,9'unun keman, %13,3'ünün gitar, %12,1'inin flüt, %5,2'sinin bağlama, %4,6'sının viyolonsel, %5,8'inin bireysel çalgısı diğer müzik aletleri olup katılımcıların %6,4'ünün bireysel çalgısı bulunmamaktadır. Trabzon ilindeki katılımcıların çoğunluğunun (%25,4) bireysel çalgısı keman, Bolu ilindeki katılımcıların çoğunluğunun (%33,3) bireysel çalgısı keman, Giresun ilindeki katılımcıların çoğunluğunun (%33,3) piyano, Samsun ilindeki katılımcıların çoğunluğunun (%38,9) bireysel çalgısı piyanodur. Katılımcıların %8,6'sı bireysel çalgısını 1 yıl ve daha kısa süredir icra etmekte, %28,4'ü 2-3 yıl, %29,6'sı 4-5 yıl, %33,3'ü 6 yıl veya daha uzun süredir bireysel çalgısını icra etmektedir. Katılımcıların %19,1'i bireysel çalgısını lise öncesinde, %28,3'ü lise döneminde, %52,6'sı üniversite döneminde seçmiştir. Trabzon ilindeki katılımcıların %61'i, Bolu

ilindeki katılımcıların %51,9'u, Samsun ilindeki katılımcıların %48,1'i üniversite döneminde, Giresun ilindeki katılımcıların %66,7'si lise döneminde bireysel çalgısını seçmiştir. Katılımcıların %27,2'si günlük 1 saatten az çalgı çalışmakta, %49,7'si günde 1-2 saat, %23,1'i günde 3 saat ve daha uzun süre çalgı çalışmaktadır. Trabzon ilindeki katılımcıların %45,8'i, Bolu ilindeki katılımcıların %57,4'ü, Samsun ilindeki katılımcıların %50'si günde 1-2 saat çalgı çalışmakta, Giresun ilindeki katılımcıların %50'si günde 3 saat ve daha uzun süre çalgı çalışmaktadır. Katılımcıların %25,4'ü haftada 1-2 gün, %43,9'u 3-4 gün, %43,9'u 5-6 gün, %12,1'i haftanın her günü çalgı çalışmaktadır. Trabzon ilindeki katılımcıların %47,5'i, Bolu ilindeki katılımcıların %37'si, Giresun ilindeki katılımcıların %50'si, Samsun ilindeki katılımcıların %46,3'ü haftada 3-4 gün çalgı çalışmaktadır. Katılımcıların %12,7'si son bireysel çalgı sınavından 69 ve altı, %11,6'sı 70-79, %13,3'ü 80-84, %22,5'i 85-89, %39,9'u 90 ve üstü almıştır. Trabzon ilindeki katılımcıların %27,1'i, Bolu ilindeki katılımcıların %57,4'ü, Giresun ilindeki katılımcıların %50'si, Samsun ilindeki katılımcıların %35,2'si son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü almıştır. Katılımcıların %23,7'sinin çalgı öğretmenini değiştirmiştir. Trabzon ilindeki katılımcıların %18,6'sının, Bolu ilindeki katılımcıların %18,5'inin, Giresun ilindeki katılımcıların %100'ünün, Samsun ilindeki katılımcıların %25,9'unun çalgı öğretmenini değiştirmiştir. Çalgı öğretmenini değiştiren (N=41) katılımcıların %53,7'si çalgı öğretmeninin değişmesinin olumlu etkisi olduğu görüşündedir. Trabzon (%54,5) ve Giresun (%83,3) illerindeki katılımcıların çoğunluğu çalgı öğretmeninin değişmesinin olumlu etkisi olduğu görüşünde olmayıp, Bolu (%80) ve Samsun (%57,1) illerindeki katılımcıların çoğunluğu çalgı öğretmeninin değişmesinin olumlu etkisi olduğu görüşündedir. Katılımcıların %54,9'u orkestrada veya solo performans sergilemiştir. Trabzon ilindeki katılımcıların %45,2'si, Bolu ilindeki katılımcıların %57,4'ü, Giresun ilindeki katılımcıların %66,7'si, Samsun ilindeki katılımcıların %61,1'i orkestrada veya solo performans sergilemiştir. Katılımcıların %5,8'i çalgısını geliştirmek için eğitim aldığı kurum dışında ders almıştır. Trabzon ilindeki katılımcıların %3,4'ü, Bolu ilindeki katılımcıların %3,7'si, Giresun ilindeki katılımcıların %33,3'ü, Samsun ilindeki katılımcıların %7,4'ü eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek ders almıştır. Katılımcıların %95,4'ü müzik aletine sahiptir. Trabzon ilindeki katılımcıların %96,6'sı, Bolu ve Giresun illerindeki katılımcıların %100'ü, Samsun ilindeki katılımcıların %88,9'u müzik aletine sahiptir (Tablo 3).

3. 4. Verilerin Toplanması

Verilen toplanması sürecinden 1 adet katılımcı bilgileri formu ve 2 adet ölçek kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Katılımcı Bilgileri Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı 3 adet öğretim üyesi görüşlerini alarak katılımcı bilgileri formunu oluşturmuştur. Çalışmanın ikinci formu katılımcıların çalgı çalışma sürecindeki öz düzenleme algılarını ölçmek için Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği”

kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması Özmenteş tarafından yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü formu katılımcıların kişilik özellikleri ölçmek için Alkan (2007) tarafından geliştirilen “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması Alkan tarafından yapılmıştır. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinde ve Beş Faktör Kişilik Ölçeğinde; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ifadelerini içeren beşli likert olarak yanıtlanan envanter yapısındadır.

3. 4. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyi, yaşadığı yer bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde ailede müzik aleti çalan bireyin olma durumu, katılımcının çalgı çalabilme durumu, çalabildiği çalgıyı icra etme süresi, çalgı seçimini ne zaman yaptığı, günlük ve haftalık çalgı çalma sıklığı, son bireysel çalgı sınavından aldığı not aralığı, çalgı öğretmeninin değişme durumu ve olumlu etkisinin olup olmadığı, orkestrada solo performans sergileme durumu, eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu, kendisine ait bireysel çalgı olması durumu bilgilerinden oluşan müzik ilgisi bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme” ölçeği yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 36 madde ve 3 boyut (performans öncesi evre, performans evresi, performans sonrası evre) yer almaktadır. Ölçek ve alt boyut puanları hesaplanırken 6 madde (m3, m7, m9, m29, m31, m35) ters kodlanmaktadır. Ölçekte ve alt boyutlarda elde edilen yüksek puan çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeği Cronbach Alpha katsayısı 0,92; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,79 / 0,89 / 0,84 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Alkan (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan “Beş Faktörlü Kişilik Envanteri” yer almaktadır.; Beş Faktörlü Kişilik Envanteri beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 44 madde ve her biri farklı bir kişilik özelliğini ölçeğin 5 alt ölçek (dışa dönüklük, nevrotiklik/duygusal dengesizlik, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık) yer almaktadır. Alt ölçek puanları hesaplanırken 16 madde (m2, m6, m8, m9, m12, m18, m21, m23, m24, m27, m31, m34, m35, m37, m41, m43) ters kodlanmaktadır. Her alt ölçekte elde edilen yüksek puan ilgili kişilik

özelliğinin yüksek düzeyde görüldüğünü ifade etmektedir. Her alt ölçek farklı bir kişilik özelliğini ifade ettiğinden envanterin toplam puanı alınmamaktadır. Bu çalışmada Beş Faktör Kişilik Envanterinde yer alan alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,83 / 0,73 / 0,67 / 0,79 / 0,72 olarak tespit edilmiştir.

3. 4. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler toplanırken, araştırmacı tarafından Karadeniz Bölgesi'nde bulunan Eğitim Fakültelerinde yer alan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Programlarının olduğu üniversiteler araştırılmıştır. Etik kurul izinleri alındıktan sonra üniversitelere etik kurul belgesi gönderilerek çalışma için izin istenmiştir. Alınan izinlerle bizzat üniversitelerin bölüm başkanları ile görüşülmüş uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Bahar dönemi 1. Vize sınav öncesinde öğrenci katılımının yüksek olacağı düşünülerek üniversitelerin takvimlerine göre gün ve saat belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde müzik öğretmeni adayları ile gönüllülük esaslı eğitim aldıkları kurumda yüz yüze olarak çalışmanın uygulaması süreci gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 21.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite demografik bilgileri ve müzik ilgisi bilgileri frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının demografik ve müzik ilgisi bilgilerine göre karşılaştırılması öncesi çarpıklık, basıklık, Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri ile normal dağılım incelenmiştir (Ek-1). Normal dağılım durumlarında puanların cinsiyet, mezun olduğu lise, Ailede müzik aleti çalan birey, çalgı öğretmenin değişme durumu, çalgı öğretmenin değişmesinin olumlu etkisi, orkestrada ya da solo performans sergilemiş olma durumu, eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu, müzik aletine sahip olma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden; bulunduğu il, düzeyi, yaşadığı yer, bireysel çalgısı, bireysel çalgıyı icra etme süresi, bireysel çalgısını seçtiği zaman, günlük çalgı çalışma süresi, haftalık çalgı çalışma sıklığı, son bireysel çalgı sınavından aldığı not, sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık görüldüğünde ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ölçek puanlarının demografik değişkenlerle ilişkisi her il düzeyinde tekrarlanmadan önce ANCOVA testinden yararlanılmıştır. ANCOVA testinde ölçek puanları ile demografik değişken arasında ilişkide bulunduğu ilin etkisi görüldüğünde hangi iller arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda varyansların homojenliği durumuna göre LSD veya Bonferroni post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren ölçek puanları arasındaki ilişkide Pearson korelasyon testinden, kişilik özelliklerinin çalgı çalışma

sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin analizinde çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.



4. BULGULAR

4. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 4’te ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	S.	B.	K-S	S-W
Performans Öncesi Evre	3,58	0,58	0,03	0,18	0,063	0,992
Performans Evresi	3,61	0,65	-0,01	0,05	0,065	0,986
Performans Sonrası Evre	3,67	0,80	-0,24	-0,60	0,077*	0,973**
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	3,61	0,57	-0,07	0,15	0,035	0,995
Dışadönüklük	3,60	0,76	-0,44	-0,02	0,089**	0,978**
Duygusal Dengesizlik	3,37	0,69	0,10	-0,39	0,068	0,989
Uyumluluk	3,60	0,60	-0,22	0,10	0,087**	0,983*
Sorumluluk	3,41	0,67	-0,13	0,20	0,069*	0,989
Deneyime Açıklık	3,97	0,49	-0,24	-0,43	0,088**	0,985

*p<0,05 **p<0,01

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçeği puan ortalaması $3,61 \pm 0,57$ olarak tespit edilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarda en düşük 1 ile en yüksek 5 arasında puan elde edilebildiği dikkate alındığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin en yüksek performans sonrası evrede olduğu ($3,67 \pm 0,80$) ancak performans öncesi ($3,58 \pm 0,58$) ve performans ($3,61 \pm 0,65$) evrelerindeki öz-düzenleme beceri düzeylerinin benzer şekilde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4).

Kişilik özellikleri alt ölçek puanları incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinde en yüksek düzeyde görülen kişilik özelliğinin deneyime açıklık ($3,97 \pm 0,49$) olduğu, ardından sırasıyla dışadönüklük ($3,60 \pm 0,76$), uyumluluk ($3,60 \pm 0,60$), sorumluluk ($3,41 \pm 0,67$) kişilik özelliklerinin görüldüğü ve duygusal dengesizlik ($3,37 \pm 0,69$) kişilik özelliğinin en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4. 2. Ölçek Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Tablo 5’te ölçek ve alt boyut puanlarının bulunduğu ile göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	İl	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A- Trabzon	59	3,50	0,52	9,52	0,023	B>A,D
	B- Bolu	54	3,81	0,62			
	C- Giresun	6	3,44	0,72			
	D-Samsun	54	3,46	0,51			
Performans Evresi	A- Trabzon	59	3,57	0,56	4,06	0,255	
	B- Bolu	54	3,77	0,77			
	C- Giresun	6	3,60	0,71			
	D-Samsun	54	3,48	0,58			
Performans Sonrası Evre	A- Trabzon	59	3,51	0,76	7,51	0,057	
	B- Bolu	54	3,82	0,72			
	C- Giresun	6	4,27	1,01			
	D-Samsun	54	3,63	0,87			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A- Trabzon	59	3,54	0,49	5,71	0,126	
	B- Bolu	54	3,79	0,63			
	C- Giresun	6	3,70	0,70			
	D-Samsun	54	3,51	0,53			
Dışadönüklük	A- Trabzon	59	3,39	0,77	8,04	0,045	B,D>A
	B- Bolu	54	3,75	0,62			
	C- Giresun	6	3,35	0,91			
	D-Samsun	54	3,72	0,83			
Duygusal Dengesizlik	A- Trabzon	59	3,53	0,65	18,61	0,000	A,D>B,C
	B- Bolu	54	3,09	0,66			
	C- Giresun	6	2,92	0,68			
	D-Samsun	54	3,53	0,66			
Uyumluluk	A- Trabzon	59	3,49	0,61	8,61	0,035	B>A,D
	B- Bolu	54	3,81	0,62			
	C- Giresun	6	3,56	0,24			
	D-Samsun	54	3,52	0,55			
Sorumluluk	A- Trabzon	59	3,30	0,60	8,55	0,036	B>A,C,D
	B- Bolu	54	3,68	0,66			
	C- Giresun	6	3,09	1,06			
	D-Samsun	54	3,31	0,64			
Deneyime Açıklık	A- Trabzon	59	3,87	0,53	3,86	0,277	
	B- Bolu	54	4,06	0,45			
	C- Giresun	6	3,92	0,53			
	D-Samsun	54	4,01	0,47			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, performans evresi ve performans sonrası evre alt boyut puanlarının katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Performans öncesi evre ($X^2=9,52$; $p<0,05$) alt boyut puanının katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre Bolu ilinde bulunan katılımcıların performans öncesi evre öz-düzenlemeli öğrenme puanı, Trabzon ve Samsun illerinde bulunan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

Deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Dışadönüklük ($X^2=8,04$; $p<0,05$), duygusal dengesizlik ($X^2=18,61$; $p<0,05$), uyumluluk ($X^2=8,61$; $p<0,05$), sorumluluk ($X^2=8,55$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre;

- Bolu ve Samsun illerinde bulunan katılımcıların dışadönüklük puanı, Trabzon ilinde bulunan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

- Trabzon ve Samsun illerinde bulunan katılımcıların duygusal dengesizlik puanı, Bolu ve Giresun illerinde bulunan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

- Bolu ilinde bulunan katılımcıların uyumluluk puanı, Trabzon ve Samsun illerinde bulunan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

- Bolu ilinde bulunan katılımcıların sorumluluk puanı, Trabzon, Giresun ve Samsun illerinde bulunan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 5).

Tablo 6’da ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Kadın	108	3,51	0,49	-2,19	0,029
	Erkek	65	3,70	0,68		
Performans Evresi	Kadın	108	3,56	0,57	-1,14	0,253
	Erkek	65	3,68	0,76		
Performans Sonrası Evre	Kadın	108	3,52	0,75	-3,09	0,002
	Erkek	65	3,92	0,82		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Kadın	108	3,53	0,50	-2,44	0,015
	Erkek	65	3,74	0,64		
Dışadönüklük	Kadın	108	3,64	0,76	-0,68	0,499
	Erkek	65	3,55	0,78		
Duygusal Dengesizlik	Kadın	108	3,50	0,66	-3,38	0,001
	Erkek	65	3,14	0,69		
Uyumluluk	Kadın	108	3,64	0,62	-0,93	0,353
	Erkek	65	3,54	0,56		
Sorumluluk	Kadın	108	3,39	0,66	-0,30	0,764
	Erkek	65	3,46	0,69		
Deneyime Açıklık	Kadın	108	3,92	0,47	-1,94	0,053
	Erkek	65	4,06	0,51		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Performans evresi alt boyut puanlarının katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Performans öncesi evre ($Z=-2,19$; $p<0,05$), performans sonrası evre ($Z=-3,09$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($Z=-2,44$; $p<0,05$) ölçek puanının katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların performans öncesi evre, performans sonrası evre ve öz-düzenlemeli öğrenme puanları, kadın katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 6).

Dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik ($Z=-3,38$; $p<0,05$) alt ölçek puanının katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların duygusal dengesizlik puanı, erkek katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 7’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,905	7	0,558	1,794	0,092
	Sabit	70,218	1	70,218	225,818	0,000
	İl	0,394	3	0,131	0,423	0,737
	Cinsiyet	0,226	1	0,226	0,727	0,395
	İl x Cinsiyet	0,081	3	0,027	0,087	0,967
	Hata	51,307	165	0,311		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
	Doğrulan Model	7,652	7	1,093	1,940	0,066
Dışadönüklük	Sabit	92,443	1	92,443	164,019	0,000
	İl	1,765	3	0,588	1,044	0,375
	Cinsiyet	1,110	1	1,110	1,970	0,162
	İl x Cinsiyet	2,232	3	0,744	1,320	0,270
	Hata	92,996	165	0,564		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
	Doğrulan Model	12,661	7	1,809	4,329	0,000
Duygusal Dengesizlik	Sabit	85,483	1	85,483	204,596	0,000
	İl	1,823	3	0,608	1,454	0,229
	Cinsiyet	2,383	1	2,383	5,704	0,018
	İl x Cinsiyet	1,177	3	0,392	0,939	0,423
	Hata	68,939	165	0,418		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
	Doğrulan Model	5,035	7	0,719	2,106	0,046
Uyumluluk	Sabit	84,667	1	84,667	247,927	0,000
	İl	1,433	3	0,478	1,399	0,245
	Cinsiyet	0,359	1	0,359	1,050	0,307
	İl x Cinsiyet	0,668	3	0,223	0,652	0,583
	Hata	56,348	165	0,342		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
	Doğrulan Model	7,033	7	1,005	2,354	0,026
Sorumluluk	Sabit	65,479	1	65,479	153,408	0,000
	İl	3,094	3	1,031	2,416	0,068
	Cinsiyet	0,001	1	0,001	0,002	0,967
	İl x Cinsiyet	1,321	3	0,440	1,032	0,380
	Hata	70,427	165	0,427		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
	Doğrulan Model	2,404	7	0,343	1,466	0,183
Deneyime Açıklık	Sabit	80,957	1	80,957	345,485	0,000
	İl	1,097	3	0,366	1,561	0,201
	Cinsiyet	0,398	1	0,398	1,698	0,194
	İl x Cinsiyet	0,572	3	0,191	0,813	0,488
	Hata	38,664	165	0,234		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 7’deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 7’deki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 8’de ölçek ve alt boyut puanlarının mezun olduğu liseye göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 8. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Mezun Olduğu Liseye Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mezun Olduğu Lise	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	GSL	43	3,63	0,53	-0,52	0,600
	Diğer	130	3,56	0,59		
Performans Evresi	GSL	43	3,60	0,66	-0,20	0,838
	Diğer	130	3,61	0,65		
Performans Sonrası Evre	GSL	43	3,75	0,78	-0,80	0,423
	Diğer	130	3,65	0,81		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	GSL	43	3,64	0,57	-0,27	0,791
	Diğer	130	3,60	0,57		
Dışadönüklük	GSL	43	3,50	0,71	-1,30	0,193
	Diğer	130	3,64	0,78		
Duygusal Dengesizlik	GSL	43	3,56	0,69	-1,76	0,078
	Diğer	130	3,31	0,68		
Uyumluluk	GSL	43	3,58	0,48	-0,87	0,384
	Diğer	130	3,61	0,63		
Sorumluluk	GSL	43	3,33	0,70	-0,94	0,346
	Diğer	130	3,44	0,66		
Deneyime Açıklık	GSL	43	3,86	0,49	-1,49	0,136
	Diğer	130	4,01	0,48		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların mezun olduğu liseye göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 8).

Beş faktör kişilik özellikleri envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların mezun olduğu liseye göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 9’da çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile mezun olduğu lise arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Mezun Olduğu Lise Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,755	7	0,536	1,720	0,107
	Sabit	91,525	1	91,525	293,481	0,000
	İl	1,657	3	0,552	1,771	0,155
	Mezun olduğu lise	0,266	1	0,266	0,853	0,357
	İl x Mezun olduğu lise	1,030	3	0,343	1,101	0,351
	Hata	51,457	165	0,312		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	6,332	7	0,905	1,582	0,144
	Sabit	73,577	1	73,577	128,718	0,000
	İl	1,059	3	0,353	0,618	0,604
	Mezun olduğu lise	0,070	1	0,070	0,123	0,726
	İl x Mezun olduğu lise	0,704	3	0,235	0,411	0,746
	Hata	94,316	165	0,572		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	13,220	7	1,889	4,557	0,000
	Sabit	94,142	1	94,142	227,161	0,000
	İl	3,113	3	1,038	2,504	0,061
	Mezun olduğu lise	1,781	1	1,781	4,298	0,040
	İl x Mezun olduğu lise	1,054	3	0,351	0,847	0,470
	Hata	68,381	165	0,414		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	3,779	7	0,540	1,546	0,155
	Sabit	82,101	1	82,101	235,168	0,000
	İl	0,381	3	0,127	0,364	0,779
	Mezun olduğu lise	0,006	1	0,006	0,018	0,893
	İl x Mezun olduğu lise	0,237	3	0,079	0,226	0,878
	Hata	57,604	165	0,349		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	6,950	7	0,993	2,324	0,028
	Sabit	69,000	1	69,000	161,469	0,000
	İl	0,744	3	0,248	0,580	0,629
	Mezun olduğu lise	0,000	1	0,000	0,000	0,998
	İl x Mezun olduğu lise	0,773	3	0,258	0,603	0,614
	Hata	70,509	165	0,427		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,151	7	0,307	1,303	0,252
	Sabit	91,027	1	91,027	385,938	0,000
	İl	0,170	3	0,057	0,240	0,869
	Mezun olduğu lise	0,125	1	0,125	0,531	0,467
	İl x Mezun olduğu lise	0,201	3	0,067	0,284	0,837
	Hata	38,917	165	0,236		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 9'daki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile mezun olduğu lise arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 9'daki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile mezun olduğu lise arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 10'da ölçek ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 10. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-1. sınıf	24	3,66	0,37	5,68	0,224	
	B-2. sınıf	42	3,60	0,51			
	C-3. sınıf	38	3,59	0,48			
	D-4. sınıf	53	3,60	0,72			
	E-5. sınıf	16	3,33	0,68			
Performans Evresi	A-1. sınıf	24	3,61	0,53	4,74	0,315	
	B-2. sınıf	42	3,54	0,53			
	C-3. sınıf	38	3,60	0,42			
	D-4. sınıf	53	3,74	0,83			
	E-5. sınıf	16	3,32	0,81			
Performans Sonrası Evre	A-1. sınıf	24	3,85	0,52	1,43	0,840	
	B-2. sınıf	42	3,62	0,86			
	C-3. sınıf	38	3,69	0,73			
	D-4. sınıf	53	3,62	0,90			
	E-5. sınıf	16	3,68	0,84			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-1. sınıf	24	3,68	0,36	4,19	0,381	
	B-2. sınıf	42	3,58	0,50			
	C-3. sınıf	38	3,62	0,40			
	D-4. sınıf	53	3,67	0,73			
	E-5. sınıf	16	3,41	0,69			
Dışadönüklük	A-1. sınıf	24	3,44	0,80	6,81	0,146	
	B-2. sınıf	42	3,63	0,75			
	C-3. sınıf	38	3,56	0,65			
	D-4. sınıf	53	3,77	0,84			
	E-5. sınıf	16	3,37	0,69			
Duyusal Dengesizlik	A-1. sınıf	24	3,42	0,65	3,31	0,507	
	B-2. sınıf	42	3,49	0,68			
	C-3. sınıf	38	3,39	0,71			
	D-4. sınıf	53	3,23	0,68			
	E-5. sınıf	16	3,38	0,71			
Uyumluluk	A-1. sınıf	24	3,63	0,63	7,77	0,100	
	B-2. sınıf	42	3,49	0,49			
	C-3. sınıf	38	3,61	0,64			
	D-4. sınıf	53	3,74	0,58			
	E-5. sınıf	16	3,39	0,70			
Sorumluluk	A-1. sınıf	24	3,46	0,56	6,92	0,140	
	B-2. sınıf	42	3,34	0,62			
	C-3. sınıf	38	3,43	0,58			
	D-4. sınıf	53	3,55	0,71			
	E-5. sınıf	16	3,07	0,92			
Deneyime Açıklık	A-1. sınıf	24	4,07	0,46	3,68	0,451	
	B-2. sınıf	42	3,87	0,57			
	C-3. sınıf	38	3,93	0,42			
	D-4. sınıf	53	4,03	0,48			
	E-5. sınıf	16	4,04	0,51			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 10).

Beş faktör kişilik özellikleri envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 11’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	4,878	7	0,697	2,284	0,030
	Sabit	22,683	1	22,683	74,358	0,000
	İl	1,744	3	0,581	1,906	0,131
	Sınıf düzeyi	1,596	1	1,596	5,230	0,023
	İl x Sınıf düzeyi	1,771	3	0,590	1,935	0,126
	Hata	50,334	165	0,305		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	6,033	7	0,862	1,503	0,169
	Sabit	7,692	1	7,692	13,415	0,000
	İl	1,973	3	0,658	1,147	0,332
	Sınıf düzeyi	0,540	1	0,540	0,943	0,333
	İl x Sınıf düzeyi	0,666	3	0,222	0,387	0,762
	Hata	94,614	165	0,573		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	8,646	7	1,235	2,794	0,009
	Sabit	12,028	1	12,028	27,204	0,000
	İl	0,715	3	0,238	0,539	0,656
	Sınıf düzeyi	0,097	1	0,097	0,219	0,640
	İl x Sınıf düzeyi	0,167	3	0,056	0,126	0,945
	Hata	72,954	165	0,442		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,001	7	0,572	1,644	0,127
	Sabit	15,611	1	15,611	44,889	0,000
	İl	0,927	3	0,309	0,889	0,448
	Sınıf düzeyi	0,189	1	0,189	0,542	0,463
	İl x Sınıf düzeyi	0,581	3	0,194	0,557	0,644
	Hata	57,382	165	0,348		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	7,918	7	1,131	2,684	0,012
	Sabit	21,479	1	21,479	50,962	0,000
	İl	1,957	3	0,652	1,548	0,204
	Sınıf düzeyi	1,909	1	1,909	4,529	0,035
	İl x Sınıf düzeyi	2,173	3	0,724	1,719	0,165
	Hata	69,541	165	0,421		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,424	7	0,346	1,478	0,178
	Sabit	17,681	1	17,681	75,494	0,000
	İl	1,708	3	0,569	2,431	0,067
	Sınıf düzeyi	0,091	1	0,091	0,388	0,534
	İl x Sınıf düzeyi	1,224	3	0,408	1,742	0,160
	Hata	38,644	165	0,234		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 11'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 12'de ölçek ve alt boyut puanlarının yaşadığı yere göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 12. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Yaşadığı Yere Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Yaşadığı Yer	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A- Aile evi	60	3,54	0,57	0,39	0,824	
	B- Öğrenci evi	62	3,59	0,61			
	C-Yurt	51	3,61	0,55			
Performans Evresi	A- Aile evi	60	3,61	0,60	0,30	0,863	
	B- Öğrenci evi	62	3,65	0,72			
	C-Yurt	51	3,54	0,62			
Performans Sonrası Evre	A- Aile evi	60	3,68	0,78	1,12	0,571	
	B- Öğrenci evi	62	3,75	0,79			
	C-Yurt	51	3,57	0,84			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A- Aile evi	60	3,60	0,54	0,07	0,964	
	B- Öğrenci evi	62	3,65	0,61			
	C-Yurt	51	3,57	0,56			
Dışadönüklük	A- Aile evi	60	3,80	0,69	6,04	0,049	A>C
	B- Öğrenci evi	62	3,55	0,74			
	C-Yurt	51	3,44	0,83			
Duygusal Dengesizlik	A- Aile evi	60	3,34	0,68	4,23	0,120	
	B- Öğrenci evi	62	3,26	0,68			
	C-Yurt	51	3,53	0,70			
Uyumluluk	A- Aile evi	60	3,66	0,60	0,93	0,629	
	B- Öğrenci evi	62	3,55	0,63			
	C-Yurt	51	3,60	0,57			
Sorumluluk	A- Aile evi	60	3,52	0,69	4,04	0,132	
	B- Öğrenci evi	62	3,33	0,66			
	C-Yurt	51	3,39	0,66			
Deneyime Açıklık	A- Aile evi	60	4,00	0,50	0,91	0,636	
	B- Öğrenci evi	62	3,99	0,50			
	C-Yurt	51	3,93	0,47			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 12).

Duygusal dengesizlik, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Dışadönüklük ($X^2=6,04$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının katılımcıların yaşadığı yere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre aile evinde yaşayan katılımcıların dışadönüklük puanı, yurttta yaşayan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 12).

Tablo 13'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile yaşadığı yer arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Yaşadığı Yer Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,800	7	0,543	1,742	0,103
	Sabit	108,504	1	108,504	348,226	0,000
	İl	0,361	3	0,120	0,386	0,763
	Yaşadığı yer	0,162	1	0,162	0,521	0,471
	İl x Yaşadığı yer	1,054	3	0,351	1,128	0,339
	Hata	51,412	165	0,312		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	12,500	7	1,786	3,342	0,002
	Sabit	127,136	1	127,136	237,978	0,000
	İl	0,496	3	0,165	0,310	0,818
	Yaşadığı yer	1,845	1	1,845	3,454	0,065
	İl x Yaşadığı yer	1,387	3	0,462	0,866	0,460
	Hata	88,148	165	0,534		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	10,120	7	1,446	3,337	0,002
	Sabit	84,425	1	84,425	194,881	0,000
	İl	1,755	3	0,585	1,350	0,260
	Yaşadığı yer	0,082	1	0,082	0,188	0,665
	İl x Yaşadığı yer	0,815	3	0,272	0,627	0,598
	Hata	71,480	165	0,433		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	3,872	7	0,553	1,587	0,143
	Sabit	110,987	1	110,987	318,422	0,000
	İl	0,862	3	0,287	0,825	0,482
	Yaşadığı yer	0,335	1	0,335	0,961	0,328
	İl x Yaşadığı yer	0,245	3	0,082	0,234	0,872
	Hata	57,511	165	0,349		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	6,630	7	0,947	2,207	0,036
	Sabit	98,443	1	98,443	229,328	0,000
	İl	0,925	3	0,308	0,718	0,542
	Yaşadığı yer	0,379	1	0,379	0,883	0,349
	İl x Yaşadığı yer	0,080	3	0,027	0,062	0,980
	Hata	70,829	165	0,429		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	1,740	7	0,249	1,043	0,403
	Sabit	129,908	1	129,908	545,029	0,000
	İl	0,603	3	0,201	0,843	0,472
	Yaşadığı yer	0,146	1	0,146	0,614	0,434
	İl x Yaşadığı yer	0,246	3	0,082	0,344	0,793
	Hata	39,328	165	0,238		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 13'teki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile yaşadığı yer arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 13'teki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile yaşadığı yer arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4. 3. Ölçek Puanlarının Müzikle İlgili Bilgilere Göre Karşılaştırılması

Tablo 14'te ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumuna göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 14. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Ailesinde Müzik Aleti Çalan Birey Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ailede Müzik Aleti Çalan	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	72	3,56	0,50	-0,89	0,376
	Hayır	101	3,60	0,63		
Performans Evresi	Evet	72	3,63	0,60	-0,30	0,765
	Hayır	101	3,59	0,68		
Performans Sonrası Evre	Evet	72	3,80	0,81	-1,62	0,105
	Hayır	101	3,58	0,79		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	72	3,64	0,52	-0,25	0,803
	Hayır	101	3,59	0,60		
Dışadönüklük	Evet	72	3,60	0,67	-0,26	0,794
	Hayır	101	3,61	0,83		
Duygusal Dengesizlik	Evet	72	3,23	0,68	-2,37	0,018
	Hayır	101	3,47	0,68		
Uyumluluk	Evet	72	3,60	0,59	0,00	0,996
	Hayır	101	3,60	0,61		
Sorumluluk	Evet	72	3,39	0,66	-0,35	0,724
	Hayır	101	3,43	0,68		
Deneyime Açıklık	Evet	72	4,02	0,43	-0,73	0,467
	Hayır	101	3,94	0,53		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 14).

Dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik ($Z=-2,37$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesinde müzik aleti çalan birey olmayan katılımcıların duygusal dengesizlik puanı, ailesinde müzik aleti çalan birey olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 14).

Tablo 15'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile ailede müzik aleti çalan birey olması durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Ailede Müzik Aleti Çalan Birey Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,514	7	0,502	1,602	0,138
	Sabit	106,211	1	106,211	338,984	0,000
	İl	0,342	3	0,114	0,364	0,779
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,126	1	0,126	0,403	0,526
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,653	3	0,218	0,695	0,556
	Hata	51,698	165	0,313		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	6,619	7	0,946	1,659	0,122
	Sabit	86,216	1	86,216	151,290	0,000
	İl	2,619	3	0,873	1,532	0,208
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,300	1	0,300	0,527	0,469
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	1,605	3	0,535	0,939	0,423
	Hata	94,029	165	0,570		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duyusal Dengesizlik	Doğrulan Model	11,567	7	1,652	3,893	0,001
	Sabit	61,717	1	61,717	145,408	0,000
	İl	0,731	3	0,244	0,574	0,633
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	1,194	1	1,194	2,814	0,095
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,838	3	0,279	0,658	0,579
	Hata	70,033	165	0,424		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,264	7	0,609	1,760	0,099
	Sabit	93,640	1	93,640	270,498	0,000
	İl	0,223	3	0,074	0,215	0,886
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,043	1	0,043	0,124	0,726
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,846	3	0,282	0,814	0,488
	Hata	57,119	165	0,346		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	7,405	7	1,058	2,491	0,019
	Sabit	94,085	1	94,085	221,597	0,000
	İl	0,552	3	0,184	0,433	0,730
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,364	1	0,364	0,857	0,356
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	1,708	3	0,569	1,341	0,263
	Hata	70,055	165	0,425		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			

Tablo 15'in devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,063	7	0,295	1,247	0,280
	Sabit	119,359	1	119,359	504,918	0,000
	İl	0,510	3	0,170	0,719	0,542
	Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,000	1	0,000	0,000	0,996
	İl x Ailede müzik aleti çalan birey olması durumu	0,655	3	0,218	0,924	0,431
	Hata	39,005	165	0,236		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 15'teki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile ailede müzik aleti çalan birey olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 15'teki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile ailede müzik aleti çalan birey olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 16'da ölçek ve alt boyut puanlarının bireysel çalgıya göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 16. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısına Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Bireysel Çalgı	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-Piyano	48	3,54	0,57	1,40	0,985	
	B-Keman	43	3,61	0,62			
	C-Gitar	23	3,67	0,62			
	D-Flüt	21	3,53	0,53			
	E-Bağlama	9	3,54	0,69			
	F-Viyolonsel	8	3,77	0,70			
	G-Diğer	10	3,52	0,55			
	H-Yok	11	3,47	0,33			
Performans Evresi	A-Piyano	48	3,54	0,67	4,02	0,778	
	B-Keman	43	3,56	0,67			
	C-Gitar	23	3,70	0,63			
	D-Flüt	21	3,52	0,69			
	E-Bağlama	9	3,77	0,81			
	F-Viyolonsel	8	3,96	0,62			
	G-Diğer	10	3,72	0,63			
	H-Yok	11	3,53	0,27			
Performans Sonrası Evre	A-Piyano	48	3,69	0,80	1,21	0,991	
	B-Keman	43	3,63	0,86			
	C-Gitar	23	3,79	0,81			
	D-Flüt	21	3,67	0,76			
	E-Bağlama	9	3,57	0,81			
	F-Viyolonsel	8	3,73	0,79			
	G-Diğer	10	3,58	0,88			
	H-Yok	11	3,63	0,78			

Tablo 16'nın devamı

Ölçek ve Boyut	Bireysel Çalgı	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-Piyano	48	3,57	0,57	1,97	0,961	
	B-Keman	43	3,60	0,61			
	C-Gitar	23	3,71	0,55			
	D-Flüt	21	3,56	0,56			
	E-Bağlama	9	3,65	0,71			
	F-Viyolonsel	8	3,85	0,66			
	G-Diğer	10	3,62	0,56			
	H-Yok	11	3,53	0,26			
Dışadönüklük	A-Piyano	48	3,53	0,77	8,75	0,271	
	B-Keman	43	3,46	0,78			
	C-Gitar	23	3,58	0,82			
	D-Flüt	21	3,92	0,62			
	E-Bağlama	9	3,74	0,80			
	F-Viyolonsel	8	4,02	0,67			
	G-Diğer	10	3,33	0,84			
	H-Yok	11	3,80	0,64			
Duygusal Dengesizlik	A-Piyano	48	3,45	0,62	8,87	0,262	
	B-Keman	43	3,39	0,66			
	C-Gitar	23	3,16	0,83			
	D-Flüt	21	3,44	0,79			
	E-Bağlama	9	3,06	0,45			
	F-Viyolonsel	8	3,06	0,87			
	G-Diğer	10	3,71	0,62			
	H-Yok	11	3,40	0,58			
Uyumluluk	A-Piyano	48	3,59	0,56	6,79	0,451	
	B-Keman	43	3,62	0,63			
	C-Gitar	23	3,49	0,48			
	D-Flüt	21	3,62	0,65			
	E-Bağlama	9	3,70	0,59			
	F-Viyolonsel	8	4,07	0,59			
	G-Diğer	10	3,27	0,72			
	H-Yok	11	3,64	0,58			
Sorumluluk	A-Piyano	48	3,38	0,64	4,70	0,696	
	B-Keman	43	3,46	0,63			
	C-Gitar	23	3,32	0,69			
	D-Flüt	21	3,48	0,80			
	E-Bağlama	9	3,37	0,77			
	F-Viyolonsel	8	3,71	0,80			
	G-Diğer	10	3,11	0,57			
	H-Yok	11	3,54	0,63			
Deneyime Açıklık	A-Piyano	48	3,93	0,44	7,30	0,399	
	B-Keman	43	3,93	0,51			
	C-Gitar	23	4,10	0,55			
	D-Flüt	21	3,83	0,45			
	E-Bağlama	9	4,06	0,60			
	F-Viyolonsel	8	4,25	0,42			
	G-Diğer	10	4,01	0,59			
	H-Yok	11	4,05	0,43			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların bireysel çalgısına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 16).

Beş faktör kişilik özellikleri envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların bireysel çalgısına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 16).

Tablo 17’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile bireysel çalgı arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgı Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	5,505	7	0,786	2,610	0,014
	Sabit	276,869	1	276,869	919,045	0,000
	İl	2,396	3	0,799	2,652	0,051
	Bireysel çalgı	1,609	1	1,609	5,342	0,022
	İl x Bireysel çalgı	2,751	3	0,917	3,043	0,030
	Hata	49,707	165	0,301		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	6,337	7	0,905	1,584	0,143
	Sabit	215,258	1	215,258	376,600	0,000
	İl	0,952	3	0,317	0,555	0,645
	Bireysel çalgı	0,393	1	0,393	0,688	0,408
	İl x Bireysel çalgı	0,139	3	0,046	0,081	0,970
	Hata	94,311	165	0,572		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	9,181	7	1,312	2,988	0,006
	Sabit	187,696	1	187,696	427,645	0,000
	İl	4,443	3	1,481	3,374	0,020
	Bireysel çalgı	0,152	1	0,152	0,346	0,557
	İl x Bireysel çalgı	0,772	3	0,257	0,586	0,625
	Hata	72,419	165	0,439		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,379	7	0,626	1,811	0,088
	Sabit	248,430	1	248,430	719,085	0,000
	İl	0,617	3	0,206	0,596	0,619
	Bireysel çalgı	0,161	1	0,161	0,465	0,496
	İl x Bireysel çalgı	0,965	3	0,322	0,931	0,427
	Hata	57,004	165	0,345		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	10,527	7	1,504	3,707	0,001
	Sabit	249,752	1	249,752	615,683	0,000
	İl	2,319	3	0,773	1,905	0,131
	Bireysel çalgı	3,010	1	3,010	7,420	0,007
	İl x Bireysel çalgı	4,839	3	1,613	3,977	0,009
	Hata	66,932	165	0,406		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,499	7	0,357	1,527	0,161
	Sabit	301,937	1	301,937	1291,702	0,000
	İl	0,462	3	0,154	0,659	0,578
	Bireysel çalgı	0,219	1	0,219	0,939	0,334
	İl x Bireysel çalgı	1,035	3	0,345	1,476	0,223
	Hata	38,569	165	0,234		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 17'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile bireysel çalgı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 17'deki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile bireysel çalgı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal olarak dengesiz kişilik özelliği ile bireysel çalgı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,37$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Bireysel çalgı kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcıların duygusal olarak dengesiz kişilik özelliği puanlarının, Bolu ilindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18'de ölçek ve alt boyut puanlarının bireysel çalgıyı icra etme süresine göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 18. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresi	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,54	0,56	2,20	0,533	
	B-2-3 yıl	46	3,52	0,57			
	C-4-5 yıl	48	3,53	0,58			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,71	0,61			
Performans Evresi	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,57	0,70	3,36	0,339	
	B-2-3 yıl	46	3,48	0,53			
	C-4-5 yıl	48	3,59	0,69			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,75	0,74			
Performans Sonrası Evre	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,73	0,76	10,97	0,012	D>B,C
	B-2-3 yıl	46	3,51	0,88			
	C-4-5 yıl	48	3,52	0,73			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,94	0,76			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,60	0,60	5,70	0,127	
	B-2-3 yıl	46	3,50	0,51			
	C-4-5 yıl	48	3,55	0,58			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,78	0,61			
Dışadönüklük	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,20	0,96	3,20	0,362	
	B-2-3 yıl	46	3,74	0,62			
	C-4-5 yıl	48	3,63	0,82			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,53	0,77			
Duygusal Dengesizlik	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,52	0,85	1,75	0,626	
	B-2-3 yıl	46	3,48	0,70			
	C-4-5 yıl	48	3,31	0,64			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,28	0,70			
Uyumluluk	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,58	0,63	0,48	0,922	
	B-2-3 yıl	46	3,57	0,52			
	C-4-5 yıl	48	3,61	0,72			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,62	0,55			
Sorumluluk	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	3,40	0,61	0,49	0,920	
	B-2-3 yıl	46	3,37	0,61			
	C-4-5 yıl	48	3,46	0,71			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	3,39	0,72			

Tablo 18'in devamı

Ölçek ve Boyut	Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresi	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Deneyime Açıklık	A-1 yıl ve daha kısa süre	14	4,02	0,53	1,68	0,642	
	B-2-3 yıl	46	3,95	0,46			
	C-4-5 yıl	48	3,92	0,47			
	D-6 yıl ve daha uzun süre	54	4,02	0,53			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, performans öncesi evre ve performans evresi alt boyut puanlarının katılımcıların bireysel çalgısını icra etme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Performans sonrası evre ($X^2=10,97$; $p<0,05$) alt boyut puanının katılımcıların bireysel çalgısını icra etme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre bireysel çalgısını 6 yıl ve daha uzun süredir icra eden katılımcıların performans sonrası evre öz-düzenlemeli öğrenme puanı, bireysel çalgısını 2-5 yıl süredir icra eden katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 18).

Beş faktör kişilik özellikleri envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların bireysel çalgısını icra etme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 18).

Tablo 19'da çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile bireysel çalgısını icra etme süresi arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgısını İcra Etme Süresi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,949	6	0,658	2,020	0,066
	Sabit	181,490	1	181,490	556,947	0,000
	İl	0,119	2	0,060	0,183	0,833
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	1,086	1	1,086	3,333	0,070
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,113	2	0,056	0,173	0,841
	Hata	50,509	155	0,326		
	Toplam	2173,985	162			
	Doğrulan Toplam	54,458	161			
	Doğrulan Model	5,268	6	0,878	1,498	0,182
	Sabit	204,495	1	204,495	348,887	0,000
Dışadönüklük	İl	0,365	2	0,182	0,311	0,733
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,030	1	0,030	0,050	0,823
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,489	2	0,244	0,417	0,660
	Hata	90,851	155	0,586		
	Toplam	2186,109	162			
	Doğrulan Toplam	96,119	161			

Tablo 19'un devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	9,576	6	1,596	3,604	0,002
	Sabit	200,281	1	200,281	452,237	0,000
	İl	3,190	2	1,595	3,601	0,030
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,475	1	0,475	1,072	0,302
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	1,056	2	0,528	1,192	0,306
	Hata	68,645	155	0,443		
	Toplam	1914,232	162			
	Doğrulan Toplam	78,221	161			
Uyumluluk	Doğrulan Model	3,006	6	0,501	1,411	0,214
	Sabit	204,525	1	204,525	576,104	0,000
	İl	1,182	2	0,591	1,665	0,193
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,022	1	0,022	0,062	0,804
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,439	2	0,220	0,619	0,540
	Hata	55,027	155	0,355		
	Toplam	2156,914	162			
	Doğrulan Toplam	58,034	161			
Sorumluluk	Doğrulan Model	5,928	6	0,988	2,274	0,039
	Sabit	184,585	1	184,585	424,874	0,000
	İl	1,132	2	0,566	1,303	0,275
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,013	1	0,013	0,029	0,865
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,858	2	0,429	0,987	0,375
	Hata	67,339	155	0,434		
	Toplam	1952,642	162			
	Doğrulan Toplam	73,267	161			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,152	6	0,359	1,503	0,181
	Sabit	248,618	1	248,618	1041,795	0,000
	İl	1,470	2	0,735	3,079	0,049
	Bireysel çalgısını icra etme süresi	0,034	1	0,034	0,144	0,704
	İl x Bireysel çalgısını icra etme süresi	1,188	2	0,594	2,490	0,086
	Hata	36,990	155	0,239		
	Toplam	2592,090	162			
	Doğrulan Toplam	39,142	161			

Tablo 19'daki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile bireysel çalgısını icra etme süresi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 19'daki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri ile bireysel çalgısını icra etme süresi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal olarak dengesiz ($F=3,60$; $p<0,05$) ve deneyime açık olma ($F=3,08$; $p<0,05$) kişilik özellikleri ile bireysel çalgı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bireysel çalgısını icra etme süresi kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcıların duygusal olarak dengesiz kişilik özelliği puanlarının, Bolu ilindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel çalgısını icra etme süresi kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Trabzon ilindeki katılımcıların deneyime açık kişilik özelliği puanlarının, Bolu ilindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’de ölçek ve alt boyut puanlarının bireysel çalgısını seçtiği zamana göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 20. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Bireysel Çalgısını Seçtiği Zamana Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Bireysel Çalgısını Seçtiği Zaman	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A- Lise öncesinde	33	3,74	0,67	4,44	0,108	
	B- Lisede	49	3,64	0,50			
	C-Üniversitede	91	3,49	0,56			
Performans Evresi	A- Lise öncesinde	33	3,83	0,81	9,88	0,007	A,B>C
	B- Lisede	49	3,72	0,61			
	C-Üniversitede	91	3,47	0,57			
Performans Sonrası Evre	A- Lise öncesinde	33	3,88	0,73	3,83	0,147	
	B- Lisede	49	3,75	0,74			
	C-Üniversitede	91	3,55	0,84			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A- Lise öncesinde	33	3,81	0,68	8,85	0,012	A,B>C
	B- Lisede	49	3,70	0,51			
	C-Üniversitede	91	3,49	0,53			
Dışadönüklük	A- Lise öncesinde	33	3,70	0,80	0,74	0,692	
	B- Lisede	49	3,53	0,75			
	C-Üniversitede	91	3,61	0,76			
Duygusal Dengesizlik	A- Lise öncesinde	33	3,38	0,66	0,20	0,907	
	B- Lisede	49	3,39	0,71			
	C-Üniversitede	91	3,36	0,70			
Uyumluluk	A- Lise öncesinde	33	3,69	0,68	0,29	0,864	
	B- Lisede	49	3,56	0,53			
	C-Üniversitede	91	3,59	0,60			
Sorumluluk	A- Lise öncesinde	33	3,37	0,78	0,29	0,867	
	B- Lisede	49	3,44	0,58			
	C-Üniversitede	91	3,42	0,68			
Deneyime Açıklık	A- Lise öncesinde	33	4,15	0,48	5,93	0,052	
	B- Lisede	49	3,96	0,50			
	C-Üniversitede	91	3,92	0,48			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve performans öncesi evre alt boyut puanlarının katılımcıların bireysel çalgısını seçtiği zamana göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Performans evresi ($X^2=9,88$; $p<0,05$) alt boyut ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($X^2=8,85$; $p<0,05$) ölçek puanlarının katılımcıların bireysel çalgısını seçtiği zamana göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre bireysel çalgısını lise öncesi ve lisede seçen katılımcıların performans evresi alt boyut ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanları, bireysel çalgısını üniversitede seçen katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 20).

Beş faktör kişilik özellikleri alt ölçek puanlarının katılımcıların bireysel çalgısını seçtiği zamana göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 20).

Tablo 21’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile bireysel çalgısını seçtiği zaman arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Bireysel Çalgısını Seçtiği Zaman Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	6,629	7	0,947	3,216	0,003
	Sabit	92,020	1	92,020	312,521	0,000
	İl	2,357	3	0,786	2,668	0,049
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,512	1	0,512	1,740	0,189
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	1,212	3	0,404	1,372	0,253
	Hata	48,583	165	0,294		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	8,455	7	1,208	2,162	0,040
	Sabit	102,125	1	102,125	182,775	0,000
	İl	2,619	3	0,873	1,563	0,200
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	2,502	1	2,502	4,479	0,036
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	3,444	3	1,148	2,055	0,108
	Hata	92,193	165	0,559		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duyusal Dengesizlik	Doğrulan Model	10,099	7	1,443	3,329	0,002
	Sabit	63,845	1	63,845	147,331	0,000
	İl	0,404	3	0,135	0,311	0,818
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,002	1	0,002	0,005	0,941
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	1,636	3	0,545	1,258	0,291
	Hata	71,501	165	0,433		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,287	7	0,612	1,770	0,097
	Sabit	82,101	1	82,101	237,259	0,000
	İl	0,087	3	0,029	0,084	0,969
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,107	1	0,107	0,309	0,579
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,767	3	0,256	0,739	0,530
	Hata	57,097	165	0,346		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	5,796	7	0,828	1,906	0,071
	Sabit	66,021	1	66,021	152,009	0,000
	İl	0,445	3	0,148	0,342	0,795
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,000	1	0,000	0,000	0,989
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,084	3	0,028	0,064	0,979
	Hata	71,664	165	0,434		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,412	7	0,345	1,471	0,181
	Sabit	108,070	1	108,070	461,291	0,000
	İl	0,299	3	0,100	0,425	0,735
	Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,572	1	0,572	2,442	0,120
	İl x Bireysel çalgısını seçtiği zaman	0,338	3	0,113	0,481	0,696
	Hata	38,656	165	0,234		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 21'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile bireysel çalgısını seçtiği zaman arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=2,67$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Bireysel çalgısını seçtiği zaman kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların çalgı çalışma

sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanlarının, Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21'deki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile bireysel çalgısını seçtiği zaman arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 22'de ölçek ve alt boyut puanlarının günlük çalgı çalışma süresine göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 22. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Günlük Çalgı Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Günlük Çalgı Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-Günde 1 saatten az	47	3,17	0,52	36,42	0,000	B,C>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,67	0,45			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,87	0,63			
Performans Evresi	A-Günde 1 saatten az	47	3,23	0,63	23,13	0,000	B,C>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,70	0,51			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,85	0,76			
Performans Sonrası Evre	A-Günde 1 saatten az	47	3,23	0,77	18,77	0,000	B,C>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,82	0,74			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,88	0,79			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-Günde 1 saatten az	47	3,21	0,52	34,40	0,000	B,C>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,71	0,43			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,86	0,64			
Dışadönüklük	A-Günde 1 saatten az	47	3,52	0,89	0,53	0,766	
	B-Günde 1-2 saat	86	3,65	0,71			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,59	0,73			
Duyusal Dengesizlik	A-Günde 1 saatten az	47	3,50	0,62	4,35	0,113	
	B-Günde 1-2 saat	86	3,38	0,68			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,19	0,76			
Uyumluluk	A-Günde 1 saatten az	47	3,37	0,59	8,98	0,011	B>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,71	0,55			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,64	0,64			
Sorumluluk	A-Günde 1 saatten az	47	3,00	0,72	23,10	0,000	B,C>A
	B-Günde 1-2 saat	86	3,52	0,59			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	3,68	0,56			
Deneyime Açıklık	A-Günde 1 saatten az	47	3,86	0,44	4,10	0,129	
	B-Günde 1-2 saat	86	4,01	0,51			
	C-Günde 3 saat ve üstü	40	4,04	0,48			

X^2 : Kruskal Wallis H testinden elde edilen X^2 istatistiği

Performans öncesi evre ($X^2=36,42$; $p<0,05$), performans evresi ($X^2=23,13$; $p<0,05$), performans sonrası evre ($X^2=18,77$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($X^2=34,40$; $p<0,05$) ölçek puanının katılımcıların günlük çalgı çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre günlük 1 saat ve daha uzun süre çalgı çalışan katılımcıların performans öncesi evre, performans evresi, performans sonrası evre alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, günlük 1 saatten az çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 22).

Dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların günlük çalgı çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Uyumluluk ($X^2=8,98$; $p<0,05$) ve sorumluluk ($X^2=23,10$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının günlük çalgı çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre;

- Günlük 1-2 saat çalgı çalışan katılımcıların uyumluluk puanı, günlük 1 saatten az çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 22).

- Günlük 1 saatten fazla çalgı çalışan katılımcıların sorumluluk puanı, günlük 1 saatten az çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 22).

Tablo 23'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Günlük Çalgı Çalışma Süresi Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	11,954	7	1,708	6,514	0,000
	Sabit	78,584	1	78,584	299,744	0,000
	İl	0,757	3	0,252	0,963	0,412
	Günlük çalgı çalışma süresi	7,087	1	7,087	27,031	0,000
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	1,303	3	0,434	1,657	0,178
	Hata	43,258	165	0,262		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	5,085	7	0,726	1,254	0,276
	Sabit	119,965	1	119,965	207,134	0,000
	İl	0,713	3	0,238	0,410	0,746
	Günlük çalgı çalışma süresi	0,013	1	0,013	0,022	0,881
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	0,029	3	0,010	0,017	0,997
	Hata	95,563	165	0,579		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	10,864	7	1,552	3,620	0,001
	Sabit	128,520	1	128,520	299,790	0,000
	İl	1,909	3	0,636	1,484	0,221
	Günlük çalgı çalışma süresi	1,684	1	1,684	3,927	0,049
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	1,765	3	0,588	1,372	0,253
	Hata	70,736	165	0,429		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	5,163	7	0,738	2,165	0,040
	Sabit	110,199	1	110,199	323,421	0,000
	İl	0,611	3	0,204	0,598	0,617
	Günlük çalgı çalışma süresi	0,597	1	0,597	1,752	0,187
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	0,750	3	0,250	0,734	0,533
	Hata	56,220	165	0,341		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			

Tablo 23'ün devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Sorumluluk	Doğrulan Model	16,562	7	2,366	6,410	0,000
	Sabit	55,741	1	55,741	151,029	0,000
	İl	3,509	3	1,170	3,169	0,026
	Günlük çalgı çalışma süresi	10,293	1	10,293	27,888	0,000
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	2,429	3	0,810	2,194	0,091
	Hata	60,898	165	0,369		
	Toplam	2094,148	173			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Toplam	77,460	172			
	Doğrulan Model	2,394	7	0,342	1,459	0,185
	Sabit	129,791	1	129,791	553,738	0,000
	İl	0,370	3	0,123	0,526	0,665
	Günlük çalgı çalışma süresi	0,992	1	0,992	4,234	0,041
	İl x Günlük çalgı çalışma süresi	0,603	3	0,201	0,858	0,464
	Hata	38,674	165	0,234		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 23'teki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 23'teki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumlu kişilik özellikleri ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,17$; $p<0,05$). Günlük çalgı çalışma süresi kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliği puanlarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24'te ölçek ve alt boyut puanlarının haftalık çalgı çalışma sıklığına göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 24. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığı	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-1-2 gün	44	3,17	0,46	54,19	0,000	C,D>A,B
	B-3-4 gün	76	3,54	0,47			B>A
	C-5-6 gün	32	3,95	0,50			
	D-Her gün	21	4,05	0,60			
Performans Evresi	A-1-2 gün	44	3,26	0,61	25,40	0,000	B,C,D>A
	B-3-4 gün	76	3,62	0,56			
	C-5-6 gün	32	3,78	0,61			
	D-Her gün	21	4,01	0,78			
Performans Sonrası Evre	A-1-2 gün	44	3,15	0,64	29,47	0,000	B,C,D>A
	B-3-4 gün	76	3,76	0,80			
	C-5-6 gün	32	3,88	0,70			
	D-Her gün	21	4,14	0,75			

Tablo 24'ün devamı

Ölçek ve Boyut	Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığı	n	$\bar{X}$	SS	X ²	p	Anlamlı Fark
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-1-2 gün	44	3,20	0,45	47,08	0,000	D>A,B
	B-3-4 gün	76	3,62	0,48			B,C>A
	C-5-6 gün	32	3,86	0,49			
	D-Her gün	21	4,05	0,65			
Dışadönüklük	A-1-2 gün	44	3,64	0,74	0,83	0,843	
	B-3-4 gün	76	3,58	0,82			
	C-5-6 gün	32	3,66	0,73			
	D-Her gün	21	3,54	0,70			
Duygusal Dengesizlik	A-1-2 gün	44	3,39	0,71	4,10	0,251	
	B-3-4 gün	76	3,40	0,69			
	C-5-6 gün	32	3,18	0,65			
	D-Her gün	21	3,51	0,69			
Uyumluluk	A-1-2 gün	44	3,60	0,53	0,61	0,894	
	B-3-4 gün	76	3,58	0,64			
	C-5-6 gün	32	3,60	0,59			
	D-Her gün	21	3,69	0,63			
Sorumluluk	A-1-2 gün	44	3,21	0,69	11,08	0,011	C>A
	B-3-4 gün	76	3,40	0,72			
	C-5-6 gün	32	3,69	0,53			
	D-Her gün	21	3,47	0,49			
Deneyime Açıklık	A-1-2 gün	44	3,87	0,47	5,87	0,118	
	B-3-4 gün	76	3,96	0,49			
	C-5-6 gün	32	4,02	0,41			
	D-Her gün	21	4,18	0,57			

X²: Kruskal Wallis H testinden elde edilen X² istatistiği

Performans öncesi evre ($X^2=54,19$; $p<0,05$), performans evresi ($X^2=25,40$; $p<0,05$), performans sonrası evre ($X^2=29,47$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($X^2=47,08$; $p<0,05$) ölçek puanının katılımcıların haftalık çalgı çalışma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre;

- Haftada 5-7 gün çalgı çalışan katılımcıların performans öncesi evre alt boyut puanları, haftada 1-4 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Haftada 3-4 gün çalgı çalışan katılımcıların performans öncesi evre alt boyut puanları, haftada 1-2 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. (Tablo 24).

- Haftada 3-7 gün çalgı çalışan katılımcıların performans evresi alt boyut puanları, haftada 1-2 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 24).

- Haftada 3-7 gün çalgı çalışan katılımcıların performans sonrası evre alt boyut puanları, haftada 1-2 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 24).

- Her gün çalgı çalışan katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanları, haftada 1-4 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Haftada 3-6 gün çalgı çalışan katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek

puanları, haftada 1 gün çalgı çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 24).

Dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların haftalık çalgı çalışma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumluluk ($X^2=11,08$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının haftalık çalgı çalışma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre haftada 5-6 gün çalgı çalışan katılımcıların sorumluluk puanı, haftada 1-2 gün çalgı çalışan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 24).

Tablo 25'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile haftalık çalgı çalışma sıklığı arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Haftalık Çalgı Çalışma Sıklığı Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	15,358	7	2,194	9,083	0,000
	Sabit	106,371	1	106,371	440,382	0,000
	İl	0,238	3	0,079	0,329	0,804
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	6,290	1	6,290	26,042	0,000
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	1,119	3	0,373	1,544	0,205
	Hata	39,855	165	0,242		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	5,746	7	0,821	1,427	0,198
	Sabit	154,122	1	154,122	267,963	0,000
	İl	0,697	3	0,232	0,404	0,750
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,025	1	0,025	0,043	0,836
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,730	3	0,243	0,423	0,737
	Hata	94,902	165	0,575		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	15,680	7	2,240	5,607	0,000
	Sabit	136,339	1	136,339	341,262	0,000
	İl	9,678	3	3,226	8,075	0,000
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,294	1	0,294	0,735	0,392
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	7,228	3	2,409	6,031	0,001
	Hata	65,920	165	0,400		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,006	7	0,572	1,646	0,126
	Sabit	146,292	1	146,292	420,691	0,000
	İl	1,761	3	0,587	1,688	0,172
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,108	1	0,108	0,311	0,578
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,580	3	0,193	0,556	0,645
	Hata	57,377	165	0,348		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			

Tablo 25'in devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Sorumluluk	Doğrulan Model	8,903	7	1,272	3,061	0,005
	Sabit	104,770	1	104,770	252,156	0,000
	İl	3,531	3	1,177	2,833	0,040
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	2,179	1	2,179	5,245	0,023
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	1,186	3	0,395	0,951	0,417
	Hata	68,557	165	0,415		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	3,022	7	0,432	1,872	0,077
	Sabit	158,576	1	158,576	687,712	0,000
	İl	0,281	3	0,094	0,406	0,749
	Haftalık çalgı çalışma sıklığı	1,396	1	1,396	6,053	0,015
	İl x Haftalık çalgı çalışma sıklığı	0,452	3	0,151	0,654	0,581
	Hata	38,046	165	0,231		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 25'teki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile haftalık çalgı çalışma sıklığı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 25'teki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile haftalık çalgı çalışma sıklığı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal olarak dengesiz ($F=8,07$; $p<0,05$) ve sorumlu ($F=2,83$; $p<0,05$) kişilik özellikleri ile haftalık çalgı çalışma sıklığı arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Haftalık çalgı çalışma sıklığı kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcıların duygusal olarak dengesiz kişilik özelliği puanlarının, Bolu ilindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Haftalık çalgı çalışma sıklığı kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliği puanlarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26'da ölçek ve alt boyut puanlarının son bireysel çalgı sınavından aldığı nota göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 26. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Son Bireysel Çalgı Sınavından Aldığı Nota Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Boyut	Aldığı Son Not	n	$\bar{X}$	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Performans Öncesi Evre	A-69 ve altı	22	3,25	0,55	33,32	0,000	E>A,B,C,D
	B-70-79	20	3,31	0,57			
	C-80-84	23	3,35	0,50			
	D-85-89	39	3,52	0,43			
	E-90 ve üstü	69	3,87	0,55			

Tablo 26'nın devamı

Ölçek ve Boyut	Aldığı Son Not	n	$\bar{X}$	SS	X ²	p	Anlamli Fark
Performans Evresi	A-69 ve altı	22	3,31	0,62	18,70	0,001	E>A,C,D
	B-70-79	20	3,53	0,56			
	C-80-84	23	3,38	0,64			
	D-85-89	39	3,50	0,47			
	E-90 ve üstü	69	3,85	0,70			
Performans Sonrası Evre	A-69 ve altı	22	2,93	0,68	40,11	0,000	E>A,B,C
	B-70-79	20	3,36	0,79			
	C-80-84	23	3,39	0,68			
	D-85-89	39	3,73	0,73			
	E-90 ve üstü	69	4,06	0,69			
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	A-69 ve altı	22	3,20	0,48	38,02	0,000	E>A,B,C,D
	B-70-79	20	3,42	0,55			
	C-80-84	23	3,37	0,46			
	D-85-89	39	3,56	0,42			
	E-90 ve üstü	69	3,90	0,56			
Dışadönüklük	A-69 ve altı	22	3,36	1,00	2,10	0,717	
	B-70-79	20	3,49	0,60			
	C-80-84	23	3,74	0,58			
	D-85-89	39	3,61	0,82			
	E-90 ve üstü	69	3,67	0,74			
Duygusal Dengesizlik	A-69 ve altı	22	3,69	0,60	7,52	0,111	
	B-70-79	20	3,46	0,69			
	C-80-84	23	3,46	0,67			
	D-85-89	39	3,29	0,68			
	E-90 ve üstü	69	3,25	0,70			
Uyumluluk	A-69 ve altı	22	3,42	0,55	3,02	0,554	
	B-70-79	20	3,60	0,51			
	C-80-84	23	3,73	0,52			
	D-85-89	39	3,52	0,68			
	E-90 ve üstü	69	3,66	0,60			
Sorumluluk	A-69 ve altı	22	3,06	0,55	15,59	0,004	E>A
	B-70-79	20	3,28	0,66			
	C-80-84	23	3,23	0,71			
	D-85-89	39	3,42	0,75			
	E-90 ve üstü	69	3,62	0,58			
Deneyime Açıklık	A-69 ve altı	22	3,81	0,42	20,08	0,000	D,E>B
	B-70-79	20	3,73	0,59			
	C-80-84	23	4,19	0,40			
	D-85-89	39	3,83	0,45			
	E-90 ve üstü	69	4,11	0,46			

X²: Kruskal Wallis H testinden elde edilen X² istatistiği

Performans öncesi evre ($X^2=33,32$; $p<0,05$), performans evresi ($X^2=18,70$; $p<0,05$), performans sonrası evre ($X^2=40,11$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ($X^2=38,02$; $p<0,05$) ölçek puanının katılımcıların son bireysel çalgı sınavından aldığı nota göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre;

- Son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü alan katılımcıların performans öncesi evre alt boyut puanı, son bireysel çalgı sınavından 89 ve daha düşük not alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

- Son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü alan katılımcıların performans evresi alt boyut puanı, son bireysel çalgı sınavından 69 ve altı, 80-84 ve 85-89 not alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

- Son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü alan katılımcıların performans sonrası evre alt boyut puanı, son bireysel çalgı sınavından 84 ve altı not alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

- Son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü alan katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, son bireysel çalgı sınavından 89 ve daha düşük not alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

Dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve uyumluluk alt ölçek puanlarının katılımcıların son bireysel çalgı sınavından aldığı nota göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumluluk ($X^2=15,59$; $p<0,05$) ve deneyime açıklık ($X^2=20,08$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının son bireysel çalgı sınavından aldığı nota göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mann Whitney U ikili karşılaştırma test sonuçlarına göre;

- Son bireysel çalgı sınavından 90 ve üstü alan katılımcıların deneyime açıklık puanı, son bireysel çalgı sınavından 69 ve altı alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

- Son bireysel çalgı sınavından 85 ve üstü alan katılımcıların sorumluluk puanı, son bireysel çalgı sınavından 70-79 alan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

Tablo 27’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile son bireysel çalgı sınavından aldığı not arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Son Bireysel Çalgı Sınavından Aldığı Not Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	13,469	7	1,924	7,606	0,000
	Sabit	64,414	1	64,414	254,612	0,000
	İl	1,776	3	0,592	2,341	0,075
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	7,655	1	7,655	30,258	0,000
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	2,200	3	0,733	2,899	0,037
	Hata	41,743	165	0,253		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
	Doğrulan Model	6,087	7	0,870	1,517	0,165
	Sabit	93,828	1	93,828	163,722	0,000
Dışadönüklük	İl	0,508	3	0,169	0,296	0,829
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	0,590	1	0,590	1,029	0,312
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	0,709	3	0,236	0,412	0,744
	Hata	94,561	165	0,573		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			

Tablo 27'nin devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	11,043	7	1,578	3,689	0,001
	Sabit	112,882	1	112,882	263,980	0,000
	İl	2,207	3	0,736	1,721	0,165
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	1,444	1	1,444	3,376	0,068
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	1,379	3	0,460	1,075	0,361
	Hata	70,557	165	0,428		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	3,900	7	0,557	1,599	0,139
	Sabit	105,687	1	105,687	303,364	0,000
	İl	1,156	3	0,385	1,107	0,348
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	0,082	1	0,082	0,235	0,629
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	0,470	3	0,157	0,449	0,718
	Hata	57,484	165	0,348		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	12,940	7	1,849	4,727	0,000
	Sabit	54,265	1	54,265	138,776	0,000
	İl	3,972	3	1,324	3,386	0,020
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	6,836	1	6,836	17,483	0,000
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	3,198	3	1,066	2,726	0,046
	Hata	64,520	165	0,391		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	3,394	7	0,485	2,124	0,044
	Sabit	106,837	1	106,837	467,914	0,000
	İl	0,810	3	0,270	1,182	0,318
	Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	1,870	1	1,870	8,192	0,005
	İl x Son bireysel çalgı sınavından aldığı not	1,042	3	0,347	1,522	0,211
	Hata	37,674	165	0,228		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 27'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile son bireysel çalgı sınavından aldığı not arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 27'deki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile son bireysel çalgı sınavından aldığı not arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumlu kişilik özelliği ile son bireysel çalgı sınavından aldığı not arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,39$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Son bireysel çalgı sınavından aldığı not kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliği puanlarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 28'de ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmiş olması durumuna göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 28. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Çalgı Öğretmeni Değişti	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	41	3,41	0,54	-2,50	0,012
	Hayır	132	3,63	0,58		
Performans Evresi	Evet	41	3,36	0,66	-2,63	0,009
	Hayır	132	3,68	0,63		
Performans Sonrası Evre	Evet	41	3,55	0,83	-1,15	0,252
	Hayır	132	3,71	0,79		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	41	3,42	0,58	-2,69	0,007
	Hayır	132	3,67	0,55		
Dışadönüklük	Evet	41	3,42	0,86	-1,69	0,091
	Hayır	132	3,66	0,73		
Duygusal Dengesizlik	Evet	41	3,48	0,61	-1,57	0,116
	Hayır	132	3,33	0,71		
Uyumluluk	Evet	41	3,51	0,52	-1,57	0,117
	Hayır	132	3,63	0,62		
Sorumluluk	Evet	41	3,15	0,64	-3,02	0,003
	Hayır	132	3,50	0,66		
Deneyime Açıklık	Evet	41	3,83	0,49	-1,82	0,069
	Hayır	132	4,02	0,48		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Performans sonrası evre alt boyut puanlarının katılımcıların çalgı öğretmenin değişmiş olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Performans öncesi evre ($Z=-2,50$; $p<0,05$), performans evresi ($Z=-2,63$; $p<0,05$) ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ($Z=-2,69$; $p<0,05$) puanlarının katılımcıların çalgı öğretmenin değişmiş olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalgı öğretmeni değişmeyen katılımcıların performans öncesi evre, performans evresi alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, çalgı öğretmeni değişen katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 27).

Dışa dönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların çalgı öğretmenin değişmiş olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumluluk ($Z=-3,02$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının katılımcıların çalgı öğretmenin değişmiş olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalgı öğretmeni değişmeyen katılımcıların sorumluluk puanı, çalgı öğretmeni değişen katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 27).

Tablo 29’da çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile çalgı öğretmenin değişmiş olması durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	5,367	6	0,895	2,979	0,009
	Sabit	77,755	1	77,755	258,949	0,000
	İl	0,628	2	0,314	1,045	0,354
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	2,177	1	2,177	7,251	0,008
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,288	2	0,144	0,480	0,620
	Hata	49,845	166	0,300		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	7,327	6	1,221	2,172	0,048
	Sabit	82,478	1	82,478	146,712	0,000
	İl	0,927	2	0,464	0,825	0,440
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	1,525	1	1,525	2,713	0,101
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,605	2	0,302	0,538	0,585
	Hata	93,321	166	0,562		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	9,864	6	1,644	3,804	0,001
	Sabit	114,025	1	114,025	263,856	0,000
	İl	0,572	2	0,286	0,662	0,517
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	1,261	1	1,261	2,919	0,089
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,143	2	0,072	0,166	0,847
	Hata	71,736	166	0,432		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	3,983	6	0,664	1,920	0,080
	Sabit	92,531	1	92,531	267,600	0,000
	İl	0,549	2	0,274	0,794	0,454
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,397	1	0,397	1,149	0,285
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,163	2	0,081	0,235	0,791
	Hata	57,400	166	0,346		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	8,781	6	1,463	3,537	0,003
	Sabit	65,648	1	65,648	158,673	0,000
	İl	0,689	2	0,345	0,833	0,436
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	2,815	1	2,815	6,803	0,010
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,143	2	0,072	0,173	0,841
	Hata	68,679	166	0,414		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,671	6	0,445	1,925	0,080
	Sabit	105,936	1	105,936	457,990	0,000
	İl	0,521	2	0,260	1,125	0,327
	Çalgı öğretmenin değişmiş olması	1,070	1	1,070	4,625	0,033
	İl x Çalgı öğretmenin değişmiş olması	0,358	2	0,179	0,775	0,462
	Hata	38,397	166	0,231		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 29'daki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile çalgı öğretmenin değişmiş olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 29'daki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile çalgı öğretmeninin değişmiş olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 30'da ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmiş olmasının olumlu etkisine göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 30. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olmasının Olumlu Etkisine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Çalgı Öğretmeni Değişmesi Olumlu	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	22	3,52	0,56	-1,09	0,277
	Hayır	19	3,28	0,51		
Performans Evresi	Evet	22	3,41	0,64	-0,34	0,734
	Hayır	19	3,30	0,70		
Performans Sonrası Evre	Evet	22	3,61	0,75	-0,55	0,582
	Hayır	19	3,47	0,93		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	22	3,49	0,56	-0,50	0,619
	Hayır	19	3,33	0,61		
Dışadönüklük	Evet	22	3,60	0,73	-1,32	0,186
	Hayır	19	3,21	0,97		
Duygusal Dengesizlik	Evet	22	3,39	0,56	-0,77	0,439
	Hayır	19	3,58	0,68		
Uyumluluk	Evet	22	3,64	0,51	-1,67	0,094
	Hayır	19	3,36	0,50		
Sorumluluk	Evet	22	3,35	0,46	-2,01	0,045
	Hayır	19	2,91	0,74		
Deneyime Açıklık	Evet	22	3,89	0,54	-1,05	0,293
	Hayır	19	3,76	0,43		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmiş olmasının olumlu etkisine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 30).

Dışa dönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık alt ölçek puanlarının katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmiş olmasının olumlu etkisine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumluluk ($Z=-2,01$; $p<0,05$) alt ölçek puanlarının katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmiş olmasının olumlu etkisine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalgı öğretmeninin değişmesini olumlu bulan katılımcıların sorumluluk puanı, çalgı öğretmeninin değişmesini olumlu bulmayan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 30).

Tablo 31'de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile çalgı öğretmeninin değişmiş olmasının olumlu karşılanması durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Çalgı Öğretmeninin Değişmiş Olmasının Olumlu Karşılanması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	2,321	7	0,332	0,982	0,461
	Sabit	35,039	1	35,039	103,753	0,000
	İl	0,336	3	0,112	0,331	0,803
	Olumlu karşılama	0,348	1	0,348	1,031	0,317
	İl x Olumlu karşılama	0,271	3	0,090	0,268	0,848
	Hata	11,145	33	0,338		
	Toplam	491,704	41			
	Doğrulan Toplam	13,466	40			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	5,190	7	0,741	1,006	0,445
	Sabit	29,569	1	29,569	40,108	0,000
	İl	3,046	3	1,015	1,377	0,267
	Olumlu karşılama	0,183	1	0,183	0,248	0,622
	İl x Olumlu karşılama	2,606	3	0,869	1,178	0,333
	Hata	24,329	33	0,737		
	Toplam	508,422	41			
	Doğrulan Toplam	29,519	40			
Duyusal Dengesizlik	Doğrulan Model	6,209	7	0,887	3,284	0,009
	Sabit	20,226	1	20,226	74,884	0,000
	İl	2,291	3	0,764	2,828	0,054
	Olumlu karşılama	0,821	1	0,821	3,041	0,091
	İl x Olumlu karşılama	1,589	3	0,530	1,962	0,139
	Hata	8,913	33	0,270		
	Toplam	511,266	41			
	Doğrulan Toplam	15,122	40			
Uyumluluk	Doğrulan Model	2,197	7	0,314	1,198	0,331
	Sabit	37,031	1	37,031	141,372	0,000
	İl	0,439	3	0,146	0,559	0,646
	Olumlu karşılama	0,545	1	0,545	2,079	0,159
	İl x Olumlu karşılama	0,442	3	0,147	0,563	0,643
	Hata	8,644	33	0,262		
	Toplam	515,037	41			
	Doğrulan Toplam	10,841	40			
Sorumluluk	Doğrulan Model	3,010	7	0,430	1,057	0,412
	Sabit	31,918	1	31,918	78,486	0,000
	İl	0,029	3	0,010	0,024	0,995
	Olumlu karşılama	0,820	1	0,820	2,016	0,165
	İl x Olumlu karşılama	0,039	3	0,013	0,032	0,992
	Hata	13,420	33	0,407		
	Toplam	422,309	41			
	Doğrulan Toplam	16,431	40			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	3,389	7	0,484	2,577	0,031
	Sabit	40,903	1	40,903	217,706	0,000
	İl	2,905	3	0,968	5,154	0,005
	Olumlu karşılama	0,292	1	0,292	1,552	0,222
	İl x Olumlu karşılama	2,506	3	0,835	4,446	0,010
	Hata	6,200	33	0,188		
	Toplam	611,550	41			
	Doğrulan Toplam	9,589	40			

Tablo 31'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile çalgı öğretmenin değişmiş olmasının olumlu karşılanması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 31'deki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri ile çalgı öğretmenin değişmiş olmasının olumlu karşılanması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Deneyime açıklık kişilik özelliği ile çalgı öğretmenin değişmiş olmasının olumlu karşılanması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=5,15$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Çalgı öğretmenin değişmiş olmasının olumlu karşılanması durumu kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Giresun ilindeki katılımcıların deneyime açık olma kişilik özelliği puanlarının, Trabzon ilindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32'de ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumuna göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 32. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Orkestra ya da Solo Performans Sergilemiş Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Orkestrada ya da Solo Performans	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	95	3,69	0,57	-2,73	0,006
	Hayır	78	3,45	0,56		
Performans Evresi	Evet	95	3,73	0,69	-2,91	0,004
	Hayır	78	3,45	0,56		
Performans Sonrası Evre	Evet	95	3,83	0,69	-2,54	0,011
	Hayır	78	3,48	0,88		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	95	3,74	0,57	-3,24	0,001
	Hayır	78	3,46	0,53		
Dışadönüklük	Evet	95	3,59	0,69	-0,71	0,475
	Hayır	78	3,63	0,85		
Duygusal Dengesizlik	Evet	95	3,36	0,67	-0,06	0,951
	Hayır	78	3,38	0,71		
Uyumluluk	Evet	95	3,62	0,57	-0,16	0,871
	Hayır	78	3,58	0,63		
Sorumluluk	Evet	95	3,40	0,61	-0,41	0,682
	Hayır	78	3,43	0,74		
Deneyime Açıklık	Evet	95	3,99	0,50	-0,75	0,456
	Hayır	78	3,95	0,48		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Performans öncesi evre ($Z=-2,73$; $p<0,05$), performans evresi ($Z=-2,91$; $p<0,05$), performans sonrası evresi ($Z=-2,54$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ($Z=-3,24$; $p<0,05$) puanlarının katılımcıların orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Orkestrada ya da solo performans sergileyen katılımcıların performans öncesi evre, performans evresi, performans sonrası evre alt boyut puanları ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek puanı, orkestrada ya da solo performans sergilemeyen katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 32).

Beş faktör kişilik envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 32).

Tablo 33'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 33. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Orkestrada Ya Da Solo Performans Sergilemiş Olması Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ- DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	7,733	7	1,105	3,839	0,001
	Sabit	147,857	1	147,857	513,828	0,000
	İl	2,521	3	0,840	2,920	0,036
	Orkestra / solo performans	4,137	1	4,137	14,377	0,000
	İl x Orkestra / solo performans	1,744	3	0,581	2,020	0,113
	Hata	47,480	165	0,288		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
Dışadönüklük	Doğrulan Model	6,300	7	0,900	1,574	0,146
	Sabit	91,701	1	91,701	160,370	0,000
	İl	0,471	3	0,157	0,275	0,844
	Orkestra / solo performans	0,204	1	0,204	0,358	0,551
	İl x Orkestra / solo performans	1,070	3	0,357	0,624	0,601
	Hata	94,348	165	0,572		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duyusal Dengesizlik	Doğrulan Model	11,139	7	1,591	3,726	0,001
	Sabit	70,293	1	70,293	164,606	0,000
	İl	2,445	3	0,815	1,908	0,130
	Orkestra / solo performans	0,736	1	0,736	1,724	0,191
	İl x Orkestra / solo performans	2,763	3	0,921	2,156	0,095
	Hata	70,461	165	0,427		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	5,742	7	0,820	2,432	0,021
	Sabit	108,799	1	108,799	322,632	0,000
	İl	0,825	3	0,275	0,816	0,487
	Orkestra / solo performans	0,113	1	0,113	0,336	0,563
	İl x Orkestra / solo performans	2,280	3	0,760	2,254	0,084
	Hata	55,642	165	0,337		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	11,587	7	1,655	4,146	0,000
	Sabit	118,460	1	118,460	296,724	0,000
	İl	3,479	3	1,160	2,905	0,036
	Orkestra / solo performans	2,590	1	2,590	6,488	0,012
	İl x Orkestra / solo performans	5,853	3	1,951	4,887	0,003
	Hata	65,872	165	0,399		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			

Tablo 33'ün devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	2,097	7	0,300	1,268	0,269
	Sabit	141,340	1	141,340	598,421	0,000
	İi	0,646	3	0,215	0,912	0,437
	Orkestra / solo performans	0,622	1	0,622	2,635	0,106
	İl x Orkestra / solo performans	0,944	3	0,315	1,332	0,266
	Hata	38,971	165	0,236		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 33'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=2,92$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanlarının, Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 33'deki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumlu kişilik özelliği ile orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=2,91$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Orkestrada ya da solo performans sergilemiş olması durumu kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliği puanlarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34'te ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumuna göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 34. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Eğitim Aldığı Kurum Dışında Çalgısını Geliştirmek İçin Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okul Dışında Ders					
	Alma	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	10	3,68	0,45	-0,72	0,470
	Hayır	163	3,57	0,58		
Performans Evresi	Evet	10	3,72	0,63	-0,41	0,682
	Hayır	163	3,60	0,65		
Performans Sonrası Evre	Evet	10	4,09	0,73	-1,64	0,100
	Hayır	163	3,65	0,80		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	10	3,79	0,47	-0,90	0,366
	Hayır	163	3,60	0,57		
Dışadönüklük	Evet	10	3,88	0,67	-1,21	0,228
	Hayır	163	3,59	0,77		

Tablo 34'ün devamı

Alt Boyutlar	Okul Dışında Ders Alma	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Duygusal Dengesizlik	Evet	10	3,18	0,72	-0,92	0,358
	Hayır	163	3,38	0,69		
Uyumluluk	Evet	10	3,50	0,62	-0,29	0,774
	Hayır	163	3,61	0,60		
Sorumluluk	Evet	10	3,27	0,76	-0,61	0,542
	Hayır	163	3,42	0,67		
Deneyime Açıklık	Evet	10	4,13	0,48	-0,90	0,370
	Hayır	163	3,97	0,49		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 34).

Beş faktör kişilik envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 34).

Tablo 35'te çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 35. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Eğitim Aldığı Kurum Dışında Çalgısını Geliştirmek İçin Ders Alma Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,791	7	0,542	1,738	0,103
	Sabit	35,303	1	35,303	113,279	0,000
	İl	0,542	3	0,181	0,580	0,629
	Okul dışı ders alma	0,383	1	0,383	1,228	0,269
	İl x Okul dışı ders alma	0,696	3	0,232	0,745	0,527
	Hata	51,421	165	0,312		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
	Doğrulan Model	6,781	7	0,969	1,703	0,112
Dışadönüklük	Sabit	37,671	1	37,671	66,219	0,000
	İl	1,252	3	0,417	0,733	0,533
	Okul dışı ders alma	0,795	1	0,795	1,397	0,239
	İl x Okul dışı ders alma	0,856	3	0,285	0,502	0,682
	Hata	93,867	165	0,569		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	8,998	7	1,285	2,921	0,007
	Sabit	19,098	1	19,098	43,403	0,000
	İl	0,822	3	0,274	0,623	0,601
	Okul dışı ders alma	0,251	1	0,251	0,570	0,451
	İl x Okul dışı ders alma	0,395	3	0,132	0,299	0,826
	Hata	72,602	165	0,440		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			

Tablo 35'in devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,049	7	0,578	1,665	0,121
	Sabit	24,828	1	24,828	71,451	0,000
	İl	0,670	3	0,223	0,643	0,588
	Okul dışı ders alma	0,097	1	0,097	0,281	0,597
	İl x Okul dışı ders alma	0,565	3	0,188	0,542	0,654
	Hata	57,334	165	0,347		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	10,671	7	1,524	3,766	0,001
	Sabit	24,816	1	24,816	61,306	0,000
	İl	4,249	3	1,416	3,499	0,017
	Okul dışı ders alma	0,036	1	0,036	0,088	0,767
	İl x Okul dışı ders alma	4,926	3	1,642	4,057	0,008
	Hata	66,789	165	0,405		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	1,718	7	0,245	1,029	0,413
	Sabit	39,704	1	39,704	166,485	0,000
	İl	0,392	3	0,131	0,548	0,650
	Okul dışı ders alma	0,210	1	0,210	0,882	0,349
	İl x Okul dışı ders alma	0,323	3	0,108	0,451	0,717
	Hata	39,350	165	0,238		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 35'teki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 35'teki ANCOVA sonuçlarına göre dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sorumlu kişilik özelliği ile eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3,50$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Eğitim aldığı kurum dışında çalgısını geliştirmek için ders alma durumu kontrol altında tutularak marjinal ortalamalar dikkate alındığında Bolu ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliği puanlarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 36'da ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların müzik aletine sahip olması durumuna göre karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 36. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Katılımcıların Müzik Aletine Sahip Olması Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Müzik Aletine Sahip	n	$\bar{X}$	SS	Z	p
Performans Öncesi Evre	Evet	165	3,59	0,57	-1,38	0,168
	Hayır	8	3,27	0,55		
Performans Evresi	Evet	165	3,62	0,65	-1,60	0,111
	Hayır	8	3,23	0,64		
Performans Sonrası Evre	Evet	165	3,69	0,79	-0,72	0,471
	Hayır	8	3,39	1,01		
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Evet	165	3,63	0,56	-1,38	0,166
	Hayır	8	3,28	0,65		
Dışadönüklük	Evet	165	3,63	0,74	-1,48	0,138
	Hayır	8	3,06	1,04		
Duygusal Dengesizlik	Evet	165	3,35	0,68	-1,72	0,085
	Hayır	8	3,78	0,68		
Uyumluluk	Evet	165	3,61	0,60	-0,20	0,839
	Hayır	8	3,51	0,67		
Sorumluluk	Evet	165	3,42	0,67	-0,34	0,734
	Hayır	8	3,25	0,70		
Deneyime Açıklık	Evet	165	3,98	0,49	-1,01	0,314
	Hayır	8	3,83	0,38		

Mann Whitney U testinden elde edilen Z istatistiği

Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçek ve alt boyut puanlarının katılımcıların müzik aletine sahip olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 36).

Beş faktör kişilik envanteri alt ölçek puanlarının katılımcıların müzik aletine sahip olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 35).

Tablo 37’de çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri ile müzik aletine sahip olma durumu arasındaki ilişkinin katılımcıların bulunduğu ile göre farklılaşma durumuna ait ANCOVA test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 37. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Kişilik Özellikleri ile Müzik Aletine Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişkinin Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	Doğrulan Model	3,221	5	0,644	2,069	0,072
	Sabit	69,626	1	69,626	223,647	0,000
	İl	0,008	1	0,008	0,025	0,875
	Okul dışı ders alma	0,323	1	0,323	1,039	0,310
	İl x Okul dışı ders alma	0,011	1	0,011	0,034	0,854
	Hata	51,991	167	0,311		
	Toplam	2311,755	173			
	Doğrulan Toplam	55,212	172			
	Doğrulan Model	8,124	5	1,625	2,933	0,015
	Sabit	91,215	1	91,215	164,636	0,000
Dışadönüklük	İl	0,001	1	0,001	0,003	0,959
	Okul dışı ders alma	2,981	1	2,981	5,380	0,022
	İl x Okul dışı ders alma	0,218	1	0,218	0,394	0,531
	Hata	92,524	167	0,554		
	Toplam	2348,672	173			
	Doğrulan Toplam	100,648	172			

Tablo 37'nin devamı

Ölçek	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Duygusal Dengesizlik	Doğrulan Model	9,142	5	1,828	4,214	0,001
	Sabit	48,115	1	48,115	110,894	0,000
	İl	0,171	1	0,171	0,394	0,531
	Okul dışı ders alma	0,764	1	0,764	1,761	0,186
	İl x Okul dışı ders alma	0,199	1	0,199	0,459	0,499
	Hata	72,458	167	0,434		
	Toplam	2044,592	173			
	Doğrulan Toplam	81,600	172			
Uyumluluk	Doğrulan Model	4,613	5	0,923	2,714	0,022
	Sabit	67,540	1	67,540	198,681	0,000
	İl	1,062	1	1,062	3,125	0,079
	Okul dışı ders alma	0,268	1	0,268	0,787	0,376
	İl x Okul dışı ders alma	1,202	1	1,202	3,535	0,062
	Hata	56,770	167	0,340		
	Toplam	2305,704	173			
	Doğrulan Toplam	61,383	172			
Sorumluluk	Doğrulan Model	5,843	5	1,169	2,725	0,021
	Sabit	53,388	1	53,388	124,493	0,000
	İl	0,138	1	0,138	0,322	0,571
	Okul dışı ders alma	0,000	1	0,000	0,000	0,991
	İl x Okul dışı ders alma	0,126	1	0,126	0,293	0,589
	Hata	71,617	167	0,429		
	Toplam	2094,148	173			
	Doğrulan Toplam	77,460	172			
Deneyime Açıklık	Doğrulan Model	1,447	5	0,289	1,220	0,302
	Sabit	85,568	1	85,568	360,665	0,000
	İl	0,028	1	0,028	0,119	0,730
	Okul dışı ders alma	0,316	1	0,316	1,332	0,250
	İl x Okul dışı ders alma	0,122	1	0,122	0,513	0,475
	Hata	39,621	167	0,237		
	Toplam	2773,980	173			
	Doğrulan Toplam	41,068	172			

Tablo 37'deki ANCOVA sonuçlarına göre çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile müzik aletine sahip olma durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 37'deki ANCOVA sonuçlarına göre kişilik özellikleri ile müzik aletine sahip olma durumu arasındaki ilişkinin, katılımcıların bulunduğu ile göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4. Kişilik Özellikleri ile Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki

Tablo 38'de kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 38. Kişilik Özellikleri ile Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Dışadönüklük	1								
2-Duygusal Dengesizlik	-0,34**	1							
3-Uyumluluk	0,36**	-0,28**	1						
4-Sorumluluk	0,35**	-0,44**	0,41**	1					

Tablo 38'in devamı

Ölçek ve Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5-Deneyime Açıklık	0,39**	-0,05	0,25**	0,33**	1				
6-Performans Öncesi Evre	0,10	-0,17*	0,18*	0,55**	0,27**	1			
7-Performans Evresi	0,21**	-0,10	0,18*	0,45**	0,36**	0,76**	1		
8-Performans Sonrası Evre	0,14	-0,29**	0,08	0,38**	0,30**	0,58**	0,45**	1	
9-ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME	0,18*	-0,20**	0,18*	0,53**	0,37**	0,91**	0,91**	0,74**	1

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 38'e göre dışadönük kişilik özelliği ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r=0,18$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Dışadönük kişilik özelliği yüksek olan bireylerde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme de yüksek düzeydedir.

Tablo 38'e göre duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki ($r=-0,20$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal olarak dengesiz kişilik özelliği yüksek olan bireylerde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düşük düzeydedir.

Tablo 38'e göre uyumlu kişilik özelliği ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r=0,18$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Uyumlu kişilik özelliği yüksek olan bireylerde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme de yüksek düzeydedir.

Tablo 38'e göre sorumlu kişilik özelliği ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r=0,53$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Sorumlu kişilik özelliği yüksek olan bireylerde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme de yüksek düzeydedir.

Tablo 38'e göre deneyime açık kişilik özelliği ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r=0,37$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Deneyime açık kişilik özelliği yüksek olan bireylerde çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme de yüksek düzeydedir.

Tablo 39'da kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisine ait regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 39. Kişilik Özelliklerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	1,476	0,440		3,355	0,001		
Dışadönüklük	-0,052	0,056	-0,070	-0,934	0,352	0,700	1,429
Duygusal Dengesizlik	-0,013	0,061	-0,016	-0,213	0,832	0,729	1,372
Uyumluluk	-0,060	0,068	-0,063	-0,880	0,380	0,770	1,299
Sorumluluk	0,417	0,066	0,494	6,362	0,000	0,659	1,517
Deneyime Açıklık	0,292	0,083	0,251	3,495	0,001	0,768	1,301
	$R^2=0,336$	$\Delta R^2=0,316$		$F_{(5; 167)}=16,866$	$p=0,000$		

Kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği modelin uygun olduğu ($F_{(5; 167)}=16,87$; $p<0,05$), bağımsız değişkenler arasında çoklu

bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans>0,20; VIF<10) tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmedeki varyansın yaklaşık %32'sini ($R^2=0,316$) açıklamaktadır. Modele göre sorumlu kişilik özelliği ($\beta=0,49$; $t=6,36$; $p<0,05$) ve deneyime açık kişilik özelliği ($\beta=0,25$; $t=3,49$; $p<0,05$) değişkenlerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dışadönük, duygusal olarak dengesiz ve uyumlu kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 39).

Tablo 40'da katılımcıların bulunduğu ile göre kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisine ait regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 40. Katılımcıların Bulunduğu ile Göre Kişilik Özelliklerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

İl	Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	Tolerans	VIF
Trabzon	Sabit	2,789	0,763		3,656	0,001		
	Dışadönüklük	-0,013	0,096	-0,020	-0,135	0,893	0,710	1,408
	Duygusal Dengesizlik	-0,086	0,106	-0,114	-0,817	0,417	0,806	1,240
	Uyumluluk	-0,060	0,113	-0,075	-0,536	0,594	0,812	1,231
	Sorumluluk	0,279	0,113	0,343	2,476	0,017	0,824	1,214
	Deneyime Açıklık	0,100	0,128	0,108	0,779	0,439	0,825	1,212
$R^2=0,163$		$\Delta R^2=0,084$		$F_{(5; 167)}=2,062$		$p=0,085$		
Bolu	Sabit	-0,166	0,873		-0,190	0,850		
	Dışadönüklük	0,059	0,158	0,058	0,372	0,711	0,511	1,957
	Duygusal Dengesizlik	0,246	0,136	0,258	1,809	0,077	0,614	1,629
	Uyumluluk	-0,258	0,170	-0,252	-1,517	0,136	0,450	2,221
	Sorumluluk	0,525	0,160	0,547	3,281	0,002	0,448	2,234
	Deneyime Açıklık	0,500	0,186	0,353	2,690	0,010	0,724	1,382
$R^2=0,402$		$\Delta R^2=0,340$		$F_{(5; 167)}=6,462$		$p=0,000$		
Samsun	Sabit	1,265	0,773		1,637	0,108		
	Dışadönüklük	-0,012	0,078	-0,020	-0,160	0,873	0,722	1,385
	Duygusal Dengesizlik	-0,044	0,105	-0,055	-0,422	0,675	0,634	1,578
	Uyumluluk	-0,056	0,106	-0,058	-0,531	0,598	0,899	1,112
	Sorumluluk	0,459	0,111	0,558	4,143	0,000	0,599	1,669
	Deneyime Açıklık	0,279	0,137	0,247	2,034	0,047	0,736	1,359
$R^2=0,477$		$\Delta R^2=0,423$		$F_{(5; 167)}=8,771$		$p=0,000$		

Trabzon ilinde bulunan katılımcıların kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği modelin uygun olduğu ($F_{(5; 167)}=2,06$; $p<0,10$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans>0,20; VIF<10) tespit edilmiştir. Trabzon ilinde bulunan katılımcıların kişilik özellikleri, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmedeki varyansın yaklaşık %8'ini ($R^2=0,084$) açıklamaktadır. Modele göre Trabzon ilinde bulunan katılımcıların sorumlu kişilik özelliğinin ($\beta=0,34$; $t=2,48$; $p<0,05$) çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Trabzon ilinde bulunan katılımcıların dışadönük, duygusal dengesiz, uyumlu ve deneyime açık kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 40).

Bolu ilinde bulunan katılımcıların kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği modelin uygun olduğu ($F_{(5; 167)}=6,46$; $p<0,10$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Bolu ilinde bulunan katılımcıların kişilik özellikleri, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmedeki varyansın yaklaşık %34'ünü ($R^2=0,340$) açıklamaktadır. Modele göre Bolu ilinde bulunan katılımcıların sorumlu kişilik özelliği ($\beta=0,55$; $t=3,28$; $p<0,05$) ve deneyime açık kişilik özelliğinin ($\beta=0,35$; $t=2,69$; $p<0,05$) çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bolu ilinde bulunan katılımcıların dışadönük, duygusal olarak dengesiz ve uyumlu kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 40).

Samsun ilinde bulunan katılımcıların kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin incelendiği modelin uygun olduğu ($F_{(5; 167)}=8,77$; $p<0,10$), bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Samsun ilinde bulunan katılımcıların kişilik özellikleri, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmedeki varyansın yaklaşık %42'sini ($R^2=0,423$) açıklamaktadır. Modele göre Samsun ilinde bulunan katılımcıların sorumlu kişilik özelliği ($\beta=0,56$; $t=4,14$; $p<0,05$) ve deneyime açık kişilik özelliğinin ($\beta=0,25$; $t=2,03$; $p<0,05$) çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Samsun ilinde bulunan katılımcıların dışadönük, duygusal olarak dengesiz ve uyumlu kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 40).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi sürecindeki öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri çok boyutlu olarak incelenmiş, bu ilişkileri bireysel çalgı seçim zamanı, çalgı çalışma süresi, il ve öğretmen değişkenleri gibi birçok farklı değişkenler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tuncer ve Tanas'a (2022) göre eğitim ile ilgili yapılan son dönem araştırmalarında öğrenmenin önemi ve teknik detaylarının oluşturduğu stratejiler ön planda yer almaktadır. Öz düzenleme kişiyi birey yapan özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Esneklik, tutum ve süreci algılama öz düzenlemenin yapı taşlarıdır. Öz düzenlemeli öğrenme, akademik başarıyı artırma ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme sürecinde temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Konuya ilişkin yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin özyeterlik, tutum, ilgi ve değer gibi motivasyonel faktörlerle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bireylerin Öz düzenlemeli öğrenme becerilerini destekleyecek nitelikte öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekliliği ortaya konulmaktadır (Yıldızlı, & Saban, 2015). Bu bağlamda eğitim kurumlarının yanı sıra yaşanan yer başlığının da önem arz ettiği düşünülmektedir. Öz düzenleme stratejilerinin etkin bir şekilde uygulanması, hedefe yönelik müdahalelerle desteklenebilir. Örneğin, Quinn ve Fromme (2010), zihinsel karşılaştırma ve uygulama niyetleri gibi basit tekniklerin, hedeflere ulaşmada öz düzenlemeyi artırmada ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu tür stratejiler, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerde sağlıklı yaşam tarzı seçimlerini teşvik etmek, örneğin riskli alkol tüketimini azaltmak gibi olumlu etkiler de yaratabilir.

Araştırma bulgularına göre bireysel çalgı seçimini üniversite döneminde yapan katılımcıların performans evresindeki öz düzenleme puanlarının, lise ve öncesinde seçim yapanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, müziksel gelişimin erken yaşta başlamasının, öz düzenleme becerilerini daha etkili biçimde geliştirdiğini göstermektedir. McPherson ve Zimmerman (2002), müziksel öğrenmede öz düzenlemenin erken yaşta kazanılmasının, çalgı çalmada başarıyı artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca Hallam (2010), çocukluk döneminde müziksel deneyimlerin, bireyin öğrenme stratejilerini yapılandırma kapasitesini artırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda ulaşılan araştırma sonucu ile kişiler üzerinde müzik eğitiminin erken dönemde başlamasının olumlu sonuçlar yarattığı söylenebilir. Çalgı çalışma süreleri incelendiğinde, düzenli ve sık çalışma yapan bireylerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öz düzenleme davranışlarının tekrarla geliştiğini ve sürdürülebilir çalışma alışkanlıklarının bu becerileri desteklediğini göstermektedir. Nielsen (2001), bireysel çalgı eğitiminin başarılı olmasında öz düzenlenmiş pratik yapmanın etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Miksza (2011), çalgı

öğrenen bireylerin haftalık düzenli pratik sürelerinin, öz düzenleme davranışlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların genel anlamda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle performans sonrası evrede öz düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin çalgı icrasının ardından kendi öğrenme süreçlerini daha derinlemesine değerlendirebildiklerini, geri bildirimleri işleme kapasitelerinin ve öz değerlendirme becerilerinin bu evrede daha belirgin hale geldiğini göstermektedir. Zimmerman (2002) tarafından öne sürülen öz düzenlemeli öğrenme modeli, bireylerin öğrenme sürecinin farklı evrelerinde (ön, süreç ve sonrası) farklı stratejiler geliştirdiğini savunur; bu bağlamda çalışmanın bulguları literatürle uyumludur.

Araştırma sonuçları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin performans öncesi ve sonrası evrelerde kadın öğrencilere oranla daha yüksek öz düzenleme puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Ancak, kadın öğrencilerin duygusal dengesizlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, cinsiyetin öz düzenleme sürecinde farklı bilişsel ve duyuşsal stratejilerin kullanılmasına yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Pintrich & De Groot, 1990). Erturan, Arslan ve Demirhan'a (2014) göre bazı araştırmalar, kız öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere kıyasla daha sık ve etkili kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada incelenen çalgı çalışma sürecinde öz düzenleme becerileri demografik bilgiler ile karşılaştırılmış ve alt başlıklarda değişkenlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeninin yapılacak araştırmalar özelinden önem taşıyacağı söylenebilir.

İller bazında yapılan regresyon analizleri de önemli farklılıkları ortaya koymuştur. Trabzon ilinde yalnızca sorumluluk kişilik özelliğinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, çevresel ve sosyo-kültürel faktörlerin kişilik özelliklerinin öğrenme davranışına etkisini şekillendirebileceğini düşündürmektedir. Bolu ve Samsun illerinde ise hem sorumluluk hem de deneyime açıklık özelliklerinin anlamlı ve pozitif etkileri olduğu görülmüştür. Bu durum, eğitim ortamlarının bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarma biçimlerinde farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Creech & Hallam, 2011).

Özellikle sorumluluk ve deneyime açıklık özelliklerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu bulgusu, Costa ve McCrae'nin (1992) Beş Faktör Kişilik Modeli ile örtüşmektedir. Bu modele göre, sorumluluk düzeyi yüksek bireyler planlı, organize ve hedef odaklıdır; bu nitelikler, öz düzenlemeli öğrenmenin temel bileşenleri olan hedef belirleme, strateji kullanımı ve öz değerlendirme ile doğrudan ilişkilidir (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic 2009). Deneyime açık bireylerin ise yaratıcı, meraklı ve öğrenmeye açık olmaları, onların çalgı çalışmaları sırasında yeni teknikleri denemeye ve öğrenme süreçlerini daha etkin şekilde düzenlemeye eğilimli olduklarını göstermektedir (McCrae & Sutin, 2009). Buna karşın, regresyon analizine göre dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal dengesizlik özelliklerinin öz düzenlemeli

öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Dışadönüklük genellikle sosyal etkileşimle ilgili bir kişilik boyutu olarak değerlendirildiğinden, bireysel çalgı çalışma gibi daha içe dönük ve bireysel süreçlerde sınırlı bir rol oynayabilir (John & Srivastava, 1999). Uyumluluk ise daha çok kişiler arası ilişkilerde öne çıkan bir özellik olup, öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde belirleyici olmayabilir (Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001).



6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

6. 1. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel Sonuçlar

Bu çalışmada katılımcıların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme becerisinin performans sonrası evrede en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin çalgı performansını gerçekleştirdikten sonra öğrenme sürecine yönelik farkındalıklarının ve değerlendirme yetilerinin daha belirgin hale geldiğini düşündürmektedir. Özellikle performans sonrası evrede öz düzenleme düzeyinin daha yüksek olması, öğrencilerin performans süreçlerini değerlendirme ve geri bildirim alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Kişilik özellikleri alt ölçek puanlarına bakıldığında en yüksek kişilik özelliğinin deneyime açıklık olduğu görülmüş sırasıyla dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengesizlik özelliklerinin peş peşe geldiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda deneyime açık olan katılımcıların müzik eğitiminde olumlu yönde başarıya sahip oldukları düşünülmektedir.

6. 1. 2. Ölçek Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Ölçek puanlarının demografik bilgiler ile karşılaştırıldığında çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme üç evreye (1-performans öncesi, 2-performans evresi, 3-performans sonrası) ayrılmıştır. Elde edilen verilere göre performans evresi ve performans sonrası evrenin bulunulan ile göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Performans öncesi evrede ise, Bolu ilinin Trabzon ve Samsun ilinde bulunan katılımcılara göre daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmüştür.

Ölçek puanlarının demografik bilgiler ile karşılaştırıldığında kişilik özellikleri yaşanan il özelinde değerlendirildiğinde deneyime açıklık alt ölçeği dışında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

a) Dışadönüklük puanı, Bolu ve Samsun illerinde bulunan katılımcılar için, Trabzon ilindeki katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

b) Duygusal dengesizlik puanı, Trabzon ve Samsun illerinde bulunan katılımcılar için, Bolu ve Giresun illerindeki katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir.

c) Uyumluluk puanı, Bolu ilinde bulunan katılımcılar için, Trabzon ve Samsun illerindeki katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

d) Sorumluluk puanı, Bolu ilinde bulunan katılımcılar için, Trabzon, Giresun ve Samsun illerindeki katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçek alt boyutları katılımcıların cinsiyetine göre değerlendirildiğinde erkek katılımcıların performans öncesi ve performans sonrası evrede kadın katılımcılara oranla anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin öz düzenleme genelinde kadınlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Ölçek alt boyutları katılımcıların cinsiyetine göre değerlendirildiğinde duygusal dengesizlik başlığı dışında farklılık tespit edilmemiştir. Kadın katılımcıların duygusal dengesizlik ölçek puanlarının yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri ve bulundukları il değişkenleri açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların mezun oldukları lise değişkeni açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların mezun oldukları lise ve bulundukları il değişkenleri açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların sınıf düzeyi açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların sınıf düzeyi ve bulundukları il değişkenleri açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların yaşadığı yer açısından öz düzenlemeli öğrenme alanında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların yaşadığı yer açısından kişilik ölçeğinin duygusal dengesizlik, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alanında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Dışa dönüklük kişilik özelliğinde yapılan ek incelemeler sonucunda aile evinde yaşayan katılımcıların yurtda yaşıyan öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bu bağlamda yurtda yaşıyan öğrencilerin yaşadıkları alan özeline değerlendirilmesi sonucunda dışa dönük kişiliğin sergilenmesine engel teşkil etmekte olduğu fark edilmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları yer ve bulundukları il değişkenleri açısından öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumu açısından çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme alanında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların ailesinde müzik aleti çalan birey olması durumu açısından kişilik özellikleri alt boyutlarından; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliğinde yapılan ek incelemeler sonucunda, ailesinde müzik aleti çalan birey olanların ölçek puanları daha düşüktür. Bu bağlamda ailesinde müzik aleti çalan bireylerin duygusal yapılarının daha sağlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların ailesinde müzik alet çalan birey olması ve bulundukları il değişkenleri durumu açısından incelendiğinde, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların bireysel çalgı farklılığı durumu açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özellikleri alanlarında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların bireysel çalgı farklılığı ve bulundukları il değişkenleri açısından kişilik özelliklerinin alt boyutlarından; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklıkta yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer bir başlık olan duygusal dengesizlik kişilik özelliğinde; Bolu ilinde bulunan katılımcıların, Trabzon ve Samsun ilindeki katılımcılara oranla daha fazla duygusal dengeye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bireysel çalgı icra etme süresi açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemenin performans sonrası evresinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Performans sonrası evrede yapılan detaylı incelemeler sonucunda 6 yıl ve üzerinde icra edenlerin, 2-5 yıl aralığında icra edenlere oranla başarılı olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda icra süresinin artmasının, öz düzenleme alanında olumlu etkiler sağladığı sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların bireysel çalgı icra etme süresi açısından, kişilik özellikleri alanında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların bireysel çalgı icra etme süresi ve bulundukları il değişkenleri açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenmede yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların bireysel çalgı icra etme süresi ve bulundukları il değişkenleri açısından, kişilik özellikleri açısından dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk alt başlıkları özelinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Bu araştırma alt başlığında duygusal olarak dengesizlik ve deneyime açıklık alanlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Bolu ilinde yer alan katılımcıların Trabzon ve Samsun iline oran daha düşük duygusal dengesizlik içerisinde bulundukları saptanmıştır. Bu bağlamda Bolu ilindeki katılımcıların eğitim görmekte olduğu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin, müzik eğitimi için önem arz ettiği düşünülen duygusal dengesizlik düzeylerinin düşük olmasının sonucunda, olumlu farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Trabzon ilinde yer alan katılımcıların Bolu ilinde yer alan katılımcılara oranla daha yüksek deneyime açık kişilik özelliğine sahip oldukları saptanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Trabzon Üniversitesinin, deneyime açıklık alanında daha yüksek puana sahip olmasının, müzik eğitimi özelinde olumlu farklılıklar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bireysel çalgısını seçtiği zaman açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemenin performans evresinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bireysel çalgısını üniversite eğitimi sürecinde seçen katılımcıların puanları, lise eğitimi öncesi ve lise eğitimi sürecinde seçen katılımcıların ölçek alt boyut puanlarına göre anlam düzeyinde daha düşüktür. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarında eğitim hayatlarında çalgı seçimlerinin erken yapılmasının performans evresinde olumlu etkisi görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların bireysel çalgılarını seçtiği zaman ve bulundukları il değişkenleri açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Trabzon ve Samsun ilindeki katılımcıların puanları, Bolu ilindeki katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu bağlamda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, eğitim sürecinin erken döneminde çalgı seçiminin öz düzenleme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Erken dönemde çalgı seçimi ile elde edilen tecrübenin ve hakimiyet artacağı ve bu sayede kişinin öz düzenleme becerisinde olumlu farklılıklara neden olacağı söylenebilir.

Katılımcıların bireysel çalgılarını seçtiği zaman ve bulundukları il değişkenleri açısından, kişilik özellikleri açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların günlük çalgı çalışma süresi açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Performans öncesi, performans ve performans sonrası evrelerde günlük 1 saat ve üzerinde çalgı çalışan katılımcıların, günlük 1 saatten az çalgı çalışanlara oranla ölçek puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda günlük çalgı çalışma süresinin artması ile öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir. Herhangi bir işte ya da uğraşta

geçirilen günlük sürenin artması ile öz düzenleme becerisinde de artış sağlanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların günlük çalgı çalışma süresi açısından, kişilik özellik evrelerinde; dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık alt ölçek puanları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Uyumluluk ve sorumluluk alt ölçek puanları özelinde günlük çalgı çalışma süresi incelendiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Günlük çalışma süresindeki artış ile uyumluluk ve sorumluluk alt başlıklarında olumlu yönde artış gözlenmiştir. Bu bağlamda çalgı çalışma süresindeki artışın uyumlu ve sorumlu kişilik özelliği üzerinde paralellik sağladığı gibi herhangi bir işte ya da uğraşta geçirilen günlük sürenin artması ile de artış sağlanacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların günlük çalgı çalışma süresi ve bulundukları il değişkenleri açısından, çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların günlük çalgı çalışma süresi ve bulundukları il değişkenleri açısından, kişilik özelliklerinin; dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Sorumluluk alt ölçek puanları özelinde günlük çalgı çalışma süresi ve bulundukları il değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, günlük çalgı çalışma süresini ile sorumlu kişilik özelliğinde Trabzon, Giresun ve Samsun illerinde yer alan müzik öğretmeni adaylarına oranla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarını özelinde sorumlu kişilik özelliği ile çalgı çalışma süresinde benzer yapıda bir artış olduğu ve bu durumun müzik öğretmenliği alanında olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Katılımcıların haftalık çalgı çalışma açısından, çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Alt boyutların tümünde çalışılan gün sayısını arttıkça grupların puanları yüksek çıkmaktadır. Bu bağlamda çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme başlığında çalışılan gün sayısı arttıkça olumlu yönde farklılık oluşacağı düşünülmektedir. Herhangi bir uzmanlık alanına hafta içerisindeki ayrılan gün sayısının artması ile kişinin öz düzenleme becerisinde olumlu yönde değişiklikler olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların haftalık çalgı çalışma açısından, kişilik özelliklerinden dışadönüklük, duygusal dengesizlik, uyumluluk ve deneyime açıklık evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Sorumluluk alt ölçek puanlarında ise farklılık tespit edilmiştir. Haftada 1-2 gün çalışan katılımcıların, 5-6 gün çalışanlara oranla daha düşük sorumluluk puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda hafta özelinde

artan gün sayısının sorumluluk kişilik özelliği ile olumlu yönde ilişkisi bulunmaktadır. Haftada günlük çalışma sayısının artması, kişinin sorumluluk özelliğinde ödev ve görevlerinin farkında olması sonucuyla kişinin başarısı üzerinde etkili olabileceği sonucuna varılabilir.

Katılımcıların haftalık çalgı çalışma ve bulundukları il değişkenleri açısından, kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk ve deneyime açıklık evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinde farklılıklar belirlenmiştir. Duygusal dengesizlik alanında Trabzon ve Samsun illerinde yer alan katılımcıların, Bolu ilinde yer alan katılımcılardan daha yüksek puanlara sahiptir. Bu bağlamda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin haftalık çalışma süresinin artması ile daha yüksek duygusal dengeye sahip olduklarını düşündürmektedir. Sorumluluk kişilik alanında ise Bolu ilinde yer alan katılımcıların, Trabzon, Giresun ve Samsun illerinde yer alan katılımcılardan daha yüksek puanlara sahiptir. Bu bağlamda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde eğitim görmektedir olan müzik öğretmeni adaylarının, haftalık çalışma süresinin artması ile daha yüksek sorumluluk kişilik özelliği sergilediği düşünülmektedir.

Katılımcıların son bireysel çalgı sınav notları açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Son sınav notu 90 ve üzerinde olan katılımcıların performans öncesi, performans, performans sonrası ve çalgı çalışmada öz düzenlemeli öğrenme puanları diğer gruplardan olumlu yönde başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öz düzenleme başarısı yüksek olan müzik öğretmeni adaylarının sınav puanlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde sınav başarısı yüksek olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmada öz düzenleme becerileri alanında da başarılı oldukları varsayılabilir. Bu bağlamda kişilerinin sınav puanları ile öz düzenleme becerileri olumlu yönde benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Katılımcıların son bireysel çalgı sınav notları açısından, kişilik özelliklerinden dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve uyumluluk alt ölçekleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Sorumluluk ve deneyime açıklık alanları ile çalgı sınav puanları incelendiğinde, kişilik özellikleri ve sınav puanları olumlu yönde benzer yapıdadır. Sorumlu ve deneyime açık kişilerin çalgı puanlarının yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sorumluluk ve deneyime açıklık gösteren kişilerin ders sınav puanlarında diğer kişilere oran daha başarılı oldukları sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların son bireysel çalgı sınav notları ile yaşadığı il açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme evreleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların son bireysel çalgı sınav notları ile yaşadığı il açısından, sorumlu kişilik özelliği arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bolu ilinde bulunan müzik öğretmeni adaylarının sorumluluk kişilik özelliği, Trabzon,

Giresun ve Samsun illerinde bulunan müzik öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu bağlamda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin diğer illerde yer alan üniversite öğrencilerinden sorumlu kişilik özelliği alanında daha başarılıdır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin verdiği eğitim ile yetiştirmeyi hedeflediği müzik öğretmeni adaylarının, Trabzon, Giresun ve Samsun illerinde yer alan üniversitelerin müzik öğretmeni adayları ile karşılaştırıldığında sorumluluk alanında, verdiği eğitim ile müzik öğretmeni adaylarına olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Katılımcıların çalgı öğretmenin değişmesi durumu ile çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenmenin; performans sonrası evre alt başlığında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Performans öncesi ve performans evresinde çalgı öğretmeni değişmeyen katılımcıların çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ölçek puanları değişen katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Çalgı öğretmeni değişmemesi müzik öğretmeni adaylarının performans öncesi ve performans evresinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır.

Katılımcıların çalgı öğretmenin değişmesi değişkeni ile sorumluluk kişi özelliği arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Çalgı öğretmeni değişmeyenlerin sorumluluk kişilik özellikleri puanları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kişilik özelliklerinden sorumluluğun eğitim algıları ile ilişki olduğu söylenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının sorumlu kişilik davranışı göstermesinin, öğretmen ile değil kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların çalgı öğretmenin değişmesi değişkeni ile çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ve kişilik özelliklerinin, yaşanan il açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların çalgı öğretmenin değişmesinin olumlu sonuçlar vermesi değişkeni ile çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların çalgı öğretmenin değişmesinin olumlu sonuçlar vermesi değişkeni ile sorumluluk kişilik özelliği arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Çalgı öğretmenin değişmesinin sorumluluk kişilik özelliğinde olumlu sonuçları görülmektedir. Bu bağlamda sorumlu kişilik özelliği gösteren müzik öğretmeni adaylarının öğretmen değişimini olumlu gördüğü söylenebilir. Sorumluluğunun farkında bulunan kişilerin, eğitim algılarının ve öğretmenden beklentilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Sorumluluğunun farkında olan katılımcılar, başarılarını ortaya koymak için bazı durumlarda değişim gerektiğini ve bu değişimin olumlu sonuçlar ortaya koyabileceğinin düşünmekte ve talep etmektedir. Çalgı öğretmenin değişim talebi kararını verebilen müzik öğretmeni adaylarının, sorumlu kişilik özelliği gösterdiği düşünülmektedir.

Katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmesinin olumlu sonuçlar vermesi ile yaşadığı il açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların çalgı öğretmeninin değişmesinin olumlu sonuçlar vermesi ile yaşadığı il açısından, deneyime açıklık kişi özelliği arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Giresun ilinde bulunan müzik öğretmeni adaylarının, Trabzon ilinde bulunan müzik öğretmeni adaylarına oranla müzik öğretmenin değişmiş olması durumunu olumlu karşılaması daha yüksektir.

Katılımcıların orkestra ya da solo performans sergileme değişkeni ile performans öncesi, performans evresi ve performans sonrası evre arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Puan yükseklikleri performans, performans öncesi ve performans sonrası olarak sıralanmaktadır. Solo ya da orkestra deneyimine sahip olan katılımcıların, çalgı çalışma sürecinden öz düzenlemeli öğrenme alt ölçek puanları diğerlerine oranla daha yüksektir. Bu bağlamda deneyime sahip olan kişilerin hazır bulunuşlulukları performans öncesinden itibaren daha yüksektir. Sahne deneyiminin, müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri alanında, olumlu yönde sonuçlar oluşturduğu sonucuna varmaktadır.

Katılımcıların orkestra ya da solo performans sergileme değişkeni ile kişilik özellikleri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Katılımcıların orkestra ya da solo performans sergileme değişkeni ile yaşadığı il açısından, çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, Bolu ilindeki katılımcıların Trabzon ve Samsun ilindeki katılımcılara oranla istatistiksel olarak daha yüksek beceriye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Bolu ilindeki müzik öğretmeni adaylarının ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin eğitim süreçlerinde solo ya da orkestra bünyesinde icrada bulunulmasının, müzik öğretmeni adaylarına çalgı çalışma sürecinde öz düzenleme öğrenmeli alanına katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların orkestra ya da solo performans sergileme değişkeni ile yaşadığı il açısından, sorumluluk kişilik özelliği arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının eğitim süreçlerinde solo ya da orkestra bünyesinde görev almaları sorumlu kişilik özelliği alt başlığı ile karşılaştırıldığında en yüksek puanlamanın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yer alan katılımcılara ait olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının çalgısını geliştirmek amacıyla kurum dışında ek olarak ders almaları, öz düzenleme ve kişilik özelliklerinde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ek olarak ders almak öz düzenleme ve kişilik özellikleri alanlarında önemli bir etki oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

İl bazında incelediğinde sorumlu kişilik özelliği alanında Bolu ilinde bulunan müzik öğretmeni adaylarının olumlu yönde farklılıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda Bolu ilinde yer alan müzik öğretmeni adaylarının ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinin eğitim süreçlerinde sorumluluk algıları diğer illerde bulunan müzik öğretmeni adaylarına ve Üniversitelerin eğitim algılarına oranla daha yüksek olduğunu düşünülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının, icra ettikleri müzik aletine sahip olmaları değişkeni öz düzenleme ve kişilik özellikleri incelendiğinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının, icra ettikleri çalgıya sahip olmaları değişkeni öz düzenleme ve kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

İl bazında müzik öğretmeni adaylarının icra ettikleri çalgıya sahip olma durumları incelediğinde, öz düzenleme ve kişilik özelliklerinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda il değişkeninin, müzik öğretmeni adaylarının icra ettikleri çalgıya sahip olma değişkeni ile öz düzenleme ve kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmaktadır.

6. 1. 3. Kişilik Özellikleri ile Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Arasındaki İlişki Ait Sonuçlar

Kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; dışadönük, uyumlu, sorumlu ve deneyime açık kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Belirtilen kişilik özelliklerine sahip müzik öğretmeni adaylarının, çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerilerini daha etkin şekilde kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Diğer bir kişilik özelliği olan duygusal dengesizlik ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerilerine arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu ve bu bireylerde öz düzenleme öğrenme becerilerinin de düşük olduğu sonucu varılmıştır.

Araştırmada, kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modele ilişkin çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı görülmektedir.

Modelde yer alan değişkenler arasında özellikle sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin, çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Buna karşın, dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve uyumluluk özelliklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, özellikle sorumluluk ve deneyime açıklık düzeyi yüksek bireylerin müzik eğitimi bağlamında öz düzenlemeli öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde düzenleyebildiklerini, diğer kişilik boyutlarının ise bu süreç üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

a) Araştırmada, kişilik özellikleri ile çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkisinin katılımcıların bulundukları ile göre inceleyen regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modele ilişkin çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı görülmektedir.

b) Trabzon ilindeki katılımcıların sorumlu kişilik özelliğinin çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

c) Kişilik özelliklerinden dışa dönük, duygusal dengesizlik, uyumlu ve deneyime açık kişilik özelliklerinde ise anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

d) Bolu ve Samsun illerindeki katılımcıların sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin olmasının yanı sıra dışa dönük, duygusal dengesizlik ve uyumlu kişilik özelliklerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Performans sonrası evrede öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu gözlenmekte ve uygulanan programın olumlu katkılar sunduğu düşünülerek öz düzenlemenin süreçlerinin bu evrede yapılması önerilmektedir. Kişilik özelliklerinden en düşük alt ölçeklerden sorumluluk ve duygusal dengesizlik başlıklarında çalgı öğrenme sürecine etkilerinin daha ayrıntılı incelenmesi ve program oluşturulması önerilmektedir.

Müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması ve bireysel farklılıkların desteklenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle yurtdışı yaşayan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak ve dışadönüklük düzeylerini geliştirmek amacıyla, bireysel ve grup çalışmaları teşvik edilmeli, müzik eğitiminde sosyal öğrenme süreçlerine ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Çalgı eğitimi süresinin performans sonrası öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini daha ayrıntılı inceleyen ileri araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, müzik eğitiminde bireylerin performans öncesi, performans anı ve performans sonrası değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin teşvik edilmesi, uzun vadede daha etkili öğrenme süreçleri oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Müzik eğitimi süreçlerinde bireyin duygusal durumları ve kişilik özelliklerinin göz önünde bulundurulması, bireysel öğrenme planlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin, bireysel çalgıyı icra etme süresi ve yaşanan bölge ile olan ilişkisini daha ayrıntılı inceleyen ileri araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimsel sürecinin daha ayrıntılı incelenmesi ve farklı bölgelerde müzik eğitimi veren kurumların öğrenme modellerinin karşılaştırılması önerilmektedir.

Müzik eğitimi programlarının bireylerin günlük çalgı çalışma sürelerini artıracak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmalarda, çalgı çalışma süresi ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki etkileşimin daha ayrıntılı incelenmesi, uyumluluk ve sorumluluk kişilik alanlarını nasıl şekillendirdiğinin anlaşılması açısından önemli olacaktır.

Çalgı çalışmanın düzenli bir şekilde sürdürülmesi, bireyin planlı hareket etmesini, çalışma alışkanlıklarını geliştirmesini ve müzikle ilgili hedeflerine yönelik disiplinli bir yaklaşım sergilemesini sağlayabilir.

Müzik eğitimi programlarının bireylerin sorumluluk duygusunu geliştirecek ve düzenli çalgı çalışmayı teşvik edecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Çalgı çalışma sıklığının bireyin akademik başarı, motivasyon ve diğer kişilik özellikleri üzerindeki uzun vadeli etkilerinin detaylı olarak incelenmesi faydalı olacağı düşünülmektedir. Müzik eğitimi programlarının bireylerin düzenli ve sistematik çalışma alışkanlıklarını geliştirecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Çalgı eğitimi süreçlerinde öğretmen değişimlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri daha ayrıntılı şekilde ele alınmalı ve isteksiz ya da mecburi öğretmen değişimlerini en aza indirecek stratejiler geliştirilmelidir. Özellikle öğrencilerin çalgı öğrenme sürecinde istikrarlı ve disiplinli bir ilerleme sağlayabilmeleri adına öğretmen değişikliklerinin yarattığı olası olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi önemli görülmektedir. Özellikle, öğretmen değişim süreçlerinde öğrencilerin adaptasyonlarını kolaylaştırmaya yönelik eğitim programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Çevresel faktörlerde saptanan farklılıklar doğrultusunda, müzik eğitiminde bölgesel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin belirlenmesi ve kişilik özellikleri ile müzikal performans arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma konuları nitel boyutlar ile gerçekleştirilebilir. Yapılacak çalışma ile bu çalışma arasındaki sonuçlar karşılaştırılarak incelenmesi önerilebilir.

Gelecek araştırmalarda, müzikal performans deneyiminin bireylerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin daha uzun vadeli değerlendirilmesi ve farklı performans ortamlarının (bireysel performans ve grup içi performans gibi) bu süreç üzerindeki etkilerinin öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sağlamak amacıyla daha detaylı incelenmesi önerilmektedir.

Müzikal performansın bireylerin motivasyon, stres yönetimi ve akademik başarı gibi farklı değişkenlerle nasıl ilişkilendiğini araştıran çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bolu ilindeki sorumlu kişilik özelliğindeki olumlu sonuçların incelenmesi ile farklı bölgelerde eğitim programları oluşturulurken bu sonuçların kullanılmasının eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireysel çalgı tercihlerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı inceleyen ileri araştırmaların yapılması önerilmektedir. Özellikle, çalgı eğitimi süreçlerinde öğrencilerin bireysel çalgı seçimlerinin hem duygusal hem de akademik performansları üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bireysel öğrenme planlarının oluşturulması, müzik eğitimi bağlamında daha bütüncül bir yaklaşım sunabilir.

Gelecek araştırmalarda, müzikal performans deneyiminin bireylerin akademik başarı, stres yönetimi ve motivasyon düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisi daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca, farklı müzikal deneyimlerin (bireysel performans ve grup içi performans gibi) kişilik özellikleri ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların, bu alandaki bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu kapsamda daha detaylı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bireylerin kurum dışındaki eğitim sürecinde kişilik özelliklerinin ve bireysel çalgı çalışmalarıyla ilişkili diğer faktörlerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.

Gelecek araştırmalarda, müzik aletine sahip olmanın bireylerin çalgı çalışmaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonu üzerindeki etkisi daha detaylı şekilde incelenebilir. Ayrıca, bireylerin müzik aletine sahip olma sürecindeki sosyal, ekonomik ve eğitimsel faktörlerin de bu ilişkiye olası etkileri araştırılabilir.

Gelecek çalışmalarda haftalık çalgı çalışma sıklığının bireylerin akademik başarı, stres yönetimi ve motivasyon düzeyi üzerindeki etkilerinin detaylı olarak araştırılması ve bu konudaki eksikliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin çalgı öğretmeni değişim sürecine nasıl adapte oldukları ve bu sürecin onların akademik performansı ile bireysel gelişimleri üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı ve geniş örneklem ile incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Müzik eğitiminin bireyin duygusal iyi oluşuna etkisini daha ayrıntılı inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, müziğin duygusal regülasyondaki rolünün desteklenmesi amacıyla, özellikle ailesinde müzikle ilgilenen birey bulunmayan öğrenciler için müziğin destekleyici yapısının olumlu etkilerini detaylandıran çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirebilmek için kişilik özelliklerini de dikkate alan bireysel ve grup bazlı eğitim programlarının oluşturulması önerilebilir. Özellikle duygusal olarak dengesiz bireyler için destekleyici psikolojik danışmanlık ve stres yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi, çalgı çalışma süreçlerinde verimliliği artırabilir.

Çalgı çalışma sıklığının bireyin akademik başarı, motivasyon ve diğer kişilik özellikleri üzerindeki uzun vadeli etkilerinin detaylı olarak incelenmesi faydalı olacağı düşünülmektedir. Müzik eğitimi programlarının bireylerin düzenli ve sistematik çalışma alışkanlıklarını geliştirecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Ayrıca, ilerleyen çalışmalarda haftalık çalgı çalışma sıklığının bireylerin akademik başarı, stres yönetimi ve motivasyon düzeyi üzerindeki etkilerinin detaylı olarak araştırılması ve bu konudaki eksikliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülebilir.

İlerleyen araştırmalarda, sorumluluk kişilik özelliğinin farklı müzik eğitim seviyelerinde ve çeşitli müzikal disiplinlerde nasıl şekillendiğinin ayrıntılı olarak incelenmesi, bireyin müzikle ilişkili öğrenme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamaya katkı sağlayacaktır.

Sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenmeyi güçlü bir şekilde desteklediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bireylerin çalgı çalışmalarını daha etkili yönetebilmeleri için sorumluluk duygusunu geliştirmeye yönelik eğitim programlarının oluşturulması ve deneyime açıklığı teşvik eden öğrenme ortamlarının sağlanması önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Abay, A. (2011). *Kur'an'da kişilik eğitimiyle ilgili ilkeler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Acar, E., & Karavelioğlu, M. (2023). *İzlenim yönetimi ve yaşam doyumu ilişkisinde kişilik özelliklerinin rolü*. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Akbay, S. (2007). *Kişilik gelişimi*. DOI: 10.14527/9789944919500.05
- Akçay, Ş. Ö. (2019). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin düşünme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 683-700.
- Akgül-Barış, D. (2007). Okul müzik eğitiminde çalgı eğitimi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 1-12.
- Aksoy, R. N., & Türker, P. M. (2023). Çevrimiçi öğrenme ortamında müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sanat ve Yorum*, 41, 14-22.
- Aktan, S. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri, motivasyonları ve öğretmenlerin öğretim stili arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyar, B., & Tuncer, N. (2022). Exploring the relationships between early childhood in-service teachers' classroom management and self-regulation skills. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 1-17.
- Akyüz, Y. (1982). İbni Sina'nın Türk ve dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 15(1), 1-13.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Bogazici University Journal of Education*, 25(2), 53-68.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, N. (2007). *Beş faktör kişilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Almoslamani, Y. (2022). The relationship between self-regulation learning and online learning adoption. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2117-2126.
- Alzubaidi, E., Aldridge, J., & Khine, M. (2014). Learning english as a second language at the university level in jordan: motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research*, 19(1), 133-152.

- Andabai, P. (2013). Teacher's personality and classroom management of tertiary institutions in Nigeria: The issues and perspectives. *Journal of Educational and Social Research*, 3(6), 113-118.
- Ariani, D. (2016). Why do I study? The mediating effect of motivation and self-regulation on student performance. *Business, Management and Education*, 14(2), 153-178.
- Arslanoğlu, A., & Erdoğan, A. (2019). İçsel pazarlama uygulamalarının hasta güvenliği kültürü üzerine etkisinde iç girişimcilik ve kişilik özelliklerinin düzenleyici rolü. *Journal of Business Management and Economic Research*, 3(4), 1-36.
- Artemiz, B. (2009). *Ergenlerin farklı müzik türlerine ilişkin ilgileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuram ve yöntemleri* (3. bs.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataüenal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ataüenal, A. (2013). *Çağdaş eğitim anlayışı*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Avcılar, M. (2016). Analyzing the effects of personality traits on motivations for using social media. *Pressacademia*, 3(3), 251-251.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.
- Aydın, C., & Özel, Ç. (2017). A ve b kişilik tiplerinin boş zaman davranışlarının kıyaslanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 21-41.
- Ayyıldız, Ö. (2019). *Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ile performans kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.
- Azeri, S. (2005). *Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baldan-Babayiğit, B., & Güven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70.
- Balkır, S. (2020). Sanat-sanatçı ve bir meta nesnesi olarak sanat eseri. *Journal of Arts*, 3(1), 31-44.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barış, D. A. (2007). Okul müzik eğitiminde çaldı eğitimi uygulamaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 1-12.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.

- Bayrak, İ. (2004a). *Öğretmenin gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bayrak, İ. (2004b). *Zamanın başlangıcından zamanımıza öğretmen gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 142-152.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-945.
- Bitmez, A. (2023). Öğretmenlerin kişisel gelişim algısı üzerine bir araştırma: Bingöl ili örneği. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 18, 83-108.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological framework. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2014). When quantity is not enough: disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686-704.
- Boylu, İ. (2023). Kurumsal eğitim programlarının katılımcıların davranışlarına ve performanslarına etkisinin ölçülmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(14), 13-28.
- Bölek, A., & Şentürk, G. C. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının beş büyük kişilik özelliklerinin çalgı öz yeterlik durumlarını yordaması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 421-446.
- Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 182-188.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bulut, D. (2011). Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde görev yapan piyano öğretmenlerinin profilleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 89-102.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, D., & Webb, T. (2012). Self-regulatory capacity. In the encyclopedia of behavioral medicine. M. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1757-1759). the USA: Springer.
- Can, F. (2024). Farklı kişilik tiplerinin sürdürülebilir tüketim davranışı açısından değerlendirilmesi: a tipi ve b tipi kişilik üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 423-436.
- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18, 297-306.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.

- Ceylan, D. (2024). Evaluation of communication between normal hearing and hearing impairment children with their parents: A cross-sectional study. *Turkiye klinikleri Journal of Health Sciences*, 9(2), 342-350.
- Chung, L. (2015). Exploring the effectiveness of self-regulated learning in massive open online courses on non-native english speakers. *International Journal of Distance Education Technologies*, 13(3), 61-73.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122.
- Çakmak, B., Bilen, K., & Taner, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mühendis ve mühendislik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 32-43.
- Çelikkaya, H. (1993). Kültür ve eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(5), 23-30.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çevik, S. (1997). *Koro eğitimi ve yönetim teknikleri*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çoraklı, E. (2007). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Dağyar, M., & Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkasimoğlu, N. (2020). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 231-242.
- Deniz, J. (1998). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin konser kaygılarının cinsiyet, kişilik ve okul değişkenleri açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 75-82.

- Dere, Z. (2018). Investigation of the relationship between personal traits of candidate pre-school teachers and communication skills. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1991-2010.
- Dickerson, M. (2018). *A'dan Z'ye sanat tarihi* (O. Düz, Çev.). Ankara: Say Yayınları.
- Dikmen, B. (2012, Nisan). *Değişen dünyada kültür, sanat ve bilim ilişkisi*. Uluslararası Katılımlı Bilim ve Kültür Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Batman Üniversitesi, Batman.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.
- Doğan, M., Köylüoğlu, A., & Gümrah, A. (2019). Tüketicilerin kişilik özellikleri ile finansal iyilik hâli ve risk alma tutumu arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 903-913.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(14), 56-64.
- Dokuz Eylül Üniversitesi (t.y.). *Lisans programı*. https://bef.deu.edu.tr/mzk/?page_id=736 adresinden 15 Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Duckworth, A. L. (2011). The importance of self-control for academic success. *Journal of Research in Personality*, 45(5), 431-441.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: The importance of going beyond measures of cognitive ability. In D. A. Schoon & K. S. McIntyre (Eds.), *The routledge handbook of early language development* (pp. 547-562). the UK: Routledge.
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve sosyoloji* (P. Ergenekon Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Duru, S., Erdinç, D., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences Theory & Practice*, 14(4), 12-22.
- Düzgün, S. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 303-322.
- Efklides, A., & Misailidi, P. (2010). Introduction: The present and the future in metacognition. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 1-18). Berlin: Springer Science + Business Media.
- Eker, C., & Seçkin, P. (2021). İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 27(27), 104-122.
- Erdem, A. (2021). A tipi kişilik özelliğinin kariyerizm eğilimi üzerine etkisinde ahlaki çözülme eğiliminin aracı rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 47-62.
- Erol, A. (2009). *Müzik üzerine düşünmek* (2. bs.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Erinç, S. M. (1988). Sanat ve eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-182.

- Ersozlu, Z., Nietfeld, J., & Hüseyinova, L. (2015). Predicting preservice music teachers' performance success in instrumental courses using self-regulated study strategies and predictor variables. *Music Education Research*, 19(2), 123-132.
- Erturan, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2014). A Validity and reliability study of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 821-833.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erzem, G. (2023). *Sağlık yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile kişilik, eğitim ve deneyim arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Fırın, S., & Sevim, Ş. (2022). Kişilik özelliklerinin yenilikçi davranış etkisi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1189-1200.
- Filiz, B., & Doğar, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 857-872.
- Freud, S. (1910). The origin and development of psychoanalysis. *The American Journal of Psychology*, 21(2), 181-218.
- Gailliot, M., & Zell, A. (2014). Self-regulation to maintain moderate self-views: prior self-regulation increases biases related to self-esteem. *Oalib*, 01(08), 1-6.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hafizoğlu, R. B. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü keman derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hesapçıoğlu, M., & Gürsel, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hitay, K. (2020). Kişilik özelliklerinin finansal risk toleransı üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 87, 203-224.
- Hough, L. M., & Ones, D. S. (2001). The structure, measurement, validity, and use of personality variables in industrial, work, and organizational psychology. *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology*, 1, 233-277.
- Işık, C., & Erol, N. (2002). *Arabeskin anlam dünyası*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

- İlyasoğlu, E. (1999). *Zaman içinde müzik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İmık, Ü. (2012). Türk kültürünün yaşatılmasında müziğin önemi ve genç dinleyiciler üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(4), 47-59.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 102-138.
- Jung, C. G. (2024). *Kişiliğin gelişimi* (D. Olgaç, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kabakulak, A., & Pelit, E. (2022). Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına etkisi. *Turist Rehberliği Dergisi*, 5(1), 46-66.
- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 207-220.
- Kaplan, E., & Certel, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz-düzenlemelerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 8(1), 237-246.
- Kara, A. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(1), 213-226.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadaş, H., & Isırgan, R. (2024). Okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinin incelenmesi: Mardin ili örneği. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 40-52.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (37. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, A. (2023). Futbolda giyilebilir teknoloji ve performans takibi. Uluç, E. A., & Karademir, M. B. (Eds.), *Spor bilimleri üzerine araştırmalar- V* (s. 13-25). Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Kayıran, M. (1998). Atatürkçü düşünce ışığında: Çağdaş eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14(42), 780-830.
- Khan, M. (2021). Predicting big five model personality traits in recent social context. *British Journal of Nursing Studies*, 1(1), 08-12.
- Kılıç, M. (2023). Bireysel çalgı klarnet öğrencilerinin öz düzenleme becerileri bireysel çalgı tutumları ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kirmizigül, A., Kizkapan, O., & Önal, N. (2022). Öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öğretmen öz-yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Öğretmen adayları örnekleme. *Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 369-379.

- Ko, C. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160.
- Koçak, Ö. (2019). *Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı performanslarına yönelik optimal performans duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Orta Karadeniz Bölgesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Koçer, H. A. (1980). *Eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2009). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 472-477.
- Konakcı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, F., & Çetinkaya, F. (2021). Examining the effects of personality traits on positive and negative affect by structural equation modeling. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 774-790.
- Köse, Y. (2012). *Alıştırmalarla müzik teorisi*. İzmir: Avro yayınları.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
- Mammadaliyev, M. (2017). Orkestra/oda müziği dersi kapsamında Türk müziği eserlerinin seslendirilmesinde karşılaşılan problemler. *Turan-Sam*, 9(35), 384-386.
- McCrae, R. R., & Sutin, A. R. (2009). Openness to experience. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 257-273). New York, NY: Guilford Press.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-347). the UK: Oxford University Press.
- Miatun, A., & Muntazhimah, M. (2018). The effect of discovery learning and problem-based learning on middle school students' self-regulated learning. *Journal of Physics Conference Series*, 948(1), 012021.
- Miksza, P. (2011). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321-338.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Müzik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mischel, W. (1996). Introduction to the special issue on self-regulation and health. *Psychology and Health*, 11(2), 139-140.
- Nacakcı, Z., & Canbay, A. (Eds.). (2013) *Müzik kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.

- Nacakcı, Z., & Canbay, A. (Eds.). (2015). *Müzik kültürü* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155–167.
- Odabaş, E. (2018). *Müzik öğretmenliği adaylarının armoni ve piyano dersi başarılarının ilişkisi ve armoni dersi başarılarının piyanoda deşifre becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Odinokaya, M., Krepkaya, T., Karpovich, I., & Ivanova, T. (2019). Self-regulation as a basic element of the professional culture of engineers. *Education Sciences*, 9(3), 200.
- Olgun-Kaval, N., Görgü-Akçay, N. S., & Kılıç, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, üstbiliş, internet kullanım fonksiyonu ve problemli internet kullanım özelliklerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(12), 167-202.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.
- Öncü, M., & Elmastaş, N. (2020). A study on determining map skills of secondary school students: Şanlıurfa case. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 91-106.
- Öngider, N. (2013). Relationship between parents and preschool children. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik özyeterlikleri, benlik saygıları ve bireysel özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 138-152.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Öztutgan, K. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar deşifresini geliştirmeye yönelik bir metot önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Yavuz, N., & Begde, Z. (2019). Çocuğu ilkökula devam eden ebeveynlerin çocuk yetiştirme görüş ve tutumları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 323-340.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, a422.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning in the college classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Popa, D. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.
- Prichard, S. (2020). The impact of music practice instruction on middle school band students' independent practice behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 419-435.
- Quinn, P., & nFromme, K. (2010). Self-regulation as a protective factor against risky drinking and sexual behavior. *Psychology of Addictive Behaviors*, 24(3), 376-385.
- Rickey, D., & Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77, 915-920.
- Russell, J., Baik, C., Ryan, A., & Molloy, E. (2020). Fostering self-regulated learning in higher education: making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 97-113.
- Sağır, Ş., & Varlı, B. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumları ve özdüzenleme becerilerine araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 764-775.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sargın, S., Uyar, K., & Özyirmidokuz, E. (2022). Beş büyük kişilik özelliği ve öz yeterliliğin sosyal medyada yer alan sahte haberlerin kabulü ve yayılması üzerindeki etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 32, 979-990.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
- Say, A. (1993). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2011). *Müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. the USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Sıcak, A., & Eker, C. (2016). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. the UK: Cambridge University Press.
- Strunk, K., & Steele, M. (2017). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.
- Sudak, M., & Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zeka, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.

- Suzuki, A., & Mitchell, H. F. (2022). What makes practice perfect? How tertiary piano students self-regulate play and non-play strategies for performance success. *Psychology of Music*, 50(2), 611-630.
- Şahin, F. (2015). A study into self regulation sufficiencies of the students attending to the college physical education and sport. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(12), 425-425.
- Talan, T., & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 563-580.
- Tanyıldızı, İ. N. (2011). Türk kültürünün gençlere tanıtımında medyanın rolü: Hacı Bektaşî Veli, Mevlana ve Yunus Emre. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi*, 59, 101-118.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945.
- Temel, S., Kansu, C., & Temel, N. (2023). The relationship between the success perception of fourth graders and their self-organization skills. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 167-198.
- Tokatlı, B., & Mustul, Ö. (2020). Özengen müzik eğitimi kurumlarında keman derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı problemler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6595-6634.
- Topoğlu, O. (2010). Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel öğrencilerinin entonasyon, özdüzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Toprak, S. (2020). Farabi'nin eğitim anlayışı. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 1(2), 136-149.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Trabzon Üniversitesi (t.y.). *Misyon ve vizyon*. <https://guzelsanatlar.trabzon.edu.tr/S/4891/misyon-ve-vizyon> adresinden 30 Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tunagür, M. (2021). Covid-19 sürecinde çevrim içi öğrenme ortamlarında türkçe öğretmen adaylarının öz düzenleme ve bilgi paylaşma durumlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 23(23), 2702-2722.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479.
- Turhal, E. (2019). Çalgı öğrencilerinin öz düzenleme algıları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1775-1789.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tümen-Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (s. 134-156). İstanbul: Güven Plus.
- Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Uçan, A. (1993). Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış. A. Say (Ed.), *Müzik eğitimi* içinde (s. 115-133). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uluç, M. Ö. (2013). *Müzik cep sözlüğü*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Uslu, M. (1998). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vargün, Ö. (2023). Teknolojinin ve sanatın dönüşümü: Dijital sanat. *Jorunal of Arts*, 6(1), 49-54.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170.
- Xiao, S., Yao, K., & Wang, T. (2019). The relationships of self-regulated learning and academic achievement in university students. *SHS Web of Conferences*, 60, 01003.
- Yanarateş, E., & Yılmaz, A. (2020). Metaphorical perceptions of prospective teachers towards the concept of environmental sensitivity. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050.
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). Öz-düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 97-118.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 145-159.
- Yılmaz, Z. (2010). *Türk musikisi dersleri*. İstanbul: Çağlar Musiki Yayınları.
- Yüksel, G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının içedönük-dışadönük kişilik özelliklerine sahip olma durumunun bireysel çalgı dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 98-104.
- Zaky, H. (2021). Self-regulation and adult learners. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement*, 2(2), 45-60.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. The USA: American Psychological Association.





8. EKLER

Ek 1: Etik Kurul Belgesi



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-81614018-000-2300063446
Konu : Etik Kurul Belgesi (Egemen BALCI)

17.11.2023

Sayın Egemen BALCI
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

"Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öz düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza ait onay formu Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurul Formu (3 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu: 3FMFMPM

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<http://ubys.trabzon.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütli Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-
Trabzon / TÜRKİYE
Telefon No: (0 462) 4551000
e-Posta:
Kep Adresi: trabzonuniversitesi@hs11.kep.tr

Faks No:
İnternet Adresi:

Bilgi için : Furkan Akkaya
Memur
Telefon No:
Direkt Hat:



T. C. TRABZON ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURULU
ONAY FORMU

TARİH	17.11.2023	
SAYI	2023-11/2.11	
YER	Çevrimiçi	
KATILIMCILAR	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN Prof. Dr. Nihat UZUN Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ Prof. Dr. Erman ÖNCÜ Prof. Dr. Erhan DURUKAN Prof. Dr. Hasan KARAL Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN BAŞFIRINCI	Başkan Üye Üye Üye Üye Üye Üye
ARAŞTIRMA ÖNERİSİNİN İÇERİĞİNE YÖNELİK BİLGİLER		
Araştırmanın Adı	Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öz düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	
Araştırmanın Türü	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Bilimsel Araştırma (makale vb.)	
Araştırmada Görev Alan Kişiler	Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU ve Egemen BALCI	
Öğrencinin İletişim Bilgileri	Egemen BALCI,	
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan Ordu, Giresun, Trabzon ve Rize illerinde yer alan Müzik Öğretmenliği Bölümünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri değişkenlere göre incelenmesi ve var olan ilişkilerin ortaya konulmasıdır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır: 1. Müzik öğretmen adaylarının kişilik özellikleri nelerdir? 2. Müzik öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri nelerdir? 3. Müzik öğretmen adaylarının kişilik özellikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, yaşanan yer, enstrüman türü-seçimi, çalışma süresi ve başarı notuna göre değişiklik göstermekte midir? 4. Müzik öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, yaşanan yer, enstrüman türü-seçimi, çalışma süresi ve başarı notuna göre değişiklik göstermekte midir? 5. Müzik öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	
Araştırmanın Gerekçesi	Öğretmenliğin tarihsel gelişimine bakıldığında eğitim eski çağlardan beri toplumun önde gelen bilgi sahibi bireyleri tarafından verilmiştir. Günümüzde ise yalnızca öğretme eylemi yeterli sayılmayarak yasal dayanakları ve kuralları olan bir meslek haline gelmiştir. Çünkü öğretmenin, öğretmenlik bilgi ve becerisi yanında farklı yeterliklerinin ve kişilik özelliklerinin de yeterli olması istenmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Kişilik, bir kişiye has belirgin ruhsal niteliklerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Bireylerin kişilik özellikleri doğuştan getirilen özellikler ve yaşanan deneyimlere göre kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Kişiler bu farklılaşma durumundan kaynaklı benzer olaylar karşısında birbirinden farklı tepkiler geliştirebilmektedir. Söz konusu kişi öğretmen ise olaylar karşısında verdiği tepkiler diğer insanlara kıyasla daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları, iletişim şekilleri ve tepkileri sınıftaki çoğu öğrencinin derse gösterdiği ilgiyi, başarı durumunu ve hatta okula devam oranını etkilemektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri sadece sınıf ortamındaki eğitim sürecini değil öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir (Andabai, 2013). Doğuştan	

	getirilen özelliklerin değişimi ve yaşanan şartlar farklı kişilik tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişilik tiplerinin, kişinin çalıştığı işi ve çevresindeki insanları anlama düzeyini ve algılarını etkilediği düşünülmektedir (Sudak ve Zehir, 2013). Öz düzenleme kelime anlamı olarak kişinin düşünce, sezi ve hareketlerinde sosyal psikoloji ile değişim oluşturmaktır (Cameron, Webb, 2012). Zimmerman (2000)'a göre bu konuda öz düzenleme becerilerine sahip kişilerin üst bilişsel öğrenme becerilerini geliştirmekte etkin rol oynadıkları görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin çalgı çalışma aşamasında kullanılmasının kişiye başarı konusunda fayda sağladığı bilinmektedir. Bireysel çalgıda başarılı olan kişilerin çalgı çalışma süreçlerinde öz düzenleme becerilerini kullandıkları bilinmektedir. Öz düzenleme becerilerini çalgı çalışma süreçlerinde kullanan kişilerin çalışma süreçlerini sistematik olarak planladıkları bilinmektedir. Çalışmalarında problemli kısımları belirlerken kendilerini tanıma ve hatalarını fark etme becerileri yüksektir. Farkında olunan problem durumunu belirlendikten sonra kişi bu problemli kısım hakkında kendi stratejilerini öz düzenleme becerileri yardımıyla geliştirebilmektedir (Suzuki & Mitchell, 2022). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmanın temel gerekçesi Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan Müzik Öğretmenliği Bölümünde çalgı eğitimi alan öğrencilerin kişilik özellikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerini demografik bilgileri ile karşılaştırılarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit edilecektir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yapılan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Yoğurtçu, 2018; Deniz ve Kesicioğlu, 2012; Çelik ve Şengül, 2017). Öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile ilgili literatür taraması yapıldığında daha az sayıda çalışma gerçekleştirildiği saptanmıştır (Özmenteş, 2007; Tuzcu, 2016; Urlu, 2022; Kilis, 2016). Bireylerin günlük yaşamındaki rutin faaliyetlerden beceri gerektiren çoğu eyleme kadar, birey düşünsel becerilerini kullanarak kendisini ve eylemlerini planlamaktadır. Bu planlı eylemleri gerçekleştirirken gerek farkında gerekse farkında olmayarak öz düzenleme becerileri kullanılmaktadır. Her bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma ile kişilik özellikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri araştırılarak farklı değişkenlere göre inceleyerek literatüre katkı sağlamak hedeflenmektedir.
Araştırmanın Yöntem ve Örneklemi	Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi ile seçilecek ve gönüllülük esasına dayalı olacaktır. Araştırmanın çalışma gurubunu Doğu Karadeniz bölgesinde bulunan Müzik Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Belirtilmiş olan Rize, Trabzon, Giresun ve Ordu illerinde yer alan kurumlar ile çalışılacaktır.
Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları	Katılımcı Bilgileri Formu: Bu araştırmada katılımcıların demografik bilgileri için araştırmacı tarafından "Katılımcı Bilgileri Formu" geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınmıştır. 15 maddeden oluşan demografik bilgiler formu oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyetleri, mezun oldukları lise, sınıf düzeyleri, yaşadıkları yer, ailelerinde müzik aleti çalan birilerinin varlığı, bireysel çalgıları, kendisine ait çalgılarının varlığı, çalgılarını kaç yıldır icra ettikleri, çalgı seçimlerini ne zaman ve nasıl yaptıkları, günde kaç saat çalgılarına çalıştıkları, haftada kaç gün çalgılarına çalıştıkları, son bireysel çalgı sınavından aldıkları notları, çalgı öğretmenlerinin değişme durumunun olup olmadığı, hiç solo yada orkestra ile performans sergileyip sergilemedikleri, eğitim aldıkları kurum dışında çalgılarını geliştirmek için destek alıp almadıkları sorulmuştur. Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği: Katılımcıların öz düzenleme algılarını ölçmek için Sabahat Burak tarafından geliştirilen "Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" kullanılacaktır. "Çalgı Çalışma Sürecinde Öz düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" 3 alt boyuta sahiptir. Alt boyutları: Performans öncesi evre 1-12. maddeler Cronbach Alpha 0.75, Performans (kontrol) evresi 13-28. maddeler Cronbach Alpha 0.80 ve Kendine yansıtma evresi 29-36. maddeler Cronbach Alpha 0.89 ölçümleri ne sahiptir. Beş Faktör Kişilik Ölçeği: Ölçek 5 alt boyuta sahiptir. Alt boyutlar: Dışadönüklük, 0.89; geçimlilik, 0.67; sorumluluk, 0.79; duygusal dengesizlik, 0.79 ve açıklık, 0.79 ölçümlerine sahiptir. Geçerlilik güvenilirlik çalışmaları ölçeklerin geliştiricileri tarafından kabul edilen

	aralıkta bulunmuş ve kabul edilmiştir. Ölçekler 5'li Likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçekler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum ifadelerini içeren beşli Likert olarak yanıtlanan envanter yapısına sahiptir. Ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alınmıştır.
Kullanılacak biyolojik, eğitsel, psikolojik, teknik vb. tüm yöntemleri açıklayan etik ile ilgili özet	Araştırmada kullanılacak "Çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeği" ve "Beş faktör kişilik ölçeği" için kullanım izinleri alınmıştır. Katılımcılara isimlerinin çalışmada geçmeyeceği, hiçbir sebeple bilgilerinin paylaşılmayacağı ve gönüllülük esaslı katılım süreci olacağı belirtilecektir. Hedeflenen katılımcıların katılmaması durumunda araştırma konusuna uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından yeni katılımcılar ile çalışılacaktır. Uygulamalar için gerekli izinler alınacaktır.

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenen ve yukarıda detayları verilen araştırma önerisine yönelik Kurul Kararı aşağıda sunulmuştur.

Araştırma önerisi etik açıdan uygun bulunmuştur.	☒
Araştırma önerisinin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. *	☐
Araştırma önerisi etik açıdan uygun bulunmamıştır.*	☐

*: Gerekçe

GEREKÇE:

Prof. Dr. Haluk OZMEN
Başkan

Prof. Dr. Nihat UZUN
Üye

Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ
Üye

Prof. Dr. Erman ÖNCÜ
Üye

Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Üye

Prof. Dr. Hasan KARAL
Üye

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN BAŞFIRINCI
Üye

Ek 2: Araştırma İzin Yazıları



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-49933177-300-2300153137
Konu : Egemen BALCI'nın Bilimsel Çalışma
İzni Başvurusu

24.12.2023

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08.12.2023 tarihli ve E-99699167-300-2300067681 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Egemen BALCI'nın "Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu bilimsel çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Selim EREN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu: CFAFDA3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.omu.edu.tr/FRMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası

Telefon No:

e-Posta:

Kep Adresi: omu@hs01.kep.tr

Faks No: (0 362) 4576091

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Ayhan Can Saraç
Memur

(0 362) 3121919 - 7014





T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-99699167-300-2300067721
Konu : Egemen BALCI'nın Bilimsel Çalışma
İzni Başvurusu

12.12.2023

FATİH EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 07.12.2023 tarihli ve E-25919855-300-2300066819 sayılı yazısı.

Bilimsel araştırma yapmak için izin talep eden aşağıda bilgileri yazılı öğrencinin başvuru belgeleri ve etik kurul onay belgesi İlgi'de kayıtlı yazıda gönderilmektedir. Söz konusu anketin Fakülteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulanması hususunda bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Öğrenci No, Adı Soyadı : 329032, Egemen BALCI
Programı : Müzik Eğitimi (YL) (Tezli)
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU
Talep Nedeni : Tez
Bilimsel Çalışma Adı : Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Bilimsel Çalışma Yapılacağı : -
Kurum/lar

Prof. Dr. Hasan KARAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu: PTUFM39

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:

<http://ubys.trabzon.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütözü Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-

Trabzon / TÜRKİYE

Telefon No: (0 462) 4551000

e-Posta:

Kep Adresi: trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Bekir Erol

Memur

(0 462) 4551509 - 1509



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-44243253-302.14-2400000334
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Egemen
BALCI)

02.01.2024

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13.12.2023 tarihli ve E-79594239-302.14-2300180727 sayılı yazınız.

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Egemen BALCI'nın, "Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu bilimsel araştırma izin talebi Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Üzeyir OK
Dekan

Ek: 29.12.2023 tarihli E-87009943-302.14-2300188956 sayılı yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: H1DFCF94

Belge Takip Adresi: <https://ubys.ibu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Eğitim Fakültesi, Göl Caddesi No:4 Gököy Kampüsü
14030 Merkez / Bolu
Telefon No: (0 374) 2541000
e-Posta: egitim_fakultesi@ibu.edu.tr
Kep Adresi: ibu@hs01.kep.tr

Faks No:
İnternet Adresi: <http://ef.ibu.edu.tr/>

Bilgi için :
Büro Şahin
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:
(0 374) 2541000 - 5601
Direkt Hat:





T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Başkanlığı



Sayı : E-87009943-302.14-2300188956
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Egemen
BALCI)

29.12.2023

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Destek Hizmetleri Şube Müdürlüğünün 13.12.2023 tarihli ve E-79594239-302.14-2300180727 sayılı yazısı.

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Egemen BALCI'nın "Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu bilimsel araştırma izin talebi Bölümümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunar, gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4UA7339

Belge Takip Adresi: <https://ubys.ibu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu

Bilgi için :

Yusuf Özcan

Telefon No: (0 374) 2541000

Faks No:

Bölüm Sekreteri

e-Posta:

İnternet Adresi: <http://www.ibu.edu.tr/>

Telefon No:

(0 374) 2541000 - 5694

Kep Adresi: aibu@hs01.kep.tr

Direkt Hat:



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-55447807-300-2300017718
Konu : Anket Çalışması (Egemen BALCI)

13.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Trabzon Üniversitesi Rektörlüğünün 08.12.2023 tarihli ve E-99699167-300-2300067681 sayılı yazısı.

İlgi yazıya istinaden; Trabzon Üniversitesi Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Egemen BALCI'nın "*Müzik Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*" adlı anket çalışmasını Üniversitemiz Müzik Eğitiminde öğrenim gören öğrencilere uygulamaya ilişkin talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Hüseyin ŞAHİN
Rektör Yardımcısı

DAĞITIM LİSTESİ
Trabzon Üniversitesi Rektörlüğüne
Eğitim Fakültesine

Belge Doğrulama Kodu: 797PDDM

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://ubys.giresun.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Güre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad.
28200 Merkez / GİRESUN Telefon : 04543101000 Faks: 04543101119 E-Posta Adresi:
genelsekreterlik@giresun.edu.tr İnternet Adı: www.giresun.edu.tr
Telefon No: (0 454) 3101000 Faks No: (0 454) 3101119
e-Posta: İnternet Adresi:
Kep Adresi: gru@hs01.kep.tr

Bilgi için : İclal Şeker
Şef
Telefon No: (0 454) 3101000 - 1084
Direkt Hat:



Ek 3: Demografik Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Sevgili arkadaşlar;

Bu çalışmada sizlere iki farklı ölçekten oluşan bir anket verilmiştir. Cevaplarınızı verirken aşağıda yer alan ifadelerden sizi en fazla ifade eden seçeneği "X" ile işaretleyiniz. Araştırma bilimsel nitelik taşıdığı için doğru bulgulara ulaşılması önemlidir. Lütfen her soruyu okuyarak ve samimi cevaplandırınız.

SAMİMİYETİNİZ VE KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER.

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Mezun olduğunuz lise? GSL () Diğer ().....
3. Sınıfınız : 1 () 2 () 3 () 4 () 5+ ()
4. Yaşadığınız yer: Aile evi () Öğrenci evi () Yurt ()
5. Ailenizde müzik aleti çalan birileri var mı? Evet () Hayır ()
6. Bireysel Çalgınız:
7. Kendinize ait bireysel çalgınız var mı? Evet () Hayır ()
8. Çalgınızı kaç yıldır icra etmektesiniz:
9. Çalgı seçiminizi ne zaman yaptınız ve nasıl yaptınız?
 - a) Liseden önce kendi isteğimle () b) Liseden önce kendi isteğim dışında ()
 - c) Lisede kendi isteğimle () d) Lisede kendi isteğim dışında ()
 - e) Üniversitede kendi isteğimle () f) Üniversitede kendi isteğim dışında ()
 - Lise öncesi ve lisede çalgısını seçen biri iseniz üniversiteye geldiğinizde çalgınızı değiştirdiniz mi?
Evet () Hayır ()
 - Eğer cevabınız "Evet" ise neden değiştirdiğinizi kısaca açıkla mısınız?
.....
.....
.....
10. Günde kaç saat çalgınıza çalışırsınız?

Günde 1 saatten az ()	Günde 1-2 saat ()	Günde 3-4 saat ()
Günde 5-6 saat ()	Günde 7 saat ve üstü ()	
11. Haftada kaç gün çalgınıza çalışırsınız?

Sadece 1 gün ()	Haftada 2 gün ()	Haftada 3- 4 gün ()
Haftada 5- 6 gün ()	Her gün ()	
12. Son bireysel çalgı sınavınızdan aldığınız not nedir?

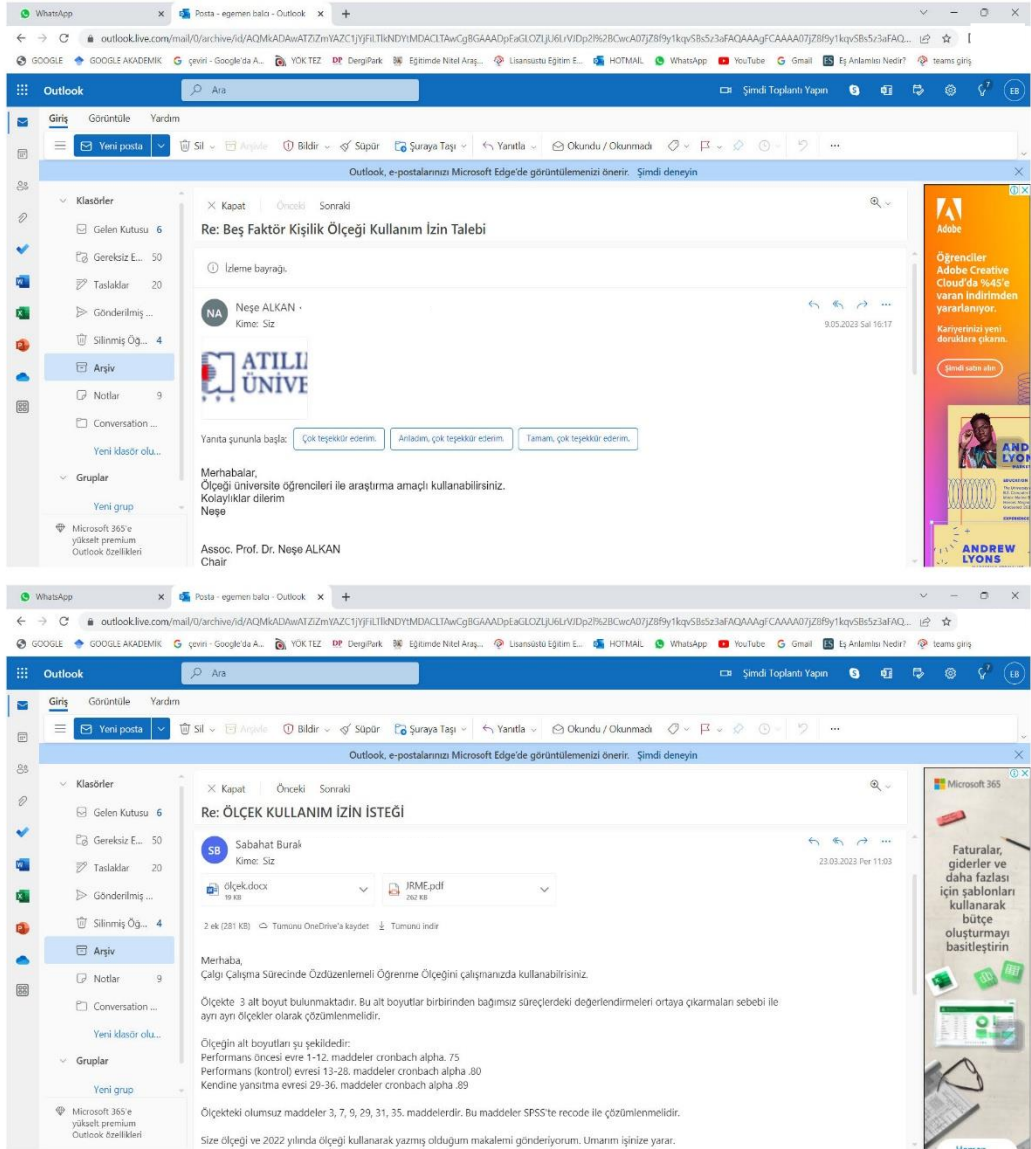
90-100 ()	85-89 ()	80-84 ()	70-79 ()
60-69 ()	50-59 ()	45-49 ()	0-44 ()
13. Çalgı öğretmeniniz hiç değişti mi? Evet () Hayır ()
 - Yanıtınız evet ise sizde nasıl bir fark oluştu? Olumlu () Olumsuz () Fark oluşmadı ()
14. Hiç orkestrada ya da solo performans sergilediniz mi? Evet () Hayır ()
15. Eğitim aldığınız kurum dışında çalgınızı geliştirmek için destek amacıyla ders alıyor musunuz?
Evet () Hayır ()

ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Çalgımda iyi olmak benim için önemlidir.					
2. Çalgı çalmak en sevdiğim şeydir.					
3. Bazen çalgı çalışmayı unutuyorum.					
4. Çaldığım eseri sevip sevmemem çalışma sürecindeki azmimi etkilemez.					
5. Çalgı çalışma saatlerine çok bağlı kalırım.					
6. Her gün düzenli olarak çalgımı çalışırım.					
7. Çalgı çalışmaktan nefret ederim.					
8. Çalgı çalışmaya başladığımda yaptığım ilk şey kendime “bugün en çok neye çalışmam gerek?” sorusunu sormaktır.					
9. Yeni bir parçaya başladığımda nasıl çalışmam gerektiğine çoğunlukla karar veremem.					
10. Daha iyi bir sonuç için çalışmamı nasıl planlamam gerektiğini sıkça düşünürüm.					
11. Çalışmamı farklı hedefler için belirli sürelerle bölerim.					
12. Çalarken hata yaptığım bir bölümü defalarca çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
13. Öğrendiğim yeni bir parçayı zihnimden şarkı gibi söylerim.					
14. Bir parçayı küçük bölümlere böler ve bunları birer birer çalışırım.					
15. Çalıştığım parçada zor bir pasajla karşılaştığımda onunla ilgili teknik çalışmalar yaparım.					
16. Bir parçayı çoğunlukla değişik tempolarda çalışırım.					
17. Çoğunlukla daha iyi bir yorum için çaldığım parçanın form analizini yaparım.					
18. Çoğunlukla çaldığım parçanın armonik analizini yaparım.					
19. Çalıştığım parçayı bir bütün olarak kafamda canlandırabilirim.					
20. Bir parçayı çalgım olmadan sessizce de çalışabilirim.					
21. Çalıştığım parçayı zihnimde bir şarkı gibi sessizce söyleyebilirim.					
22. Çalışırken sıklıkla durur ve müziğin nasıl olması gerektiğini düşünürüm.					
23. İyi ve kötü yanlarını belirlemek için çalışımı sıklıkla kaydedirim.					
24. Çalgı performansımın güçlü ve zayıf yönlerini tam olarak biliyorum.					
25. Bir parçayı gördüğümde nerede güçlükle karşılaşacağımı anlayarak çalışmamı ona göre düzenlerim.					
26. Çalışma programıma çoğunlukla sadık kalırım.					
27. Çalışım hakkındaki yorumlarını almak için bir başka kimseye sıklıkla çalarım.					
28. Çalışmamı bölen her türlü etkenden çoğunlukla korunurum. (Cep telefonunu kapayarak, odanın kapısını kilitleyerek vs.)					
29. Çalgı yeteneğimin yeterli olmadığını düşünürüm.					
30. Çalgı yeteneğim olduğunu düşünürüm.					
31. Çalgımı çalarken çok yetenekli olmadığımı düşünürüm.					
32. Çalgı çalmayı müzikle ilgili diğer konulara oranla daha hızlı öğrenirim.					
33. Benimle aynı süredir çalan diğer arkadaşlarımla kıyasladığımda daha iyi olduğumu düşünürüm.					
34. Çalgımda bugüne dek hep iyi olmuşumdur.					
35. Bazen çalgımdan vazgeçmeyi düşündüm.					
36. Sevdiğim çalgıyı çalışıyorum.					

Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını uygun ifadeyi işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Konuşkanım.					
2. Başkalarının hatasını bulmaya eğilimliyim.					
3. Bir işi tam yaparım.					
4. Depresif ve hüzünlüyüm.					
5. Orijinal biriyim, yeni fikirler üretirim.					
6. İçine kapanık biriyim.					
7. Yardımseverim.					
8. Bazen dikkatsiz olabilirim.					
9. Rahatım, stresle iyi baş ederim.					
10. Birçok farklı konuya meraklıyım.					
11. Enerji doluyum.					
12. Başkalarıyla ağız dalaşı başlatırım.					
13. Güvenilir bir çalışanıam.					
14. Gergin olabilirim.					
15. Zekiym, derin düşünebilirim.					
16. Heyecan ve coşku yaratırım.					
17. Bağışlayıcıyım.					
18. Düzensiz olmaya eğilimliyim.					
19. Çok endişeliyim.					
20. Zengin hayal gücüne sahibim.					
21. Sessiz kalmaya eğilimliyim.					
22. İnsanlara genellikle güvenirim.					
23. Tembel olmaya eğilimliyim.					
24. Duygusal açıdan dengeliyim, kolay kolay üzülmem.					
25. Yaratıcıyım.					
26. Girişken bir kişiliğe sahibim.					
27. Soğuk ve ilgisiz olabilirim.					
28. Bir işi bitirmeden bırakmam.					
29. Duygusal durumum değişkendir.					
30. Sanatsal ve estetik deneyimlere değer veririm.					
31. Bazen utangaç ve tutuk olurum.					
32. Hemen hemen herkese karşı düşünceli ve nazık biriyim.					
33. İşleri verimli biçimde yaparım.					
34. Gergin durumlarda sakin kalırım.					
35. Rutin işler yapmayı tercih ederim.					
36. Dışa dönük, sosyal biriyim.					
37. Bazen insanlara karşı kaba olurum.					
38. Plan yapar ve onları uygularım.					
39. Kolayca heyecanlanırım.					
40. Düşünmekten ve fikirlerle oynamaktan hoşlanırım.					
41. Sanatsal ilgilerim azdır.					
42. Başkaları ile iş birliği yapmaktan hoşlanırım.					
43. Dikkatim kolay dağılır.					
44. Sanat, müzik ve edebiyat konularında çok bilgiliyim.					



9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı *** yılında ***Anadolu Güzel Sanatlar Lisesini bitirdikten sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Öğretmenliği bölümünden 2015 yılında mezun oldu. Mezun olduğu yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans eğitimine hak kazandı ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Van'ın Erciş ilçesinde göreve başladı. Van Erciş Çelebibağı Ortaokulu ve Aselsan Ortaokulu'nda görev yaptı. 2018-2023 yılları arasında Rize Özel Eğitim Meslek Okulu'nda ve Rize Türk Telekom Güzel Sanatlar Lisesi'nde meslek hayatına devam etti. 2023 yılı itibariyle Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğretmen olarak çalışmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : **

E-posta : **