

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZ-DÜZENLEYEREK PİYANO ÇALIŞMANIN SINAV PERFORMANSINA
ETKİSİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Oğuz Ozan BİLEN

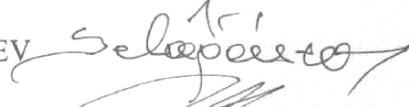
Danışman
Prof. Selahattin GÖRSEV

BOLU – 2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

O.Ozan BİLEN'e ait "Öz-düzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Müzik Eğitimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye(Tez Danışmanı) : Prof. Selahattin GÖRSEY



Üye : Prof. Raif GÜLCAN



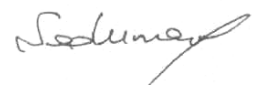
Üye : Doç.Dr.Uğur ALPAGUT



Üye : Yrd.Doç.Dr. Selçuk BİLGİN



Üye : Yrd.Doç.Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU



Prof.Dr.Uğur ESER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZ-DÜZENLEYEREK PİYANO ÇALIŞMANIN SINAV PERFORMANSINA ETKİSİ

Oğuz Ozan Bilen

Doktora Tezi

**Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Selahattin GÖRSEV**

Ağustos 2007 - 97 sayfa

Bu çalışmada Öz-düzenleyerek Öğrenme stratejilerinin Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Piyano Dersi öğrencileri tarafından ne derecede kullanıldığı, başarılarına göre öğrencilerin öz-düzenleyerek öğrenme strateji kullanımları arasında farklılık olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin piyano çalışmaları sırasında ortaya koydukları kesitsel çalışma düzenlerinin öğrencilerin başarıları ve piyanoya başlama yaşları açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çalgı Çalışma, Öz-düzenleyerek Öğrenme, Çalgı Eğitimi, Bilinçli Çalışma, Piyano, Müzik Eğitimi, Uzman Performansı

ABSTRACT**THE EFFECT OF SELF- REGULATED PIANO PRACTICING ON
EXAM PERFORMANCE****Oğuz Ozan Bilen****Ph.D. Thesis****Music Education Department
Supervisor: Prof. Selahattin GÖRSEV****August 2007 - 97 pages**

In this research, the usage level of Self-regulated Learning Strategies by Abant İzzet Baysal University Music Education Department Piano students were described and depending on the students achievements at piano final exams, differences among students' usage of these strategies were investigated. Also, whether the practice segments, that the students use while practicing, differ depending on their achievements and their starting age to piano was tried to be revealed.

Key Words: Instrument Practice, Self-regulated Learning, Instrument Education, Deliberate Practice, Piano, Music Education, Expert Performance

Bu tezin bitmesini ümitle bekleyen herkeze...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince anlayışı, sabrı ve katkıları ile süreci benim için daha kolay hale getiren danışmanım Sayın **Prof. Selahattin Görsev'e**, desteği için Tez İzleme Komisyonu üyesi Sayın **Doç.Dr. Uğur ALPAGUT'a**, bana hoşgörü ve sevecenlikle zaman ayırarak, bilimsel ve manevi katkılarını esirgemeyen Sayın **Prof.Dr. Ali UÇAN'a**, video kayıtlarının CD'lere aktarılması konusunda teknik ve donanım desteği sağlayan **Dijital Stüdyo** ve sahibi Sayın **Murat ÖZOKTAY'a**, tezin ifade-yazım düzeltmeleri konusunda yardımcı olan Sayın **Uzm. Mehmet SOLMAZ'a** ve son olarak bana zaman ayırarak, bilgi, kaynak ve deneyimlerini cömertçe ve sabırla paylaşan, çalışmanın yönlendirilmesi ve sonuçlanması konusunda katkı ve destek sağlayan Tez İzleme Komisyonu üyesi, Sayın **Yrd.Doç.Dr. Zeki ARSAL'a** yürekten teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim ve Öğrenme.....	1
Uzman Performansı.....	5
Öz-düzenleyerek Öğrenme.....	10
Problem.....	19
Problem Cümlesi.....	20
Alt Problemler.....	20
Araştırmanın Amacı.....	20
Araştırmanın Önemi.....	21
Sayıtlılar.....	22
Sınırlılıklar.....	22
Tanımlar ve Kısaltmalar.....	22

2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	25
--------------------------	----

3. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	31
------------------------------------	----

Evren.....	32
Örneklem.....	32
Veri Toplama Araçları.....	33
Veri Toplama Süreci.....	40
Verilerin Çözümlemesi.....	42
4. BULGULAR ve YORUM.....	45
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	
Sonuçlar.....	72
Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	97

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.3.1 Örneklem grubu öğrencilerinin değişkenlere göre dağılımı.....	32
Çizelge 4.1.1.Öğrencilerin Piyanoya Dair Uzak Hedef Belirleme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	45
Çizelge 4.1.2. Öğrencilerin I. Çalışma Oturumdaki Çalışmalarına Dair Yakın Hedef Belirleme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	46
Çizelge 4.2.1. Öğrencilerin Piyano Çalışmaya Önem Verme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	47
Çizelge 4.2.2. Piyano Çalışmaya Önem Veren Öğrencilerin Gerekçeleri ve Başarıya Göre Dağılımı.....	48
Çizelge 4.2.3. Öğrencilerin Piyano İle İlgili Hedeflerini Gerçekleştirmeye Yönelik Yeterlilik Algıları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	49
Çizelge 4.2.4. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Motivasyon/öğrenme Yaklaşımları ve Başarıya göre dağılımları.....	50
Çizelge 4.3.1. Öğrencilerin Yaptıklarını İfade Ettikleri Stratejik Planlamalar (Hazırlık/Planlama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları.....	51
Çizelge 4.3.2. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Çalışma Stratejileri (Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları.....	52
Çizelge 4.3.3. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Kendine Öğretme Stratejileri	

(Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları.....	53
Çizelge 4.3.4. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Dikkat Toplama ve Kendini Gözlemleme (Kayıt,Deney) Stratejileri (Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları.....	54
Çizelge 4.3.5. Öğrencilerin Verdikleri Uyum/Savunma Tepkileri (Değerlendirme/Geri Bildirim Safhası) ve Başarı Değişkenine Göre Dağılımları.....	55
Çizelge 4.3.6. Öğrencilerin Piyo Parçaları Üzerinde Pianosuz Ortamda Çalışma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	56
Çizelge 4.3.7. Öğrencilerin Piyo Parçaları Üzerinde Pianosuz Ortamda Yaptıkları Çalışma Türleri ve Başarıya Göre Dağılımları.....	57
Çizelge 4.3.8. Öğrencilerin Yardım Alma Stratejisini Kullanma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	58
Çizelge 4.3.9. Öğrencilerin Kayıt Tutma Stratejisini Kullanma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları.....	58
Çizelge 4.4.1. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Haftalık Çalışma Süreleri....	59
Çizelge 4.4.2. Piyo Çalmaya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Haftalık Çalışma Süreleri.....	60
Çizelge 4.4.3. Başarıya Göre Örneklem Grubunun I. ve II. Oturumda Çalıştığı Eser Sayıları.....	60

Çizelge 4.4.4. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Çalışarak ve Çalışmadan Geçirdikleri Toplam Süre	61
Çizelge 4.4.5. Piyanoya Çalmaya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun I. ve II. Oturumda Çalıştığı Eser Sayıları.....	61
Çizelge 4.4.6. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Çalışarak ve Çalışmadan Geçirdikleri Toplam Süre.....	62
Çizelge 4.5.1. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Motifsel Tekrar Sayısı.....	63
Çizelge 4.5.2. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Motifsel Tekrar Sayısı.....	63
Çizelge 4.5.3. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Cümlesel Tekrar Sayısı.....	64
Çizelge 4.5.4. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Cümlesel Tekrar Sayısı.....	64
Çizelge 4.5.5. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Dönemsel Tekrar Sayısı.....	65
Çizelge 4.5.6. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Dönemsel Tekrar Sayısı.....	65
Çizelge 4.5.7. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Baştan Sona Tekrar Sayısı...	66
Çizelge 4.5.8. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Baştan Sona Tekrar Sayısı.....	66

- Çizelge 4.6.1. Örneklem Gubunun Tümünün Kesitsel Çalışma Düzenlerinin I. ve II Oturumlar Arasındaki Farkı (t testi)..... 67
- Çizelge 4.6.2. Başarılı Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması 68
- Çizelge 4.6.3. Az Başarılı Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması 68
- Çizelge 4.6.4. Piyanoya 18 Yaşından Önce Başlamış Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması 69
- Çizelge 4.6.5. Piyanoya 18 Yaşından Sonra Başlamış Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması 70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik.....	12
Şekil 1.3.2.1. Öz-düzenleyerek Öğrenme Safhaları.....	14
Şekil 3.1.1. Araştırmanın Deseni.....	31
Şekil 3.4.1.1. Williamon ve Diğerleri (2000)'nin Çalışmasında Çözümlediği Piyano Çalışma Oturumlarından Bir Örnek.....	35

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Eğitim ve Öğrenme

Eğitim yalın olarak “istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972). Bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında oluşan değişim ise öğrenmedir. Bu tanıma göre eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca “istendik öğrenmeleri oluşturma süreci” demek de mümkündür (Senemoğlu, 2004).

Yaşamımız boyunca çevremizdeki yeni durumlara, değişimlere değişik tepkiler veririz. Bu tepkiler *refleks*, ya da *içgüdüsel* davranışlar şeklinde olabilir. Ancak yaşamımızı sürdürebilmemiz için üzerinde kontrolümüzün olmadığı bu tepkilerden farklı olarak yeni durumlara uyum sağlayıcı tepkiler vermemiz gerekmektedir. Uyum sağlama ise öğrenme ile mümkündür. Bu açıdan insan davranışlarının büyük çoğunluğunu öğrenilmiş davranışlar oluşturur.

Değişik uzmanlar tarafından yapılan öğrenme tanımlarından özetle öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2004).

Öğrenmenin nasıl olduğu sorusuna değişik öğrenme kuramları farklı yaklaşımlarla cevap vermeye çalışmaktadır. Öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplayabiliriz;

1- Davranışçı öğrenme kuramları

- Pavlov - Klasik Koşulama
- Watson ve Guthrie - Bitişiklik Kuramı
- Thorndike - Bağ Kuramı
- Skinner - Edimsel Koşulama Kuramı
- Hull - Sistematiik Davranış Kuramı

2- Bilişsel öğrenme kuramları

- Gestalt Kuramı
- Bandura - Sosyal Bilişsel Kuram
- Bilgiyi İşleme Kuramı
- Hebb - Nörofizyolojik Kuram

Davranışçı kuramlar öğrenmenin doğrudan gözlemi yapılamadığı görüşünden hareket ederek zihinsel işleyişleri bir kara kutuya benzetmişler ve nesnel olmanın tek yolunun girdiye (uyaran) ve çıktıya (davranışsal yanıt) bakmaktan geçtiğini düşünmüşlerdir. Onlara göre öğrenme, uyaran ile davranış arasında kurulan bağ ile gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da öğrenme yani davranış değişikliği meydana gelmektedir (Özden,2003; Kaya, 2007). Pavlov'un klasik koşullanma yoluyla öğrenme kuramı bu akımın ilk ve en bilinenlerindendir. Klasik koşullanmaya göre normal koşullarda herhangi bir özelliği olmayan bir uyarıcı (ör. Zil sesi), bir tepkiye neden olan başka bir uyarıcı (ör. Salya salımına neden olan 'yiyecek') ile aynı anda ardı ardına sunulması sonucu aynı tepkiye (salya salımı) neden olmaktadır.

Skinner, Belli ölçüde refleksif görünen klasik koşullanmadan farklı olarak davranışların uyarıcılara gösterilen otomatik bir tepkiden fazlası (kasıtlı yapılan hareketler/operantlar/edimler olduğunu ve bu edimlerin onları izleyen sonuçlardan da etkilendiğini ileri sürmüştür(Özden, 2003).

Davranışçılara göre öğrenme, öğretim sırasında verilen uyarıcılara, geliştirmeyele güçlenen ya da pekiştirmeme ile zayıflayan öğrenci tepkileri arasındaki nensel ilişkinin bir ürünü olarak görülmektedir. Programlı öğretim gibi davranışçı yaklaşımın öğretime

uygulandığı modeller ürün temellidir. Öğrencinin öğrenmedeki rolü göz ardı edilmektedir (Senemoğlu, 2004).

1950’lerde bilişsel işleyişlerin öğrenmedeki payının farkına varılması öğrenmeye bakış açısında köklü değişimler meydana getirmiştir. “Bilişsel devrim” şeklinde anılan bu değişimin temelinde öğrenmenin bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesiyle oluşan, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olduğu görüşü yatmaktadır (Özden, 2003).

Öğrenme ve öğretimin düzenlenmesi ile ilgili araştırmalarda 70’li yıllardan itibaren bilişsel psikoloji ve bilişsel öğrenme kuramlarının öne çıkması ve bu yaklaşımın ortaya koyduğu bilişbilgisi (metacognition) kavramı ile beraber öğrenmeye yaklaşım öğrenciyi merkeze alan bir yöne kaymıştır. Biliş (cognition) bireyin “herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama” iken, bilişbilgisi (metacognition), “herhangi bir şeyi *nasıl* öğrendiğinin de farkında olma, *nasıl* öğrendiğini bilme” dir. Bilişsel açıdan bakıldığında öğrenci/öğrenen sadece gelen uyarıcılara tepki göstermekle kalmayıp, gelen bilgileri kendisinde var olan bilişsel yapılara göre yeniden organize edip, anlamlandırarak yeni bilişsel yapılar geliştirir.

Bilişbilgisi ve motivasyon üzerine yapılan araştırmalar sonucunda öğrenenlerin kendilerini geliştirme, bilgilerini-uzmanlıklarını arttırma amacıyla attıkları adımları kendilerinin gözetip, yöneltip, düzenlemesi ile ilgili bir üst kavram olan “öz-düzenleyerek öğrenme” kavramı üzerinde son 20 yıldır oldukça yoğun araştırmalar yapılmıştır. Kavram esas olarak öğrencilerin eğitimleri süresince kendi başarılarını geliştirmek için bilişbilgisi, motivasyon ve davranış açılarından etkin bir şekilde nasıl çalıştıklarının üzerinde durmakta, öğrencinin kendi kendine öğrenme aşamalarının öğelerini keşfetmeye çalışmaktadır.

1.2. Müzik Eğitimi

Senemoğlu (2004)’nın yukarıda belirtilen eğitim kavramından hareketle müzik eğitiminin bir istendik müziksel davranış kazandırma, değiştirme-geliştirme süreci

olduğu söylenebilir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır. Bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir (Uçan, 1997). Uçan (2005) müzik eğitimini *genel müzik eğitimi*, *özengen müzik eğitimi* ve *mesleki müzik eğitimi* şeklinde üç ana başlık/tür altında incelemiş ve bu başlıkları şu şekilde değerlendirmiştir:

Genel müzik eğitimi: En temel ortak müzik kültürünün ve insanca bir yaşam için gerekli müzikal bilgilerin kazandırılmaya çalışıldığı temel müzik eğitimi,

Özengen müzik eğitimi: Müzik ile bir yan dal olarak, zevk ve doyum için ilgilenen kimselere verilen eğitim,

Mesleki müzik eğitimi: Müziğin bir kolu/alani üzerine yoğunlaşarak o kolu/alani en iyi şekilde kullanıp müziksel yaratılar sunmak hedefi ile verilen müzik eğitimi.

Bu üç tür müzik eğitiminin her biri içerisinde de öğrenilen bilgilerin en basitinden en karmaşığına kadar müziksel olarak ortaya çıkmasını sağlamak bir müzik aletinin kullanımı ile olanaklıdır.

Bir çalgı çalmak müzik eğitimi sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Müziğin oluşması için temel ihtiyaç olmanın yanı sıra, eğitim sürecinde verilen müzik eğitiminin amaçlarına ulaşmak için bir müziksel bilgi birikimi oluşturmada kullanılan en önemli araçlardan ve yöntemlerden birisidir.

Bir çalgı çalmayı öğrenme ve bu beceride ustalık/uzmanlık kazanma, bireysel bir çalışma düzeni/disiplini geliştirerek bunu üst düzeyde uygulamayı gerektiren bir süreçtir. Bu disiplinin temini için küçük yaşlardan itibaren çalgı becerilerini geliştirmek, üst düzeylere çıkarmak için kapalı odalarda saatler harcayan öğrencilerin kendi kendine çalışma yöntem ve alışkanlıklarını kazanmaları çok önemlidir. Genç müzisyenler ustaların çalışma düzenlerine ilişkin çeşitli yazıları hep ilgi ile takip edip, bu yazılardan ipuçları ve dersler çıkarmaya çalışmaktadır. Bilişbilgisel, motivasyonel ve davranışsal açılardan öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyerek çalışma ve öğrenmeleri üzerinde yapılan araştırmaların da (Öz-düzenleyerek öğrenme araştırmaları)

öğrencilerin çalışmalarını daha verimli geçirmelerini sağlamak açısından çok büyük katkı yapacağı aşîkârdır.

Günümüzde çalgı sanatçılarının çalışma şekil ve alışkanlıklarını çok daha sistematik bir şekilde araştırmak ve başarıya giden yolu çözümleyip öğelerine ayırmak için bilimsel iki ana yaklaşım ön plana çıkmaktadır. (1) Üstün becerilerin ve sıra dışı başarıların çalışıldığı psikoloji temelli “Uzman (usta) Performansı” yaklaşımı ve (2) çoğunlukla ortaöğretim aşamasında olmak üzere üstün akademik başarıların çalışıldığı eğitim psikolojisi temelli “Öz-düzenleyerek Öğrenme” yaklaşımı. Bu yaklaşımlarla yapılan araştırmalardan elde edilen bilgi birikimi, kendi kendine çalışan çalgı öğrencileri ve ilk derslerden başlayarak çalgı öğretimiyle birlikte bireye kendi kendine çalışma yöntem ve alışkanlığını kazandırmaya çalışan çalgı öğretmenleri (Çimen, 1994) açısından da büyük önem taşımaktadır.

1.2.3. Uzman Performansı

Piyanist İdil Biret, darbukacı Mısırlı İsmail ya da satranç oyuncusu Karparov gibi alanlarında üst seviyede uzmanlaşıp ustalaşmış insanlar, performanslarını sergilediklerinde bunu öylesine doğal gözükerek ve kolaymış gibi yaparlar ki, belli bir bilgi birikimi ve çalışmanın gerekliliği kabul edilse de, genellikle bu ustalıkları özel-üstün-farklı bir yeteneğe/özellığe dayandırma gereksinimi duyulur.

Önceleri böylesi bir durumun ilahi bir gücün, yıldızların, gezegenlerin etkisiyle oluştuğu inancı hakim olmuşsa da (Murray,1989), bilimsel gelişmeler ve psikoloji alanında uzman performansı ile ilgili araştırmaların ışığında giderek bu durumun doğuştan gelen bir yetenek sayesinde edinilen, genetiksel olarak dağılan ve antrenman ya da çalışma ile değiştirilemeyen özelliklere (yetenek) bağlı olduğu öne sürülmüş ve böyle açıklanmaya çalışılmıştır (Galton, 1869/1979). Bu görüşü taşıyan çağdaş araştırmacılar, genellikle çalışma ve antrenmanın performansın ortaya çıkmasını sağlayan özelliklerin bazılarını etkilediğini ama ulaşılacak seviyenin sınırını yine de genetik kodun çizdiğini kabul etmektedirler.

Sonraları, de Groot (1946/1978) ve Chase ve Simon (1973) ‘nun ortaya attığı bir görüş, uzmanların/ustaların bilgilerini ve alanlarına özel becerilerini aslında uzun yıllar boyunca edindikleri deneyim, oldukça geniş bilgi birikimi ve bu bilgiyi hafızadan çağıran “desen temelli geri çağırım (pattern-based retrieval)” tekniğini uygulamaları sayesinde kazandığı şeklindedir.

Ancak bu görüşün ardından, Bonner ve Pennington (1991) yapılan işe yönelik deneyim miktarının uzman performansının bir belirleyicisi olarak önemli fakat tek başına yetersiz bir etmen olduğuna yönelik veriler ortaya koymuştur. (Deneyim miktarı ile performans arasındaki bu zayıf ilişkinin önemli bir sebebi, deneyimler içinde yer alan pek çok sıradan etkinliğin becerilerin gelişmesi ve öğrenme için çok verimli bir ortam sunmaya yetmemesidir -örnek olarak iş icabı çalışma, yarışma deneyimi, oyun-çalışma ve boş zaman aktivitesi olarak çalışma)

Öyleyse bir alanda sıra dışı gibi gözüken böyle beceriler kazanmanın sırrı tam olarak nerede yatmaktadır?

1.2.3.1. Çalışma ve Performans İlişkisi

‘Çalışma’nın bir müzik aletini öğrenmek ve giderek üzerinde ustalaşmak gibi herhangi bir alanda ileri düzey beceri seviyesine ulaşmak için yapılması gereken pek çok etkinlikten belki de en önemlisi olduğu ve böylesi bir düzeye erişmenin uzun yıllar aldığı yaygın kabul gören bir görüştür. Ciddi satranç oyuncularının uluslararası yarışmalara katılmak için gerekli seviyeye ulaşmaları en az 10 yıl tutmaktadır. Keza müzisyenlerin önemli yarışmalarda derece alacak duruma gelmeleri için gerekli süre de buna yakındır (Ericsson,1993). Aynı şekilde tenis, matematik, yüzme, röntgen ve tıbbi teşhis gibi alanlarda yüksek düzeyde performans göstermek için de bu süreye yakın bir zaman boyunca çalışmaya ihtiyaç vardır (Sloboda ve diğerleri 1996). Ancak çalışmaya (salt süre olarak bakıp) çok zaman harcayarak veya bol tekrarla, üst düzey de bir başarının elde edilemediği de ortaya konmuş (Williamson ve diğerleri 2000) ve farklı

alanlarda yapılan sonraki araştırmalarca da desteklenmiştir.¹

Son 30 yılda, araştırmaların sağladığı yeni bilgilerin ışığında etkili öğrenmenin ve performans gelişiminin nasıl oluştuğu ile ilgili görüşler ‘çok çalışmanın faydaları’ndan ‘öğrencinin bilgiyi algılayışı ve uygulayışı’na ve buna yönelik olarak ‘nasıl çalışılması gerektiği’ ne doğru bir seyir izlemeye başlamıştır. Farklı çalgı çalışma şekilleri üzerine araştırmalar yapılmış ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.² Bununla birlikte ‘iyi bir çalışma’nın nasıl olduğu, neleri kapsaması gerektiği konusunda genel bir fikir birliği bulunmamaktadır (Barry ve McArthur, 1994).

1.2.3.2. Bilinçli Çalışma (Deliberate Practice)

Çalışma ve çalışma şekillerine gösterilen bu ilgi 1993 yılında Ericsson ve diğerleri’nin “Uzman Performansına Ulaşmada Bilinçli Çalışmanın Rolü” adlı makalesi ile kendine önemli bir bilimsel/kuramsal destek sağlamıştır. Öğrenme ve beceri edinimi araştırmaları ile performansa yönelik yapılandırılan ve geleneksel eğitim-çalışma şekillerinin geniş kabul gördüğü müzik ve spor gibi alanlardaki araştırmalardan yola çıkarak oluşturdukları çalışmalarında Ericsson ve diğerleri (1993), doğuştan geldiği varsayılan bazı becerilerin (yetenek) erişilecek uzmanlık düzeyinin belirlenmesinde önemli bir rolü olduğunu reddederek, belirleyici temel ögenin uzun yıllar boyunca yapılan ‘bilinçli çalışma’nın miktarı olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.³ Ericsson ve diğerleri (1993) çalışmalarında ‘bilinçli çalışma’yı “salt tekrar veya oyundan farklı olarak performansı en etkili şekilde arttırmak amacıyla oldukça yapılandırılmış, zaman, enerji, çaba(efor) gerektiren, yorucu, doğası gereği pek hoşlanılmayan, ortaya çıkan işin

¹ Ör. Baltes ve Kliegl,1992; Bower ve Hilgard,1981; Chase ve Ericsson,1981; Gagne,1970; Baltes,1989,1990; Trowbridge ve Cason,1932

² Ör. “Zihinsel çalışma” (nota ve sesleri çalmadan hayal ederek çalışma) (Rubin-Rabson,1941; Ross,1985; Coffman,1990), “İşitsel Model” ile çalışma (Folts,1973; Wagner,1975; Zurcher,1975; Rosenthal,1984; Rosenthal ve diğerleri,1988), Madsen ve Geringer (1981) ’in geliştirdiği “ dikkat dağıtma dizini”ni kullanarak çalışma, “kendi/öz değerlendirme formu” nu kullanarak çalışma (Geringer ve Kostka,1981), “çocukların farklı/değişik çalışma yöntemlerine gösterdikleri tepkiler” (da Costa, 1999)

³ Ancak yine de bireyler arasında genetiksel olarak gelen bazı farkların onların motivasyonlarını ve alanlarındaki etkinliklerden hoşlanmalarına bağlı bazı durumları (dolayısıyla bilinçli çalışma etkinliklerini) etkilediği görüşünü de kabul edilebilir bulmuşlardır.

(daha iyisini yapabilmek için) sürekli gözlemlendiği ve zayıf yönlerin üstesinden gelebilmek için özel alıştırmaların icat edildiği bir etkinlik olarak tanımlamışlardır. Öyle ki, yıllar boyunca her gün sürekliliğini koruyabilmesi için böylesi yoğunlaşmış bir günlük çalışma sonu yorgunluğun tükenme aşamasına geçmemesi, bunun için de gündelik miktarının sınırlı olması gerekmektedir. Bu süre yaklaşık olarak günde dört saattir (Ericsson ve diğerleri,1993).

Geniş yankı uyandıran bu çalışmayı takiben aynı yaklaşımı destekleyen, geliştiren, özellikle müzik alanındaki bireysel çalışma sürecinin anlaşılması ve bireysel farklılıkların nedenlerinin ortaya konmasına yönelik araştırmalar yapılmıştır. ‘Çalışma miktarı’ ile ‘gelenen seviye’ arasındaki olumlu ilişki teyit edilmiş, bununla birlikte çalışma miktarının ancak çalışmanın niteliği-kalitesi ile birlikte düşünüldüğünde gelenen seviye ve başarıya olan etkisinden bahsedilebileceği öne sürülmüştür (Plant ve diğerleri, 2005). Bu görüşe paralel olarak ‘toplam çalışma miktarı’ ve ‘bilinçli çalışmanın’, bunu yapan kişi, bu çalışmaların yapıldığı yer ve sürelerle göre performansa olan etkilerinin farklı olabileceği ortaya konmuştur. (Sloboda ve diğerleri,1996; Hallam,2004; Jorgensen;2002)

Dört farklı seviyedeki 22 piyanistin, her biri kendi seviyesine uygun olmak üzere aldıkları bir parçayı dönem sonu sınavında sergilemek için çalışmaları sürecinde ‘çalışma miktarı’ ile ‘performans kalitesi’ arasındaki ilişkiyi araştıran Williamon ve diğerleri (2000), Ericsson ve diğerlerinin(1993) öne sürdüğü, çalışmanın niceliğiyle(miktarı), sonucun niteliği (performansın kalitesi) arasındaki doğrudan ilişkinin varlığını inkâr etmemişler fakat belli bir süre içinde ve belli bir performansa hazırlanılması durumunda (çalışmanın kısa dönemli etkisi) bu ilişkinin o kadar kesin/katı biçimde ifade edilemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bilinçli çalışmanın kalitesi ve içeriğinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini ortaya koyup, bu tanımın genel olarak anlaşılması gerektiğini, uzmanlık/üst düzeyde performans gösterebilmek için gerekli becerilerin neler olduğunun tam olarak anlaşılabilmesi için ‘toplam çalışma miktarı’nın da ötesinin, ‘çalışmanın niteliğinin’ (Williamon ve diğerleri,2003) incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde Jorgensen (2002) ‘genel anlamda bir ilerleme ve genel anlamda performans becerisi’ ile ‘çalışma oturumları içindeki ilerleme ve bir tek parçanın seslendirilmesi’ arasındaki farklara dikkat çekmiş, toplam çalışma miktarının genel gelişimi önemli ölçüde etkilediğini, ancak tek bir parçanın çalışılması ve sergilenmesi durumunda birbiriyle ilişkisi henüz tam anlaşılamamış daha karmaşık değişkenlerin işbaşında olduğunu belirtmiştir (Örnek olarak, öğretmenle ve düzenli olarak çalışmaya başlama yaşı, alınan eğitimin kalitesi, kullanılan repertuar ve çalışma stratejileri, motivasyon ve esinlenme gibi). Buna benzer bir sonucu Hallam (2001b)’da ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak yapılan araştırmalar ile ‘müziksel ustalığı’ ve/veya ona ulaşmak için gerekli ‘çok ve bilinçli çalışma’yı etkileyen değişkenlerin/etmenlerin rolü aydınlatılmaya çalışılmış ve çalışılmaktadır (Bu araştırmalardan birkaçı bu çalışmanın ilgili literatür bölümünde verilmiştir). Ayrıca motivasyon (O’Neill,1996), öğrenmeye yaklaşım (Halam,1995a,1995b), kişilik (Kemp,1996) ve bilgi birikimi’nin (Halam,1997) de başarı üzerinde etkileri araştırılmıştır. Spor/egzersiz bilimi, vücut-zihin ilişkisi, gibi farklı disiplinlerdeki ortak yanlar ve bilgi birikimlerinden hareket eden/yararlanan, araştırmalar ile de (Liertz, 2004) çalgı çalışma ve sergileme (performans) aşamalarında yaşanan sorunları çözmeye ve elde edilen verimi artırmaya dönük adımlar atılmaktadır.

Ancak genel olarak bireysel çalgı derslerinde öğrenci ile öğretmenin haftada bir veya iki kere buluştuğu ve öğrencinin bunun dışındaki tüm çalışma sürecini kendisinin düzenlediği göz önüne alındığında, öğrencinin tüm bu araştırmalardan elde edilen bulguları kendi kendine kullanabilir hale gelmesi başka bir deyişle öğrencinin kendi çalışma durumunu kontrol altına alabilmesi durumunda başarının sürekliliğinden bahsedilebilir

1.3. Öz-düzenleyerek Öğrenme (Kendini Düzenleyerek Öğrenme / Self-regulated learning)

Uzmanlığın, üst düzey becerilerin/performansların anlaşılması önemlidir. Bu tür beceriler hakkında edinilen bilgiler, insanoğlunun bilişsel ve devinişsel alanlarda geçtiği aşamaları, geldiği son düzeyi göstermekte ve bu özel becerilerin nasıl kazanıldığı hakkında ipuçları vermektedir. Bunun yanında elde edilen bilgiler, düşünme ve problem çözme kavramlarının özüne inilmesine yardımcı olması ve başarılı öğrenmenin, bir başka deyişle öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesinin sonuçlarını göstermesi açısından da gereklidir (Staszewski,1988).

Nitekim bu alanda yapılan yukarıda belirtilen beceri edinimi temelli çalışmalara paralel olarak 70'li yılların sonlarından itibaren eğitim psikolojisi araştırmaları bilişsel değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır (düşünme süreci, edinilmiş bilgi, bilgi işleme, bilişsel stiller, öğrenme stratejileri vb.). Çalışmalar 90'lara doğru motivasyonu; öz-yeterlik, neden gösterme, hedef gösterme vb. kapsayacak şekilde ilerlemiş ve belirtilen bilişsel değişkenlerin öğrenmede hangi şekillerde birbirine bağlantılı olduğu ve öğrenme sürecinde birbirini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşım öz-düzenleyerek öğrenme araştırmalarının temelini oluşturmaktadır.

Öz-düzenleyerek öğrenme araştırmaları kısaca, öğrenmenin bilişsel, motivasyonel ve sosyal öğelerinin iç içe geçirilmesine yönelik modeller geliştirme çalışmalarıdır ve bu nedenle çok boyutludur (Pintrich, 2000). Bu öğeler içinden bireyin kendisinin/özünün, öğrenme sürecinde üstlendiği rol, özellikle sosyal bilişsel araştırmacılar olmak üzere, uzmanlar tarafından bireyin başarısının anahtarı olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenmek, öğrenme sürecini verimli geçirmek, olanaklarını verimli değerlendirmek, kısaca kendi öğrenme sürecini kontrol altına almak için neler bilmesi ve yapması gerektiğine odaklanır. Bu anlayışta eğitimciler karmaşık bir öğrenme sürecinin yalnızca bir ögesi olarak görülür (Zimmerman, 2002). Bu öğeler en önemlisi öğrencinin kendisi olmak üzere arkadaş grubu, aile, medya vb.lerini kapsar.

Ne bir zihinsel yetenek ne de bir akademik beceri olarak kabul edilebilecek öz-

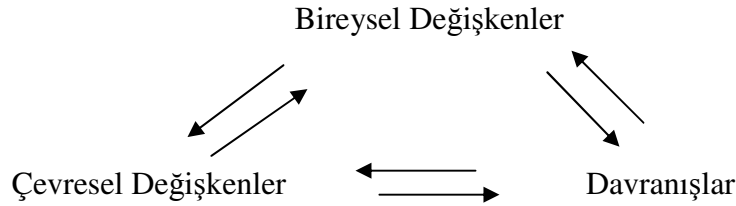
düzenleme, öğrenenlerin zihinsel güçlerini, kendi yönlendirdikleri/yönettikleri aşamalar yoluyla gerekli akademik becerilere dönüştürme işidir. Bu görüşe göre öğrenme, öğretim sonucu oluşan örtülü bir etkinlik olmaktan ziyade, öğrencilerin kendileri için öğretim öncesi planlamayla yaptıkları bir eylemdir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdiği farklılıklar, kendi öğrenmelerini düzenleyip düzenleyememelerine bağlıdır. Ancak bu bakış açısı ÖDÖ'nün sosyal olmayan bireysel eğitim şekilleri ile sınırlı olması anlamına gelmez (ör. keşfederek öğrenme, okuma, ders çalışma, programlanmış öğretim ya da bilgisayar destekli eğitim yoluyla kendi kendine eğitim vb.). Model olma, yönlendirme, öğretmen, koç/antrenör ve arkadaşlardan dönüt alma gibi sosyal eğitim şekillerini de kapsayabilir. Buradaki temel nokta ÖDÖ'nün sosyal olup olmaması değil, öğrencinin kendiliğinden bir başlangıç yapıp, sebat etmesi ve bunu sürdürebilmek için uyum sağlayıcı becerileri ortaya koyabilmesidir (Zimmerman,2001).

1.3.1. Sosyal Bilişsel Kuram Açısından Öz-Düzenleyerek Öğrenme

Günümüz eğitim kuramlarının çoğu öz-düzenleme'yi kendilerine uygun yönleriyle ele alıp kuramlarının içinde yer vermiştir.(Zimmerman & Schunk,1989; 2001). Ancak öz-düzenleme ve kapsadığı kavramların sistematik bir biçimde çalışılması ve gelişmesi Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuram"ın ilkelerini ortaya koymasıyla olur (Bandura, 1986). Bu kurama göre öz-düzenleme 'bir amaca yönelik olarak amaca ulaşmak isteyen tarafından oluşturulmuş düşünce, duygu ve davranışları kapsamaktadır (Zimmerman,2000). Buna göre öz-düzenleyerek öğrenme de 'bir amacın başarılmasına yönelik olarak öğrenenlerin sistematik bir şekilde kendilerinin oluşturdukları düşünce ve davranışları sonucu ortaya çıkan öğrenme' olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1998a). Öğrenciler kendi öğrenme basamakları/süreçleri üzerinde bilişbilgisi, motivasyon ve davranış açılarından etkin oldukları derecece öz-düzenlidirler (Zimmerman,1986).

Bandura'ya göre insanlar 'Çevresel değişkenler', 'Davranışlar' ve 'Bireysel değişkenler' arasındaki karşılıklı belirleyicilik(etkileşim) dahilinde hareket eder/iş

görür.(Şekil 1.3.1.1.)



Şekil 1.3.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Yukarda belirtilen bu üçlü etkileşim modeli ÖDÖ'ye uyarlandığında öğrencilerin öz-düzenlemek için gösterdikleri çabanın sadece bireysel özellikler tarafından belirlenmediği, davranışsal ve çevresel olayların karşılıklı olarak belirleyici olduğu söylenebilir. Örnek olarak bir müzik tarihi sınavı için önemli olayları akılda tutmak için not etme stratejisini kullanmanın, hem öğrencinin çevresini (ör. fazladan çalışma materyali oluşmuş olur) hem de kişisel durumunu (ör. başarısızlığın getirebileceği stres) etkilediği, tüm bunların da sonuç olarak daha sonraki not etmeleri ve belki de seçtiği hatırlama stratejisini etkileyeceği varsayılır.

Öz-düzenleyerek öğrenen öğrenciler yapabildiklerinin ve sınırlarının farkındadırlar, kendilerini hedeflerine ve yaptıkları işe yönelik stratejilere göre yönlendirirler. Yine bu öğrenciler davranışlarının hedefleriyle uyumunu sürekli gözetir ve onların amaçlarına daha uygun olmalarını sağlamaya çalışırlar. Böylece doyum ve güdülerini üst düzeyde tutarlar. Yüksek güdüler ve adaptasyon kabiliyetleri sayesinde de büyük olasılıkla başarılı olurlar ve geleceğe olumlu bir gözle bakabilirler. (Zimmerman, 2002). Bu açıdan öğretmenler bir yandan öğrencilerin öğrenmede güçlü ve zayıf oldukları yönleri gözlemlerken bir yandan da bu güçlülük ve zayıflıkların farkında olmalarını sağlamalı ve gücü kullanmanın, zayıflıkların da üstesinden gelmenin yollarını gösterebilmelidirler.

1.3.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Sürecinin Yapısı/İşleyişi ve Alt İşlem basamakları/Aşamaları

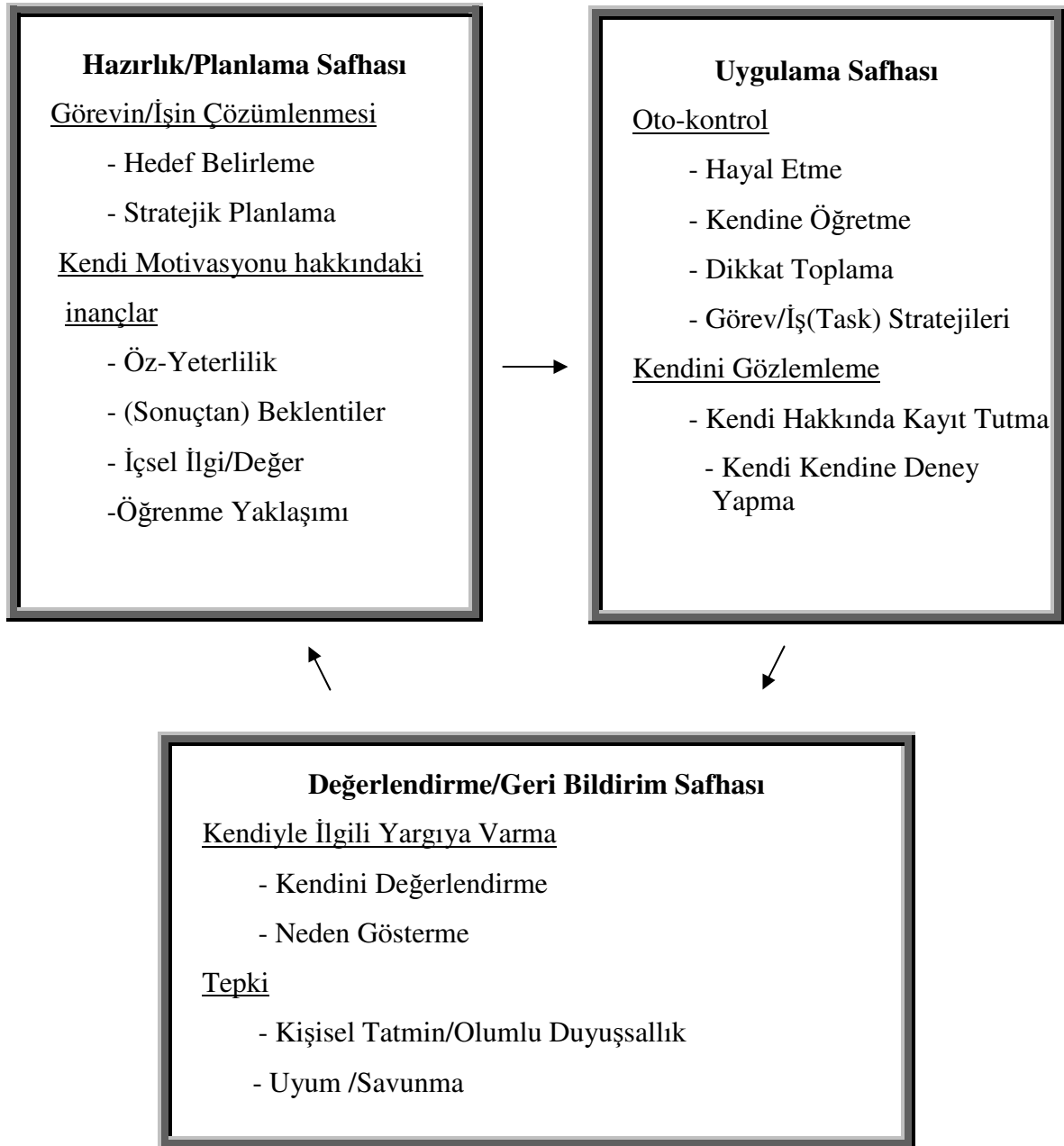
ÖDÖ kavramı açısından yaklaşıldığında bireyin herhangi bir alanda-durumda başarılı ya da başarısız olarak nitelenmesi eksik bir ifadedir. Aslında başarı veya öğrenmenin düzeyi aşağıda da belirtilen öz-düzenleyici anahtar işlem/basamak/yaklaşımların var olup olmaması veya yerinde, zamanında kullanılıp kullanılmamasına göre değişmektedir.(Schunk ve Zimmerman 1994:1998).

Öz-düzenleyerek Öğrenmenin Alt işlemleri

- Kendine yaklaşık/belirgin bir hedef seçme
- Bu hedeflere ulaşmak için işe yarar stratejileri bulup benimseme
- Davranışların/Performansın ilerleme/gelişme işaretleri gösterip göstermediğini gözlemleme/gözetme
- Fiziksel ve sosyal ortamını hedeflerle bağdaşık/uygun/uyumlu olarak yapılandırma/oluşturma
- Zamanı verimli/etkili kullanma
- Kullandığı yöntemleri öz-değerlendirmeye tabi tutma
- Sonuçlara nedensel yaklaşma/nedensellik katma
- Yeni(gelecekteki/olabilecek) yöntemlere uyum sağlama.

Yukarıda belirtilen öz-düzenleme işlemlerinin neleri kapsadığı ve işleyiş süreci ile ilgili farklı modeller ortaya atılmıştır. Bu modellerden farklı eğitim kuramı temelinde de olsa, yeterli görgül çalışmaya dayalı ve hızlı bir gelişme göstermiş Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne ve Zimmerman tarafından geliştirilmiş beşi ön plana çıkmıştır. Bazı başlıklara verdikleri önem ve yoğunlaştıkları araştırma alanları dışında bu araştırmacıların hepsinin ortak bir üst yapıda hemfikir olarak görüldüğünü belirten Puustinen'e (2001) göre ÖDÖ üç temel safhadan oluşan döngüsel bir süreçtir;

Hazırlık/Planlama Safhası, Uygulama Safhası ve Değerlendirme/Geri Bildirim Safhası.
(Şekil 1.3.2.1.)



Şekil 1.3.2.1. Öz-düzenleyerek Öğrenme Safhaları (Zimmerman, 2002)

1.3.2.1. Hazırlık/Planlama Safhası

Bu safhada öğrenci öğreneceği durumla ilgili ön düşünceleri gerçekleştirir. *Hedef belirleme* bu safhanın temelini oluşturur. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda kendi kendine belirlenen hedefin başarı ve öz-yeterliği arttırdığı (Schunk, 1985), ‘yakın hedeflerin’ ‘uzak hedeflerden’ daha fazla öz-yeterlik oluşturduğu (Bandura ve Schunk, 1981) ortaya konmuştur. Ayrıca Schunk (1983) öz-düzenleyerek çalışmada ‘zor hedeflerin’ ‘kolay olanlara’ oranla motivasyon ve başarıyı daha fazla arttırdığı ve hedefin ulaşılabilir olduğunun bilinmesinin de öz-yeterliği arttırdığını saptamıştır. Schunk ve Swartz (1993a,1993b) hedef çeşidinin ve geri bildirim almanın etkisine bakmış, ‘bir stratejinin öğrenilmesine yönelik hedef belirleyen’ ve geri bildirim alanların ‘doğrudan bir performans sergilemeye yönelik hedef belirleyenlerden’ daha öz-yeterli olduğunu ve ilerleme kaydettiğini, ayrıca öz-düzenleme stratejileri kullanma ve öz-değerlendirme yapma konularında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bandura ve Schunk (1981)’a göre kendilerine yaklaşık ama belirgin bir hedef belirleyen öğrencilerin (hangi alanda iseler o alanda) ‘performanslarını gözlemleme’, ‘hedeflerine ulaşma’ ve ‘yüksek yeterlik bilinci gösterme’ özelliklerini sergilemeleri hedef belirlemeyen öğrencilerden daha olası görünmektedir.

Hazırlık/Planlama safhasına hedefe ulaşmak için gerekli ancak her öğrencide farklı derecelerde bulunan öz-yeterlikle başlanır ve daha sonra motivasyon ve öğrenmeyi etkileyecek *stratejiler planlanır*. ‘Öz-yeterlik’ (kişinin hedeflenen davranışları belli bir düzeyde öğrenebileceğine ya da uygulayabileceğine olan inancı) ve *öğrenme sonucundan beklentiler, motivasyonu* belirler. Sosyal bilişsel kuramın önemli bir kavramı olan öz-yeterlik, daha önce de belirtilen ‘üçlü karşılıklı belirleyiciliğin’ de örneklandığı bir alandır. Yani öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, kendilerinin (yapılması gereken işe göre) belirledikleri görevleri, dayanıklılıklarını/ısrarcı olmalarını, çabalarını ve başarılarını etkilediği ve motivasyonu arttırdığı, bunun karşılığında da öğrencilerin davranışlarının öz-yeterlik inançlarını değiştirdiği öngörülmektedir. Örnek olarak, çalıştığı parçada ilerleme kaydettiğini gören bir

öğrencinin, parçayı daha güzel bir şekilde çalabileceğine dair öz-yeterliği artacak ve çalışmasının devamına katkıda bulunacaktır.

İçsel İlgi/Değer öğrenilecek bilgi ya da beceriye verilen önemi/değeri, *Öğrenme Yaklaşımı* ise öğrenme sürecine verilen değeri ifade etmektedir.

1.3.2.2. Uygulama Safhası

Bu safhada hazırlık/planlama safhasında artık belirlenmiş olan strateji ve taktikler uygulamaya konur (Oto-kontrol). Belli başlı *oto-kontrol* tipleri: *Hayal etme, dikkat toplama, kendine öğretme* ve *görev stratejileri'* dir. Yine bu safhada kişi yaptıklarını ve olayları *kayıt altına alarak, kendini gözlemleme* fırsatı bulur (ör. zaman, yer, süre). Bu oldukça aydınlatıcı ve motive edicidir. Bu yolla çıkan sonucun nedenini belirlemek de kolaylaşır. Mesela öğrenciler çalışmaya ne kadar zaman ayırdıklarının farkına varmaları için çalıştıkları süreleri not edebilirler. Yalnız, kayıt altına almada dikkat edilmesi gereken iki önemli ölçüt bulunmaktadır: (1) kaydın düzenli aralıklarla yapılması ve süreklilik arz etmesi (saat saat, gün be gün, gibi) ve (2) yakın zaman içinde gerçekleşmiş olanların kaydedilmesi (bir gün sonunda aynı gün ile ilgili olayların kaydı, gibi). Kendini gözlemlemenin bir başka kapalı/göz önünde olmayan şekli de kişinin yaptıklarının zihinsel olarak takibi olarak açıklanabilir. (ör. öğrencinin bir parçayı çalışırken ne kadar hata yaptığına dikkat etmesi).

Öğrenci, *kendi kendine deneyler yaparak* da daha etkili çalışma metotlarını bulur geliştirir. Örnek olarak yalnız çalıştığında ödevini daha kısa sürede bitirdiğini fark eden bir çocuk bu varsayımı doğrulamak için arkadaşı ile ve yalnız olarak ders çalışma durumlarını deneysel bir şekilde karşılaştırır ve kendisi için uygun olanını seçer.

1.3.2.3. Değerlendirme/Geri Bildirim Safhası

Bu safhada harcanan çabalar değerlendirilir. *Kendini değerlendirme*, kişinin ortaya çıkan sonucu (performansı) bir standarda göre değerlendirmesidir. Bu standartlar

‘kesin’ (ör. “A” derecesinin 90-100 not aralığına verilmesi) ve ‘diğerlerine bağı’ (ör. gelinen seviyenin akranların geldiğı seviye ile karşılaştırılması) şeklinde olabilir.

Hedefler kesinlikleri/belirginlikleri, ulaşılabilirlikleri ve zorluk dereceleri ile kişi üzerinde etkili olurlar. Belirgin hedeflerin, genel-muğlâk hedeflere (ör. güzel çalmak) oranla ulaşılp ulaşılmadıklarının anlaşılmalari/ölçülmeleri daha kolaydır ve öz-yeterlik ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri vardır. Aynı şekilde yakın hedefler daha anlamlı ve ölçülebilirdir. Çok zor ya da çok kolay hedeflerse öğrencileri motive etmekten uzak kalmaktadır. Bir hedef zorlayıcı ama aynı zamanda da ulaşılabilir görünmelidir (ayrıca bkz. hazırlık/planlama safhası- hedef belirleme).

Hedef ne kadar geçerli olursa olsun karşılaştırma ve değerlendirmeler ancak kendisine önem verilen bir hedefe yönelik olarak uygulanır. Sonucu önemsemeyen öğrenciler performanslarını değerlendirmeyebilirler (Bandura,1997). Ancak bazen, bir gelişme gösterdiğine yönelik dönüt verilen bireyler başlangıçta önemsiz bulduklarını önemsemeye başlarlar (ör. Piyanoya yeni başlayanlar “daha güzel çalmak” gibi eksik tanımlanmış belirsiz hedefler ortaya koysalar da becerileri geliştikçe “her gün bir saat çalışma”, “parçanın deşifresini bitirme” gibi daha belirgin hedeflere yönelirler).

Neden gösterme kişinin yaptığı işin sonucunu ve süreç içerisindeki zorluk ve başarıları bir nedene bağlamasıdır. Sonuç (performans) genellikle beceriye (yetenek), harcanan çabaya ve işin zorluğuna atfedilir. Schunk (1984) öğrenmenin başlarında elde edilen ilk başarıları beceriye bağlayan dönütler vermenin çabaya bağlayan dönütler vermekten daha fazla öz-yeterlik ortaya çıkardığını ve ileri dönemlerde başarıyı artırdığını ortaya koymuştur. Ancak yine de öğrencinin belli öz-düzenleme becerilerinden yoksun olduğu ve başarmak için çaba göstermesine ihtiyaç olan durumlarda (ÖDÖ becerileri gelişene kadar) hazırda sahip olunan beceri yerine çabaya atıf daha geçerli olabilir. Bir başka araştırmada, elde edilmiş başarıyı harcanmış çaba ile ilişkilendirmenin; elde edilebilecek başarıyı, harcanacak çaba ile ilişkilendirmekten daha fazla ilerleme ve öz-yeterlik sağladığı ortaya konmuştur (Schunk, 1982). Çocuklukta sonucu etkileyen ana neden olarak ‘harcanan çaba’ görülse de (Nicholls, 1978), ilerleyen yaşla birlikte ‘çaba’ya yapılan atıf azalıp beceriye yapılan atıf önem kazanmakta ve

beklentileri şekillendirmektedir (Harari ve Covington, 1981). Ayrıca, başarılar (dış etmenlere değil de) kişisel etmenlere bağlandığında bu bir övünç kaynağı olarak algılanmakta, başarısızlıklar kişisel etmenlere bağlandığında ise bir öz-eleştiri için zemin hazırlanmaktadır.

Performansa dönük ortamlarda (sahne sanatları, spor vb.) ortaya çıkan sonuç genellikle beceri, çaba, şans ve yapılan işin zorluğuna bağlanmaktadır (Weiner, 1979). Ayrıca Austin ve Vispoel (1998) genç müzisyenlerin, elde ettikleri sonucu ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Painsi ve Parncutt (2004) yaptıkları bir araştırma ile, 12-14 yaş arası genç müzisyenlerin başarılarını “beceri, çaba ve öğretmenin etkisi”ne; başarısızlıklarını “çaba, şans ve yapılan işin zorluğu”na bağladıklarını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak önemli olan, tipi ne olursa olsun, sonuçların beceriye ya da çabaya bağlanmasının öğrenenler için geçerliliğinin olması; öz-yeterlik, motivasyon ve başarı getireceğine inanılmasıdır.

Gelinen sonuca (performansa) verilen *tepki*’nin bir şekli *kişisel tatmin* ve *olumlu duyusallık* hissidir. Hedefe doğru ilerlediğini düşünen öğrenci, hedefin gerçekleşeceği beklentisi ve tatmini için de görevleri tamamlamaya kendini motive eder ve başarabileceğine olan inancı artar. Tersine, doyum almadaki azalma ilerideki çabalara da ket vurur (Schunk, 2001). Verilen tepki, *uyum* sağlama veya *savunmaya* geçme şeklinde de ortaya çıkabilir. *Savunmaya* geçme kişinin kendi imajını korumak için öğrenme ve performanstan kaçınmasıdır (ör. bir dersi bırakma ya da devam etmeme). Bunun yanında *uyum* sağlama öğrenme yöntem ve stratejilerinin daha verimli hale getirilmesi için gerekli ayarlamaları yapmak anlamına gelir.

Öz-düzenleyerek öğrenmenin yukarıda açıklanmaya çalışılan bu üçlü döngüsel süreç yaklaşımını destekleyici bir araştırmada Zimmerman & Kitsantas (1999) öğrencilerin kullandıkları hazırlık, icra ve değerlendirme adımları/safhaları arasında yüksek düzeyde ilişki tespit etmişlerdir.

1.4. Problem

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, öz-düzenleyerek öğrenme kavramı üzerinde özellikle eğitim bilimleri araştırmacıları tarafından ‘hayat boyu öğrenme’ temelinde bir eğitimi geçerli kılmak ve okullarda verilen eğitimin kalite ve içeriğinin gelişmesine yönelik olarak çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar performansa yönelik küçük gruplar halinde ve bireysel eğitim veren kurumların (müzik, dans, spor okulları vb.) geleneksel işleyişi ve bu işleyiş üzerinde yapılan uzman performansı araştırmaları ile de büyük bir benzerlik ve örtüşüm göstermektedir. Uzmanların/usta müzisyenlerin başarıya ulaşmak için kullandığı uzman performansı yaklaşımıyla yapılan araştırmalar sonucu başarıyı etkilediği belirtilen strateji, teknik ve yöntemler ile öz-düzenleyerek öğrenme basamak ve yöntemleri arasında ortak yönler ve ilişkiler bulunmaktadır.

‘Bilinçli çalışma’ tanımını ‘öz-düzenleyerek öğrenme’ basamakları ile karşılaştırarak kısaca hatırlamak bu durumun ortaya konmasına yardımcı olacaktır. Buna göre bilinçli çalışma “...performansı en etkili şekilde arttırmak amacıyla oldukça yapılandırılmış...”, belirli hedefler çerçevesinde stratejik olarak planlanmış, “...ortaya çıkan işin (daha iyisini yapabilmek için) sürekli gözlemlendiği...”, öz-gözlem ve değerlendirme yapılan, “...ve zayıf yönlerin üstesinden gelebilmek için özel alıştırmaların icat edildiği...”, değerlendirme sonucu uyum sağlayıcı tepkilerin ortaya çıktığı bir etkinliktir.

Çalgı eğitiminde de küçük yaşlardan itibaren bu tür çalışma şeklinin otomatik hale gelebilmesi için öğrencinin çalışması ebeveyn ve öğretmenler tarafından yakın takibe alınır ve sonuçlar neden gösterilerek değerlendirilir. Bu tür eğitimde ÖDÖ sürecinin özet şekli olarak alabileceğimiz hedef belirleme, strateji kullanma ve kendini gözlemleme döngüsel üçlüsünün uygulanmasına çok önem verilir ve sonuçta uygulamaya dönük yöntemlerin gelişimi üzerinde yoğunlaşılır. Yine bu eğitim yaklaşımında model almanın rolü büyüktür (usta-çırak ilişkisi). Bu açıklamalardan hareketle, öz-düzenleyici bakış açısı bireysel çalgı çalışma düzeninin ve performansın

anlaşılması için oldukça uygun bir araç olarak gözükmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.5. Problem Cümlesi

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Piyano Dersi öğrencilerinin öz-düzenleyerek piyano çalışmalarının sınav performanslarına etkisi nedir?

1.6. Alt Problemler

1. Başarıya göre, piyano öğrencilerinin belirledikleri hedefler farklılık göstermekte midir?
2. Başarıya göre, piyano öğrencilerinin motivasyon stratejilerine sahip olma durumları farklılık göstermekte midir?
3. Başarıya göre, piyano öğrencilerinin kullandığı çalışma stratejileri farklılık göstermekte midir?
4. Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin zaman yönetimleri farklılık göstermekte midir?
5. Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin kesitsel çalışma düzenleri farklılık göstermekte midir?
6. Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin kesitsel çalışma düzenleri I. ve II. oturumlar arasında farklılık göstermekte midir?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisini belirlemektir.

1.8. Araştırmanın Önemi

Bireysel çalgı çalışma ile içerdiği bilişsel sürecin anlaşılması ve bireysel farklılıkların nedenlerinin ortaya konmasına yönelik sistemli araştırmaların farklı başlıklar altında yarım yüzyıldır devam etmesine rağmen konuya eğitim psikolojisi temelinde “öz-düzenleyerek öğrenme”yi merkeze alarak yaklaşan çalışmalar oldukça azdır. Son otuz yılda bireyin kendi bilişsel sürecini kontrolü altına almasına yönelik ilginin artması ile birlikte öğrenmenin farklı alanlarını iç içe getirmeye çalışan “öz-düzenleme”/ “öz-düzenleyerek öğrenme” kavramı ile ilgili modeller ortaya atılmış, rafineleştirilmiş ve genel bir öz-düzenleme modeli ortaya çıkmış bulunmaktadır. Özellikle akademik branşlarda (edebiyat, matematik vb.) bireysel çalışma ve öğrenme sürecini açıklamaya yönelik bu model, spor, bale, müzik gibi bireysel çalışma sürecinin en üst düzeyde yaşandığı performansa yönelik disiplinlerden esinlendiği kadar (Zimmerman ve diğerleri, 1996 ss:7-9), bu alanlara katkı da yapabilmektedir.

Bireysel çalgı çalışma süreci bu modelden yararlanılacak alanlardan bir tanesidir. Çalışma odası içerisinde neler olup bittiğinin çözümlenmesi, “bilinçli çalışma-alıştırma”, “etkili çalışma”, “verimli çalışma” (Ercan, 1999; Çimen, 1994;)vb. kavramlarının neleri kapsadığının anlaşılmasının ve bulgulara göre ‘daha verimli ve kaliteli bir biçimde çalışma’ düzeninin oluşmasına çaba harcanması hiç kuşkusuz daha nitelikli sonuçlar elde etmemizi sağlayacaktır. Öğrencinin çalgı çalışma süreciyle ilgili edinilen bulguların “öz düzenleyerek öğrenme modeli” şemsiyesi altında düşünülmesi öğrenci ve öğretmenlerin bu süreci algılamasını daha da kolaylaştıracaktır. Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren kurumların büyük çoğunluğu, öğrencilerini bir çalgıya sıfırdan (ya da ona yakın düşük bir seviyeden) başlatıp dört sene gibi kısa bir zamanda onların mümkün olan en üst seviyeye ulaşmalarını sağlamak durumundadır. Bu nedenle bu tür ve benzeri amaçları olan kurumlar için çalışma şekil ve alışkanlıklarının anlaşılması ve yerli yerine oturması daha büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma özelde piyano, genelde ise eğitimi verilen çalgı ne olursa olsun tüm öğretmen ve öğrencilerin çalgı çalışma sürecini daha iyi anlayabilmesine yönelik veriler elde edilmesi

ve ülkemizde verilen çalgı eğitiminin verim ve kalitesinin artırılması açısından önemlidir.

1.9. Sayıtlar

Araştırmada,

- a) Örneklem grubunun çalıştığı parçalar her öğrenci düzeyi için aynı zorluk seviyesindedir.
- b) Örneklem grubundan alınan yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
- c) Örneklem grubunun gözlemlenen davranışları doğal davranışlarıdır.
- d) Örneklem grubu öğrencilerine piyano öğretmenleri tarafından çalışma şekil ve alışkanlıkları açısından müdahalede bulunulmamıştır.

1.10. Sınırlılıklar

Araştırma,

- a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile ve
- b) Bu öğrencilerin Piyano II, Piyano, IV ve Piyano VI dersleri kapsamında çalıştıkları repertuar ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar ve Kısaltmalar

Bilinçli Çalışma: (İng.:deliberate practice) Herhangi bir dalda, performansın bir yönünü geliştirmek için belli hedeflere göre düzenlenmiş, çaba gerektiren, yoğunlaştırılmış etkinlik.

Cümlesel (cümle ağırlıklı) kesit: Öğrencinin çalıştığı parçanın herhangi bir bölümünde bulunan bir cümle ya da cümleden biraz küçük veya biraz büyük bir kesit anlamına gelmektedir

Çalışılan parça sayısı: Öğrencinin bir çalışma oturumunda üzerinde çalıştığı farklı parça/eser/etütlerin sayısı.

Çalışılarak geçirilen süre: Öğrencinin piyano çalarak, parmak numarası yazarak, notlar alarak, işaretleme yaparak, bir pasajı anlamak için notayı gözden geçirerek geçirdiği sürelerin toplamıdır.

Çalışma: (İng:practice) Bir işi ortaya çıkarmak, öğrenmek, geliştirmek veya tamamlamak için yapılan etkinlik.

Çalışma Oturumu: Piyano dersi çerçevesinde gerekli çalışmayı yapmak için, ara vermeden ya da kısa aralar vererek belli bir zaman aralığında yapılan çalışma.

Çalışmadan geçirilen süre: Öğrencinin “çalışmadan geçirilen süre” tanımında belirtilen durumlar dışında, piyano çalma dışında eylemlerle ilgilenerek, arkadaşlarıyla konuşarak, piyano ile oynayarak, doğaçlama yaparak ve oda dışında geçirdiği süredir. Ayrıca çalma sırasında verilen araların 10 saniyeyi geçmesi durumunda da bu süre çalışmadan geçirilen süreye eklenmiştir.

Dönemsel (dönem ağırlıklı) kesit: Öğrencinin çalıştığı parçanın herhangi bir bölümünde bulunan bir dönem ya da dönemden biraz küçük veya biraz büyük bir kesit.

Eser: Öğrencilerin piyano II, IV, VI dersleri 2005-2006 Bahar Dönemi final sınavında sergilemek üzere düzeylerine uygun olarak piyano öğretmenleri tarafından belirlenen piyano parçaları.

Haftalık çalışma süresi: Öğrencinin kendi değerlendirmesi ile bir hafta içinde piyano çalışmaya ayırdığı süredir. (Bu veriler dakikaya çevrilerek kullanılmıştır.)

Kesit : (İng:segment) Eserin durmadan/duraklamadan çalınan bölümü

Motifsel (motif ağırlıklı) kesit: Öğrencinin çalıştığı parçanın herhangi bir bölümünde bulunan bir motif ya da motiften biraz küçük veya biraz büyük bir kesit.

ÖDÖ : Öz-düzenleyerek Öğrenme (İng: Self-regulated Learning), bir amacın başarılmasına yönelik olarak öğrenenlerin, sistematik bir şekilde, kendilerinin oluşturdukları düşünce ve davranışlar sonucu ortaya çıkan öğrenme.

Öğrenci: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı piyano II, IV, VI derslerini alan öğrenciler.

Performans: Müzik eserlerinin konser, sınav, dinleti amaçlı olarak sergilenmesi.

Uzman Performansı: (ing: Expert Performance) Üstün becerilerilere ve sıra dışı başarılarla neden olan mekanizmaların tanımlanmasına yönelik araştırmaların yapıldığı psikoloji alanı.

2. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde çalgı çalma ve çalışma süreci ve öz-düzenleyerek öğrenme ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

WILLIAMON, Aaron, VALENTINE, Elizabeth, (2000) “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,”

Williamon ve diğerleri bu makalelerinde çalışma süresi, çalışma kalitesi, müzisyenlerin bireysel özellikleri ve performans kalitesi arasındaki ilişki üzerinde durmuşlardır. Analizler, 16 hafta süresinde yapılan toplam çalışma miktarının performans kalitesini etkilemediği sonucunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte performanstan hemen önceki çalışmalarında sahne ve konser sırası davranışlar üzerinde çalışan müzisyenlerin daha yüksek performans kalitesi notu aldığı ortaya çıkmıştır. Önemli bir başka bulgu da müzisyenlerin kendi çalışmalarına verdikleri kalite notu ve genel performans arasındaki ilişkidir. Performans hazırlığının ilk ve en son aşamalarında yüksek nitelikli çalışmalar yapanların daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak kendilerini çok yetenekli görenlerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

LISBOA, Tania, CHAFFIN, Roger, SCHIAROLI, Adrienne G., BARRERA, Abby, (2003) “Investigating Practice and Performance on the Cello,”

Williamon ve diğerleri (2000) ile aynı yaklaşım ile yapılan çalışmalarında Lisboa ve diğerleri deneyimli bir viyolonselcinin yeni bir parçayı konsere hazırlama sürecinde

çalışma oturumlarını videoya çekerek, bu görsel verileri sanatçının çalışma sürecindeki parmak numarası, yay vb. seçimleri üzerinde yaptığı sözlü açıklamalar ile birlikte değerlendirmiştir. Araştırmanın ilk aşamasındaki bulgulara göre çalışma sürecinin altı ana safhadan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Çalışma, bu safhalarda parçanın formuna göre şekillenmiş ve çalışma kesitleri safhalar ilerledikçe uzamıştır.

DAVIDSON, Jane W., HOWE, Michael J.A., MOORE, Derek G., SLOBODA, John A., (1996) “The Role of Parental Influences in the Development of Musical Performance,”

Müzikal beceri gelişiminde ailenin rolünün araştırıldığı çalışmalarında Davidson ve diğerleri (1996) en başarılı çocukların çalışmaların ilk zamanlarında derslere ve çocuğun çalışmalarına en çok özeni gösteren ebeveynlerin çocukları olduğunu bulmuşlardır. Yine ebeveynleri müzikle ilgili olan (müzikle uğraşır olmanın çok müzik dinleme düzeyinde ilgili) çocukların daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

ZDZINSKI, Stephen (1996) “Parental Involment, Selected Student Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music,”

Davidson ve diğerleri (1996) ile aynı şekilde, Zdziski ebeveyn ilgisinin çocuğun müzikal anlamda genel, bilişsel duyuşsal performansına etki ettiğini ortaya koymuştur.

DAVIDSON, Jane, SCUTT, Sarah, (1999) “Instrumental Learning with Exams in Mind: A Case Study Investigating Teacher, Student and Parent Interactions Before, During and After a Music Examination,”

Davidson ve diğerleri (1999) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerini çalgı sınavına kadar, sınav sırasında ve sınavdan sonra nasıl geliştirip yönlendirdiklerini ayrıca aile ortamları açısından bakıldığında öğrencilerin sınavlara nasıl çalıştığı ve tepki verdiğini anlamaya çalışmışlardır. Sonuç olarak pek çok karmaşık ve iç içe durumun

varlığı ortaya çıkmıştır.

WILLIAM, Kenny, (1998) “Thinking Critically in the Practice Room,”

William’ın çalışmasının ana hatları, çalgı öğrencilerinin kendi kendilerine belirledikleri hedefler konusunda daha hassas oldukları ve öğretmenlerin bu öz-hedef belirleme sürecini engellemeyip destek olması gerektiği yönündedir. Aynı şekilde öğrenci, kendi çalışma planlarını yine kendisinin belirlediği bu hedefe göre oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmaların videoya kaydedilmesinin bir öz-değerlendirme fırsatı vermesi açısından çok yararlı olacağı belirtilmiştir.

DANIEL, Ryan, (2001) “Self-Assesment in Performance”

Daniel, müzik öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirmelerine yönelik yeni bir bakış açısı geliştirmiş ve bir öz-değerlendirme metodunun ana çerçevelerini ortaya koymuştur.

LEHMANN, Andreas, PAPOUSEK, Silvia, (2003), “Self-Reported Performance Goals Predict Actual Practice Behavior Among Adult Piano Beginners,”

Çalgı çalmaya yeni başlayan yetişkinlerin çalışma davranışlarını inceleyen Lehmann ve diğerleri, çalışma davranışlarının öğrencinin kendi hedefleriyle uyumlu, doğru orantılı olduğunu, kendilerine ileri düzey hedef belirleyenlerin daha fazla çalışma stratejisi kullandığı ve oturumlarda daha uzun süreli dönemlerde ‘bilinçli çalışma’ sergilediğini gözlemlemiştir.

COSTA-GIOMI, Eugenia, SASAKI, Wakaha, (2004) “Effects of Cognitive Abilities, Practice, Teacher and Student Behaviors on Music Achievement: A longitudinal Study,”

Costa-Giomi ve diğerkleri çalışmalarıyla genel bilişsel becerilerin, çalgı (piyano) ğretiminin ilk aşamalarında çocukların öğrenme işlemine yaklaşımını etkilediğini bulmuşlardır.

JORGENSEN, Harald, (2000) “Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible?,”

Başarının nedenlerini farklı bir pencereden sorgulayan Jorgensen, makalesinde üç nokta üzerinde görüşlerini belirtmiştir. Çalgı dersi sırasındaki ğrenci-ğretmen ilişkisi, öğrencinin çalışma davranışının ne kadar sorumlucu ve kendine özgü olduğu ve öğrencinin öğrenmesinde eğitim kurumunun rolü ve sorumluluğu (yüksek ğretim düzeyinde).

NIELSEN, Siw G., (2001) “Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice,”

Nielsen, iki başarılı ve ileri düzey konservatuar org öğrencisinin çalgı çalışmalarındaki öz-düzenleme durumlarını incelemiş ve bu öğrencilerin aynı zamanda başarılı öz-düzenleyiciler olduğunu saptamıştır. Öğrenciler belirgin hedefler ortaya koymuşlar, stratejik planlama yapmış, kendi kendilerine öğretme ve iş yapma stratejileri kullanıp kendilerini oldukça detaylı bir şekilde gözlemlemişlerdir. Ayrıca ğrenciler kendilerini belirledikleri standartlara göre değerlendirmişlerdir.

McPHERSON, Gary E., RENWICK, James M., (2001) “A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children’s Musical Practice,”

McPherson ve diğerkleri araştırmasında çocukların çalgı çalışma sürecini Zimmerman’nın (1998) altı ÖDÖ boyutuna göre değerlendirilmiş ve genel olarak düşük seviyede bir öz-düzenleme gözlemlemiştir. Bunun dışında, müzikal gelişimin ilk

safhalarından başlamak üzere çocukların öz-düzenleme basamaklarının/işlemlerinin birbirinden farklı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar bu sonucun neden bazı öğrencilerin becerilerinin diğerlerinden daha erken geliştiğini açıklamaya yardımcı olacağını düşünmüşlerdir.

NIELSEN, Siw G., (2004) “Strategies and Self-efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education,”

Bu araştırmasında Nielsen, ileri düzey müzik öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerini incelemiş ve öz-yeterlilik algılarının çalışma stratejileri ile olan ilişkisini ortaya koymaya çalışmış, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmek için bilişsel ve bilişbilgisel olarak düşük öz-yeterliliğe sahip öğrencilerden daha çok çaba sarf etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

HALLAM, Susan, (2001a) “The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity,”

“Bilişbilgisi”nin müzisyenlerdeki gelişimini konu alan çalışmasında profesyonellerin ve yeni başlayanların çalgı çalışma davranışlarını inceleyen Hallam, bilişbilgisi, planlama, gözlemlleme ve değerlendirme davranışlarını profesyonellerde çok yoğun bir şekilde gözlemlemiştir. Hallam bunlara ek olarak yeni başlayanların ustalıklarının artmasıyla planlama stratejileri kullanmaları arasındaki ilişkiye de dikkat çekmiştir.

BÜYÜKAKINCI, Gamze Elif, (2004) “Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Günlük Bireysel Çalışma Yöntemleri”

Büyükakıncı, anket metodu kullanarak müzik öğretmenliği programı yaylı çalgı

öğrencilerinin günlük bireysel çalışma düzenlerini betimlemeye çalışmıştır.

ERTEM, Şehnaz, (2003) “Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütlenme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi”

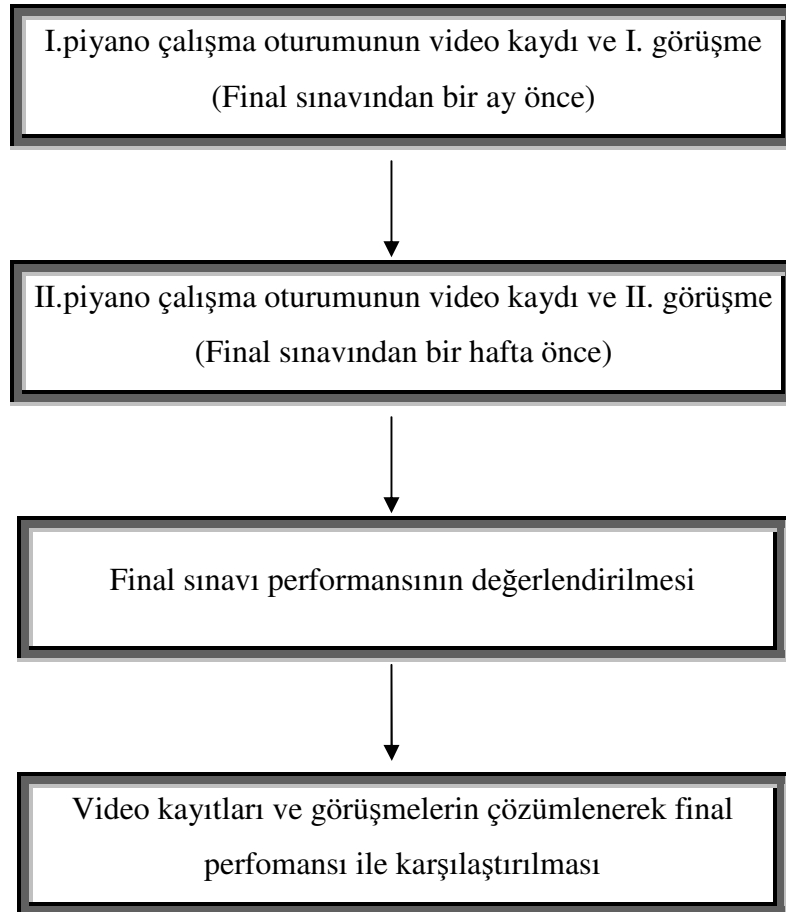
Ertem, piyano eğitiminin temel aşamasında öğrenciler tarafından kullanılabilecek 23 strateji belirlemiş ve bunları Weinstein ve diğerleri (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflamasına göre tekrarlama, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve dikkat etme stratejileri şeklinde gruplayarak anket yöntemi ile bu stratejilerin Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi piyano dersi öğrencileri tarafından kullanılma durumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Ertem, temel piyano çalışmalarında öğrenme stratejilerinin daha bilinçli ve daha etkili kullanılmasına daha çok yer ve önem verilmesini önermiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma çok yönlü betimleyici bir araştırmadır. Nitel ve nicel değerlendirme metodları kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Şekil 3.1.1.'de gösterilen aşamalardan oluşmaktadır:



Şekil 3.1.1. Araştırmanın Deseni

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005–2006 Bahar Döneminde, Piyano II, IV, VI derslerini alan tüm öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Evreni oluşturan öğrenciler arasından rastgele sayılar tablosu kullanılarak seçilen otuz iki(32) öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ancak kayıtlar esnasında bir(1) öğrenci I.oturum kaydının teknik bir aksaklıktan ötürü geçersiz olması, iki(2) öğrenci parçalarının deşifresini ilk kayıt için kararlaştırılmış tarihten önce yapmaları, bir(1) öğrenci araştırmanın başlamasından hemen önce dersi bırakması ve bir(1) öğrenci de çalıştığı parçalar seviyesinin çok altında olması nedeniyle araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan yirmi yedi(27) kişi arasından beş(5) öğrenci unutkanlık, isteksizlik ve devamsızlık gibi nedenlerle II.oturum kaydı için araştırmacı ile buluşmamıştır. Dolayısıyla örneklem sayısı yirmi ikiye (22) düşmüştür.

Çizelge 3.3.1 Örneklem grubu öğrencilerinin değişkenlere göre dağılımı

	N	Başarılı		Az Başarılı		18 yaşından sonra başlamış		18 yaşından önce başlamış	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Örneklem Grubu	22	11	50	11	50	9	41	13	59

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri aşağıda belirtilen araçlar ile toplanmıştır.

- Video kaydının çözümlendiği Gözlem Formu ile toplanan veriler
- Görüşme Formu ile toplanan veriler
- Sınav Performansı Değerlendirme Formu ile toplanan veriler

3.4.1. Video kaydının çözümlendiği Gözlem Formu ile toplanan veriler

Öğrencilerin oturum içi zaman yönetimlerini ve kesitsel çalışma düzenlerini saptamak için öğrencilerin piyano final sınavına hazırlanma süreçlerini temsil ettiği varsayılan iki çalışma oturumu videoya kaydedilmiştir. Bu çalışma oturumları sınava hazırlanma sürecinin ilk ve son haftası içinde olmak üzere zamanını öğrencilerin belirlediği ellişer dakikalık iki çalışma oturumudur. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından oluşturulan Video Gözlem Formuna göre (Ek 3) değerlendirilmiştir.

Video Kayıtlarının Çözümlemesi İçin Video Gözlem Formunun Oluşturulması

Video Gözlem Formu öğrencilerin çalışma oturumlarının çözümlemesi için ilgili literatürden de yararlanılarak araştırmanın alt problemlerin cevaplanması için gerekli verilerin toplanması için oluşturulmuştur.

Oturumun Çözümlemesi'nde amaç bu araştırmada öğrencinin çalışma sürecini temsil ettiği varsayılan ellişer dakikalık iki çalışma oturumunda gözlenen durumların (kesitsel çalışma düzenleri ve oturum içi zaman yönetimleri) öğrencinin final sınavındaki performansı ile karşılaştırılmasını sağlayacak verileri elde etmektir. Karşılaştırmada geçerliğin yüksek olmasını sağlamak için objektif, nicel verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu veriler aşağıda açıklanmıştır.

Kesitsel Çalışma Düzenleri Verileri

Bir kesit, parçanın durmadan çalışılan bir bölümünü ifade eder. Şekil 3.4.1.1.'de Williamon ve diğerleri (2000)'nin araştırmasından alınmış örnekte de görüldüğü gibi bir oturum süresince çalışma, değişik uzunluktaki kesitlerin değişik sayılarla tekrarından meydana gelmektedir. Kimi zaman sadece bir ölçü hatta birkaç nota uzunluğundaki bir kesit üst üste birkaç kez tekrarlanırken, kimi zaman çalışılan parça baştan sona hiç durmadan çalınmaktadır. Bu kesitsel çalışma düzenlerinin ilk olarak Chaffin ve Imreh (1997) tarafından kullanılan bu yöntemle çözümlenmesi sayesinde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını oluşturan verilerin bir kısmı nicel olarak toplanabilmektedir. Diğer bazı çalışmalarda (Lisboa ve diğerleri, 2004; Williamon ve diğerleri, 2004) elde edilen kesitsel çalışma verileri çalgıyı çalışanların o anda neler düşündüğünün sözel ifadeleriyle de desteklenerek neyin, ne zaman ve niye yapıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak yöntem bu araştırmanın yapısı nedeniyle değiştirilerek kullanılmıştır. Bu çalışmada kesit uzunlukları/süreleri dört grup altında toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Motifsel (motif ağırlıklı) kesitler

Cümlesel (cümle ağırlıklı) kesitler

Dönemsel (dönem ağırlıklı) kesitler

Baştan sona çalma

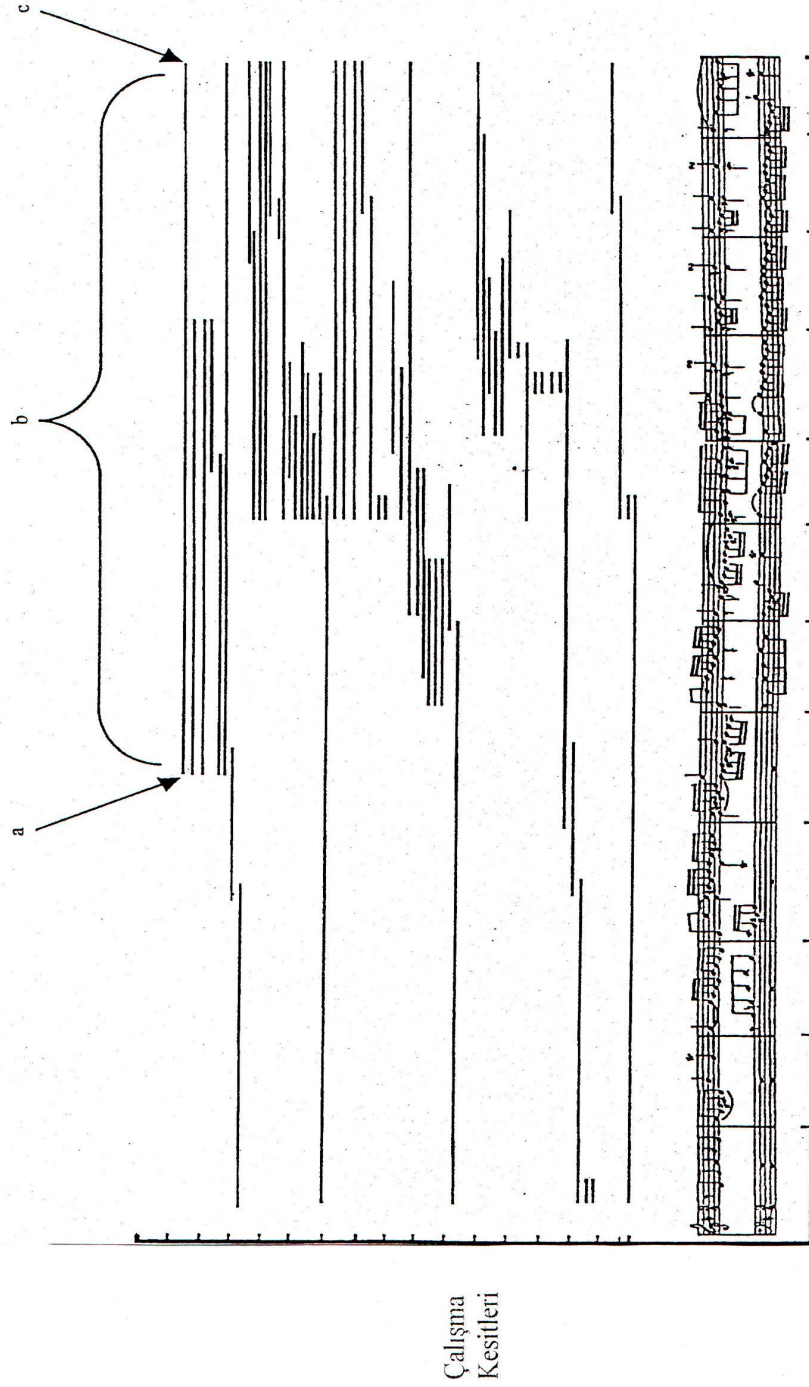
Oturum İçi Zaman Yönetimi Verileri

Öğrencilerin bir çalışma oturumunu nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak üzere gözlenebilen diğer veriler şu üç başlık altında toplanmıştır

Çalışılan parça sayısı

Çalışılarak geçirilen süre

Çalışmadan geçirilen süre



Şekil 3.4.1.1. Williamon ve diğerleri (2000)'nin çalışmasında çözümlendiği piyano çalışma oturumlarından bir örnek. Bach Re minör büyük fug'un bir süreliğine nasıl çalışıldığının kesitsel grafiği. x-vektörü parçanın ölçülerini y-vektörü çalışma kesitlerinin toplam sayısını göstermektedir. Her bir yatay çizginin başı (a) piyanistin eseri çalmaya başladığı noktayı, bu çizgilerin soldan sağa uzunluğu (b) bir kesitin büyüklüğünü/süresini, ve her yatay çizginin sonu (c) piyanistin çalmayı durdurduğu yeri göstermektedir. Her yeni çizgi (aşağıdan yukarıya olmak üzere) piyanistin durduğuna ve tekrar başladığını işaret etmektedir.

3.4.2. Görüşme Formu ile toplanan veriler

Video çekiminden elde edilemeyecek veriler (kişisel bilgiler, Öz-düzenleme durumları, haftalık zaman yönetimleri) görüşme formu ile (Ek 2) sağlanmıştır.

Araştırmada görüşme formuyla toplanan verilerden örneklem grubunun kişisel özellikleri ile ilgili olanlar aşağıda verilmiştir.

Ad,Soyad

Ders kodu (Sınıf)

Doğum tarihi

Müzik öğretmenliği programına başlama yılı

Piyano çalmaya başlama yaşı

Piyanoya başlama ortamı

Araştırma görüşme formunda sorulan sekiz soru ile öğrencilerin öz-düzenlemeleri hakkında ve bir soru ile de öğrencilerin haftalık zaman yönetimleri hakkında elde edilmesi amaçlanan veriler ve bu amaçla hazırlanan sorular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin **Hedef(uzak/yakın) Belirleme** durumlarını öğrenmek için sorulan sorular:

Soru1- Piyano ile ilgili hedefiniz (ulaşmak istediğiniz düzey, gerçekleştirmek istediğiniz amaç) nedir?

Soru 2- I. piyano çalışma oturumunuza başlamadan önce bu oturum için belirlediğiniz hedefleriniz var mıydı? Varsa nelerdi?

Öğrencilerin **Çalışma Stratejisi kullanma** durumlarını öğrenmek için sorulan sorular:

Soru 3- Piyano çalışırken kullandığınız daha çabuk, iyi öğrenmenizi sağlayan

Çalışma stratejileriniz var mı? Varsa neler?

Soru 4- Piyano paralarınız üzerinde piyanosuz ortamda çalışma yapar mısınız? Yaparsanız bunlar ne gibi çalışmalardır?

Soru 5- Piyano parçalarını çalışma sürecinizde arkadaşlarınızdan ya da öğretmeninizden yardım alır mısınız?

Soru 6- Piyano dersi sırasında not tutar mısınız?

Öğrencilerin **Motivasyon Stratejisi kullanma** durumlarını öğrenmek için sorulan sorular:

Soru 7- Sizce piyano çalışmak; önemlidir/önemsizdir, çünkü...

Soru 8- Piyano ile ilgili hedeflerinizi gerçekleştirmeye yönelik olarak kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Öğrencilerin Haftalık **Zaman Yönetimi** durumlarını öğrenmek için sorulan sorular:

Soru 9- Haftada kaç gün, günde kaç saat piyano çalışırsınız?

Haftalık alışma süresi bu araştırmada çalışmanın kısa dönemli etkisini ölçmek için kullanılmıştır. Bu çalışmanın giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde değinildiği gibi, öğrencilerin bir süreç içinde yaptıkları çalışma miktarının başarı ile olan ilişkisi üzerinde önemli çalışmalar yapılmıştır. Üst düzey bir performans için yıllar süren yoğun çalışmanın değışmez ön şartlardan biri olduğu farklı araştırmalar ile teyit edilse de (alışmanın uzun dönemli etkisi) belirli bir süre içinde ve belirli bir performans için çalışmanın başarı üzerinde yaptığı etki için aynı kesin ifadeler kullanılamamaktadır (alışmanın kısa dönemli etkisi). Kuşkusuz bu iki etkiyi birbirinden tamamen ayırmak olanaksızdır.

3.4.3. Görüşme Yöntemi

Görüşme formu yöntemi yapılandırılmış açık uçlu anket görüşme tekniklerinden bir tanesidir. Bu yöntemde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yaklaşım benimseyebilir.(Yıldırım ve diğerleri, 2005)

Yöntem araştırmacıya esneklik kazandırması, sorulara verilen yanıt oranını yükseltmesi, sözel olmayan davranışlardan yararlanmayı sağlaması, görüşme ortamının araştırmacının istediği şekilde oluşturulması, görüşülen kişinin anlık tepkilerine göre görüşmenin seyrinin ayarlanabilmesi, veri kaynağının belirli olması ve konu veya problem hakkında zengin, derinlemesine bilgi sağlanabilmesi açısından anketlerle karşılaştırıldığında oldukça açık avantajlara sahiptir (Bailey, 1982).

Her yöntem gibi bu görüşmenin de dezavantajlı olduğu taraflar vardır. Ancak Bailey'in (1982) yöntemin olumsuz yönleri olarak belirttiği bu başlıklardan üçü 1)maliyet fazlalığı, 2)zaman ayırma gücü ve 3)bireylere ulaşma gücü, örneklem sayısının da az olması sebebiyle bu araştırma için bir olumsuzluk olarak ortaya çıkmamıştır. Yöntemin diğer zayıf yönleri şu şekilde sıralanabilir;

- Görüşülen kişinin cinsiyet, yaş, statü, aksan, tavır vb. özelliklerinin olumlu olumsuz etkileri sonucu görüşmecinin görüşülen bireyi yanlış anlayıp yorumlamasının yol açtığı olası yanlışlık,

- Görüşülen kişinin “şimdi ve burada” anımsadıkları, düşündükleri ve öznel yargılarıyla sınırlı kalındığından kayıtlı ve yazılı bilgilerin kullanımına olanak olmaması,

- Veri gizliliğinin ortadan kalkması,

- (Her ne kadar olumlu yönleri olsa da) toplanan verileri karşılaştırma güçlüğü

3.4.4. Sınav Performansı Değerlendirme Formu ile Toplanan Veriler

Burada değerlendirilen sınav performansı öğrencilerin final sınavında gösterdikleri performanstır. Öğrencilerin performanslarını en ciddi ve etkili bir şekilde sergilemelerini sağlamak amacı ile değerlendirmeler yarıyıl sonu final sınavlarında gerçekleştirilmiştir ve öğrenciler araştırmacı tarafından Final Sınavı Değerlendirme Formu ile (Ek 5) değerlendirilmişlerdir.

Performans değerlendirilmesi her zaman tartışmalı bir konu olagelmıştır. Nesnel ve önyargılardan uzak, üzerinde tam bir anlaşma sağlanmış güvenilir ölçütler ve orantılar hâlihazırda araştırmacıları meşgul eden bir konudur. Bu çalışmada araştırmacı tüm evren öğrencilerinin piyano final sınavlarında bulunmuş not beyan etmiş, ancak sadece örneklem grubu öğrencilerinin sınavlarını bu çalışmada kullanılan ölçütleri (Ek 4) göz önüne alarak tek bir notla değerlendirmiştir. Bu ölçütler ilgili literatürdeki uygulamalardan yararlanılarak bu araştırmaya uygun olarak oluşturulmuş dört alt başlıktan oluşmaktadır.

1- Teknik yeterlilik

- Düzeyinden beklenen davranışları / beceriyi akıcı bir şekilde sergileyebilme

2- Süreklilik

- Takılmadan, ritmi kaçırmadan, beklemeden, hızı değiştirmeden çalabilme

3- Doğruluk

- Notaları doğru çalabilme.

4- Müzikalite, müzikal anlayış, Yorum, İfade

- Motifleri, cümleleri müzikal bir şekilde ifade edebilme, eserin dönem, tür özelliklerini

sergileyebilme, eserin bölümleri-cümleleri arasındaki ilişkiyi ifade edebilme.

Uçan (2005) performansın ölçülmesinde izlenen yaklaşımları (1) sürece bakarak (2) ürüne bakarak ve (3) hem sürece, hem de ürüne bakarak ölçme olarak üç'e ayırmıştır. Bu araştırmada sürecin (piyano çalışma), ortaya çıkan ürüne(sınav performansı) etkisi aydınlatılmaya çalışıldığı için 'ürüne bakarak ölçme' yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Örneklem grubundaki öğrenciler final sınavlarında sorumlu olmak üzere sınavdan beş hafta önce (piyano öğretmenleri tarafından belirlenen düzeylerine uygun yeni bir parçayla beraber) sınava yönelik olarak çalışmaya başlamışlardır (Öğretmenle beraber parçanın verildiği ders sırasında yapılan çalışmalar dışında yeni parçanın öğrenciler tarafından yalnız yapılan ilk deşifreleri ilk kayıt sırasında olmuştur). Bu çalışma/hazırlanma süreci toplam dört hafta olarak belirlenmiştir (final sınavlarının başlamasından bir hafta öncesine kadar). Bu sürecin başında örneklem grubunu oluşturan öğrencilere araştırmanın konusu ve yapılacaklar anlatılarak katılmalarına engel bir durumun olup olmadığı sorulmuş ve hepsinden olumlu yanıt alınmıştır. Öğrencilerin piyano öğretmenleri ile aynı şekilde bir görüşme yapılmış ve olumlu görüş alınması üzerine kayıtlara başlanmıştır.

Video Kaydının Yapılması

Kayıt için bir piyano odası ayrılmış ve istedikleri bir saatte kayıt yaptırmak üzere bir hafta önceden öğrencilere randevu verilmiştir. (kayıt saatlerini değiştirmek isteyen, ya da randevusuna gelemeyen öğrenciyle oda takvimi ve kendi isteği göz önüne alınarak kayıt için o hafta içinde başka bir saat ayrılmıştır.) Kayıt yapılacak oturumun başında her bir öğrenciye oturumun niteliğiyle ilgili aşağıdaki hatırlatma yapılmıştır

“Bu araştırmada sizden istenen, tek bir şey dışında her zaman nasıl

Çalışma yapıyorsanız öyle alışmanızdır. İstenen o tek şeyde final için aldığınız ve şimdiye kadar bakmadığınız yeni paranıza bu bir saat içinde yer vermenizdir. Parçaya ne kadar zaman ayıracağınız ya da başka ne gibi çalışmalar yapacağınız tamamen size bırakılmıştır. Odayı kullanma şekliniz yine tamamen size bırakılmıştır. Bu bir saat içinde istediğiniz şekilde çalışmayı bırakabilir, ya da odadan dışarı çıkabilirsiniz”

ve ğrenci çalışma odasında yalnız bırakılmıştır.

Görüşmenin Yapılması

Öğrencinin sıkılmaması ve olabildiğince rahat olabilmesi için, araştırmacı “görüşme formu”ndaki soruları öğrenciye sözlü olarak sormuş ve öğrencinin sözlü cevap vermesini istemiştir. Aynı nedenlerle bilgi toplama formu soruları iki bölüm halinde, her kayıt sonrası 20 dakika ayrılacak şekilde iki görüşmede elde edilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı bu cevapları not etmiştir. Soruların ğrenci tarafından yeterince anlaşılmadığı yerlerde açıklamalara gidilmiş, ipuçları verilerek olabildiğince gerçeği yansıtan cevaplar almaya çalışılmıştır.

Performans (Final Sınavı) Değerlendirmesi

Piyano final sınavları her sınıf için farklı günde olmak üzere aynı hafta içinde yapılmıştır. Sınav sırasında her bir ğrenci düzeyine uygun bir etüt, bir eser (herhangi bir dönemden olabilir) ve bir Bach (J.S.)’dan oluşan bir dağarcığı, her bir parçayı baştan sona durmadan çalmak koşulu ile sergilemiştir. Araştırmacı bu performansı Sınav Performansı Değerlendirme Formu (Ek 5) ile değerlendirmiştir.

Araştırmacının değerlendirmesinin ölçütlere uygun olmasını kolaylaştırmak amacı ile Sınav Performansı Değerlendirme Formu zerine Sınav Değerlendirme ltleri (Ek 4) için de haneler açılmış ve araştırmacı her bir ölçüte yine 100 üzerinden bir not vermiştir. bu notlardan etkilenerek ancak onlara bağlı kalınmadan, öğrencinin

sınavda sergilediği genel performans göz önüne alınarak araştırmacı tarafından 100 üzerinden verilen tek bir ‘genel’ not, öğrencilerin ‘performans başarı notu’ olarak araştırmada yapılan karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Video Kaydının Çözümlemesi

4. alt problemin bir bölümü ile 5. ve 6. alt problemleri konu alan, öğrencilerin oturum içi zaman yönetimleri ve kesitsel çalışma düzenlerine yönelik verileri içeren video kayıtları, Video Gözlem Formu (Ek 3) kullanılarak çözümlenmiştir. Bunu sağlamak üzere video kayıtları ilk önce VCD formatında bilgisayar disk (CD) lerine aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin çalışma oturumlarında ortaya koydukları her bir kesitsel tekrar sayısı ve süre kullanımı bir bilgisayar yardımı ile gözlenerek araştırmacı tarafından birer birer not edilmiştir. Elde edilen tekrar sayıları ve süreler toplanarak istatistiksel kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Araştırma kullanılan grup sayının 30 kişinin altında olması nedeniyle öğrencilerin oturum içi zaman yönetimi ve kesitsel çalışma düzenlerinde başarı ve yaşa göre farklılık olup olmadığını (4. ve 5. alt problemler) ölçmek amacıyla Mann-Whitney U ve öğrencilerin kesitsel çalışma düzenlerinin başarı ve yaşa göre oturumlar arasında farklılık gösterip göstermediğini (6. alt problem) ölçmek amacıyla Wilcoxon Signed Rank non-parametrik testleri kullanılmıştır. Testlerde .05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

Örneklem sayının azlığı yüzünden öğrencilerin “başarı” ve “piyanoya başlama yaşları”nın iki grupta halinde incelenmesi gerekliliği doğmuştur.

Öğrencilerin başarıları “başarılı” ($n=11$) ve “az başarılı” ($n=10$) olarak iki grupta test edilmiştir. Öğrencilere Sınav Performansı Değerlendirmesinde araştırmacı tarafından verilen notlardan 70 ve üzerinde alanlar ‘başarılı’, altında alanlar ‘az başarılı’ olarak adlandırılmıştır. 70 notu hem Abant İzzet Baysal Üniversitesi piyano sınav komisyonu öğretim elemanlarının başarı için kabul ettiği bir basamak olduğundan ve hem de örneklem grubunun sınav performans notlarının ortancası olması itibarıyla

anlamlıdır. Bir öğrenci sınava girmediği için sınav performans notu -0- olduğundan ve bu notun istatistiksel teste tabi tutulması örneklem sayısının azlığı nedeniyle çok büyük fark yaratacağından o öğrencinin notu başarı ile ilgili değerlendirmelere sokulmamıştır

Yine örneklem sayının azlığı yüzünden öğrencilerin “piyanoya başlama yaşları” da üniversiteden önce ve sonra piyano öğrenmeye başlayan öğrencileri belirlemek amacıyla “18 yaşından önce piyanoya başlayanlar” (n=13) ve “18 yaşından sonra piyanoya başlayanlar” (n= 9) olmak üzere iki grupta test edilmiştir.

Görüşme Formunun Çözümlemesi

1., 2., 3. alt problemler ile 4. alt problemin bir bölümünü konu alan, öğrencilerin hedef belirleme, motivasyon stratejilerine sahip olma, çalışma stratejilerini kullanma durumları ve haftalık zaman yönetimlerine yönelik verileri içeren görüşme tutanakları aşağıdaki şekilde çözümlenmiştir.

Öğrencilerin Görüşme Formunda (Ek 2) yer alan alt problemlere yönelik sorulara verdikleri farklı cevaplar not edilmiş, aynı cevabın tekrarlanması ya da aynı anlama gelebilecek çok yakın ifadelerin verilmesi durumunda kimlerin hangi cevabı/ifadeyi tekrarladığı belirtilerek verilen ifadeler bir frekans tablosu haline dönüştürülmüştür. Daha sonra bu ifadeler belirli öz-düzenleme başlıkları altında kategorileştirilmiştir. İfadelerin tablolarda belirtilen frekans değerleri örneklem sayısı (n=22) üzerinden değerlendirilmiştir ancak aynı ifadenin birden fazla öğrenci tarafından belirtilme imkan ve olasılığı vardır.

Örnek olarak, öz-düzenlemenin “uygulama safhası” içinde yer alan, “Çalışma Stratejisi kullanma” durumlarını öğrenmek için sorulan “Piyano çalışırken kullandığınız daha çabuk, iyi öğrenmenizi sağlayan çalışma stratejileriniz var mı? Varsa neler?” sorusuna verilen cevaplar içinde bulunan ‘Dinlenmiş bir şekilde çalışmaya gayret ederim’ ya da ‘Yapamadığımda bırakır, güzel çaldığım bir parçayı çalarım’ gibi öz-düzenlemenin sırasıyla “hazırlık” ve “değerlendirme” safhasına yönelik ifadeler uygun başlıklar altında kategorileştirilmiştir.

Araştırmanın betimsel yönü olmasından hareketle ve sonraki çalışmalara fayda sağlayabileceği düşüncesi ile bu araştırma için birinci derecede önemli gözükmeyen bulgulara da, bulgular ve yorumlar bölümündeki çizelgelerde yer verilmiştir

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Görüşme Formu, Video Gözlem Formu ile elde edilen nitel ve nicel bulguların Sınav Değerlendirme Formu ile elde edilen başarı ile ilişkilendirilip değerlendirilmeleri ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, alt problemlerde izlenen sıra içinde sunulmuştur.

4.1. “Başarıya göre, piyano öğrencilerinin belirledikleri hedefler farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Çizelge 4.1.1. Öğrencilerin Piyanoya Dair Uzak Hedef Belirleme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
İyi düzeyde çalabilmek	6	27.27	4	18.18
Dersten geçmek	2	9.09	4	18.18
İlerleyebildiğim kadar ilerlemek	1	4.54	3	13.63
Özgürce zevk alarak çalabilmek	2	9.09	1	4.54
Üniversitede kalmak istiyorum	-		3	13.63
Piyano öğretmeni olmak	2	9.09	-	
Doğaçlama yapacak düzeyde çalabilmek	1	4.54	-	
Geniş bir repertuara sahip olmak	1	4.54	-	
Piyanoya hakim olmak	-		1	4.54
Eşlik yapacak seviyeye gelmek	-		1	4.54
Beğendiğim bazı parçaları çalabilmek	-		1	4.54
Jazz, blues çalabilmek	-		1	4.54
Yok	-		1	4.54

Çizelge 4.1.1. ‘de görüldüğü üzere “yok” diyen bir öğrenci hariç öğrencilerin hepsi piyano ile ilgili bir uzak hedef belirtmiştir. Başarılı öğrencilerin “İyi düzeyde çalabilmek” hedefinde yoğunlaştıkları ve tutarlı bir şekilde, bu hedefe zıt kabul edebileceğimiz “dersten geçmek” hedefinde bu yoğunluğun azaldığı görülmektedir. Aynı şekilde başarılı öğrencilerin “özgürce zevk alarak çalabilmek” ve “piyano öğretmeni olmak” hedeflerini daha sık tekrarlamaları kendi içinde tutarlı gözükmemektedir. Bu durumun aksine az başarılı öğrencilerin birbirine zıt gibi gözüken “İyi düzeyde çalabilmek” ve “dersten geçmek” hedeflerini aynı sıklıkla tekrarlamaları, “Üniversitede kalmak istiyorum.” gibi genel belirsiz bir hedefte yoğunlaşmaları az başarılı öğrencilerin uzak hedef belirleme konusunda tutarsız, istikrarsız ve belirsiz bir tutum içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.1.2. Öğrencilerin I. Çalışma Oturumdaki Çalışmalarına Dair Yakın Hedef Belirleme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Yok	4	18.18	4	18.18
Yeni parçaya bakmak	3	13.63	4	18.18
Sırada çalışmam gereken parçalara bakmak	3	13.63	-	
Derste dinleteceğim parçaya bakmak	1	4.54	1	4.54
Başlarda çalma hızımı yavaşlatmaya çalışıyorum	2	9.09	-	
Deşifre hızımı yavaşlatmak	1	4.54	-	
Deşifreden zaman kalırsa diğer parçalara bakmak	-		1	4.54
Hiç çıkmadan çalışmak	-		1	4.54
Parçanın %70’ini çıkarmak	-		1	4.54
Sadece çalışmaya başlayacağım parçayı düşündüm	-		1	4.54

Çizelge 4.1.2. ‘de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısına yakın bir bölümü piyano

çalışmaya başlamadan önce o çalışma oturumuna yönelik bir yakın hedef belirlememektedir (“Yok” n=8). Hedef belirleyen öğrencilerin ifade etkileri hedeflerin hemen hepsi belirginlikten uzak genel ifadelerdir. Sadece üç başarılı öğrenci “deşifre hızımı yavaşlatmak” ve “Başlarda çalma hızımı yavaşlatmaya çalışıyorum.” belirgin hedeflerini ifade etmişlerdir. Başarılı ve az başarılı öğrenciler arasında belirtilen yakın hedefler açısından bir fark gözükmemektedir.

Bu durumdan öğrencilerin çoğunluğunun piyano oturumlarındaki çalışmalarını belirli bir yakın hedefe yönelik bir plan dâhilinde yürütmedikleri, yakın hedef belirlemekte zorlandıkları sonucu çıkarılabilir.

4.2. “Başarıya göre, piyano öğrencilerinin motivasyon stratejilerine sahip olma durumları farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Çizelge 4.2.1. Öğrencilerin Piyano Çalışmaya Önem Verme Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Önemli	11	50	9	40.90
Önemsiz	-	-	2	9.09

Çizelge 4.2.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin % 90.09’u (n=20) piyano çalışmayı (dolayısıyla piyano öğrenmeyi) önemli bulmaktadır. Önemsiz bulduğunu ifade eden iki öğrencinin de az başarılı olması, piyano çalmaya önem vermemenin başarıyı olumsuz etkilediği yolunda yorumlanabileceksede, piyano çalışmayı önemli bulan öğrenciler arasında başarılı ve az başarılı öğrencilerin eşit sayıda bulunması, piyano çalışmaya verilen değer tek başına başarı için belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.2.2. Piyano Çalışmaya Önem Veren Öğrencilerin Gerekçeleri ve Başarıya Göre Dağılımı

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Seviyorum, zevk alıyorum	5	22.77	4	18.18
Bir öğretmen piyanoyu iyi kullanmalı	2	9.09	6	27.27
Çok sesli	3	13.63	5	22.77
Diğer derslere yardımcı	3	13.63	3	13.63
İşitmeyi geliştiriyor	2	9.09	2	9.09
Müzik deyince akla gelen ilk çalgı	2	9.09	2	9.09
Her şeyi çalabilirsin	1	4.54	1	4.54
Ses genişliği fazla	1	4.54	1	4.54
Tuşlu, pratik	1	4.54	1	4.54
On parmak çalıştırıyor	2	9.09	-	
Bir kültür	-		2	9.09
Tampere	1	4.54	-	
Ses üretmesi kolay	1	4.54	-	
Deşifreyi geliştiriyor	1	4.54	-	
Kendimi geliştirmeme çok büyük faydası var	-		1	4.54
Müzikal, kulak doygunluğu için güzel	-		1	4.54
Parmakları güçlendiriyor	-		1	4.54
Eşlik yapılabilir	-		1	4.54
Görüntüsü asil	-		1	4.54

Çizelge 4.2.2.’de piyano çalışmaya önem veren öğrencilerin gerekçeleri görülmektedir. “Çok sesli” olmasından dolayı “eşlik yapılabilme” özelliği, “Diğer derslere yardımcı” olarak, “işitme”, “deşifre” gibi “kişisel becerilerin gelişimine faydasının” olduğu ve “bir öğretmenin piyanoyu iyi kullanması” gerektiği öğrencilerin piyanonun önemine dair üzerlerinde durduğu konular olmuştur.

Piyano, müzik eēitimcileri tarafından da, müzik üretme, müziksel dinleme ve okuma becerilerini kazanma, mziēi anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diēer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından, en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir (Buchanan, 1964). Ayrıca çok sesli ve eşlik edebilen bir çalgı olması (Ercan, 1990) lkemizin müziksel geçmişi ve müzik eēitim hedefleri göz önüne alındıēında piyanoya ayrı bir önem katmaktadır. Her ne kadar bir önceki çizelgede piyano çalışmaya verilen önemin başarıya doērudan etkisi gözükmese de, piyano çalışmaya önem veren ērencilerin belirttikleri gerekçelerin, piyano algısının müzik ēretmenliēi için temel ders olduēunu savunan görüşler ile örtüşmeleri önemlidir.

Kayda deēer bir başka durum ise en sık tekrarlanan gerekçenin “Seviyorum, zevk alıyorum” olmasıdır. ērenciler her ne kadar piyanonun akademik öneminden bahsetseler de, onlar için ön planda olan çalgının sevilip sevilmemesidir. Piyanyu sevme ve zevk alma ifadesini kullanan 9 ērenci içinde başarılı (n=5) ve az başarılı (n=4) ērenci sayısı birbirine yakındır. Bu sonuç, ērencilerin başarı durumlarının piyanoya karşı duydukları ilgi seviyeleri ile doērudan baēlantılı olmadıēı yönünde yorumlanabilir.

Çizelge 4.2.3. ērencilerin Piyano İle İlgili Hedeflerini Gerçekleştirmeye Yönelik Yeterlilik Algıları ve Başarıya Göre Daēılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Yapabilirim	7	31.81	9	40.90
Yapabileceēimi sanmıyorum	4	18.18	2	9.09

Çizelge 4.2.3. ‘te grldēē üzere ērencilerin büyük oēunluēē kendilerini piyano ile ilgili uzak hedeflerini gerçekleştirecek yeterlikte görmektedirler. “Yapabileceēimi sanmıyorum” diyen 6 ērencinin büyük kısmının (n=4) başarılı ērenciler olmasının nedeni, bu ērencilerin kendilerine piyanoda gelinecek seviye konusunda üst düzey veya gerçekçi olmayan hedefler koymuş olduēu ve bu hedeflere

ulaşmak için kendilerini yeterli hissetmemeleri olabilir. Bu durum üst düzey hedef belirlemenin bir yandan öğrencileri çalışmaya itip başarılı olmasına zemin hazırlarken diğer yandan hedefledikleri yüksek düzeyin de baskısı ile öz-yeterlilik algılarında bir düşüşe meydan verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kendilerini yeterli gören öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=12) çalıştıkları takdirde yapacaklarını ancak adapte olamama ve kendini verememe, çalışmayı sevmeme, sabırsızlık, zaman bulamama gibi nedenlerden gerektiği kadar/şekilde çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerin kendini yeterli gören öğrenciler içinde az başarılı olanların daha çoğunlukta olması (n=9) sonucunu açıkladığı düşünülmektedir.

Çizelge 4.2.4. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Motivasyon/öğrenme Yaklaşımları ve Başarıya göre dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	F	%	f	%
Çalışma esnasında belirlediğim hedeflere ulaştıkça kendimi ödüllendiririm	1	4.54	1	4.54
Az ışıpta çalışırım	1	4.54	1	4.54
Isınmak için çalışmaya başlarken sevdiğim bir parçayı çalmak isterim	2	9.09	-	
Sevdiğim parçaları söyleyerek çalışırım	-		1	4.54
Isınma amaçlı piyanoyla “oyynamayı” severim	-		1	4.54
Armonisi, melodisi güzel yerleri daha çok çalışırım	-		1	4.54

Çizelge 4.2.4.’te görüldüğü üzere, öğrenciler kendilerini ödüllendirerek ve zevk aldıkları çalışmalarda bulunarak ve çalışma ortamlarını şekillendirerek kendilerini motive etmektedirler. Başarılı öğrencilerin kendilerini ödüllendirdikleri, ısınmak için “bir parça çalmak” gibi belirgin, amaçlı ve düzenli güdüleyici yaklaşımlar içinde oldukları görülmektedir. Bu durumun aksine az başarılı öğrencilerin “piyano ile

oynama” “güzel yerleri daha çok çalışma” gibi kendini düzenlemekten ziyade anlık isteğine, zevkine bağlı hareket ettikleri, belirsiz ifadeler kullandıkları görülmektedir.

4.3. “Başarıya göre, piyano öğrencilerinin kullandığı çalışma stratejileri farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin kullandıkları ifade ettikleri stratejiler Şekil 1.3.2.1.’de belirtilen öz-düzenleyerek öğrenme safhalarına göre (Zimmerman, 2002) kategorilere ayrılarak sunulmuştur.

Çizelge 4.3.1. Öğrencilerin Yaptıklarını İfade Ettikleri Stratejik Planlamalar (Hazırlık/Planlama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Hedefler belirleyip uymaya çalışırım	2	9.09	1	4.54
Dinlenmiş bir şekilde çalışmaya gayret ederim	1	4.54	-	
Günlük programımı uzun çalışabilmemi sağlayacak şekilde yaparım	1	4.54	-	
Zamanı çok verimli kullanmaya çalışırım	1	4.54	-	
Parçayı hemen öğrenip bitirmek istemem, zamana yayarım	1	4.54	-	
Dikkatim dağınıkken yanlış öğrenmemek için üzerine gitmem	-		1	4.54

Çizelge 4.3.1.’de görüldüğü üzere stratejik planlama yapan öğrencilerin çoğunluğunu başarılı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler çalışmalarını en verimli geçirecekleri durumları/ortamları belirleyip o ortam/durumu oluşturmak için yaşantılarını ve yaklaşımlarını günlük çalışma programlarını düzenlemektedirler. Bir zaman planlaması yaparak harcanan zamana göre elde edilen verimin oranını en üst

noktada tutmaya çalışmaktadırlar.

Çizelge 4.3.2. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Çalışma Stratejileri
(Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Çift el beraber çalışırım	4	18.18	4	18.18
Önce sağ ve sol elleri ayrı ayrı çalışırım	1	4.54	6	27.27
Ölçü ölçü çalışırım	1	4.54	4	18.18
Cümle çıkartmaya çalışırım	1	4.54	3	13.63
Zor pasajlarda sağ, sol elleri ayrı ayrı çalışırım	1	4.54	3	13.63
Önce etüt çalarım	1	4.54	2	9.09
Önce parçanın ezgisini öğrenmek isterim	3	13.63	-	
Önce parçaya baştan sona göz gezdiririm	1	4.54	1	4.54
Tonuna göre kadans çalarım	2	9.09	-	
Tonuna göre gam, arpej yaparım	2	9.09	-	
Önce parçanın akorlarına bakarım	1	4.54	-	
Baştan sona bir kere çalarım	1	4.54	-	
Önce doğaçlama parmak çalışmaları yaparım	1	4.54	-	
Önce doğaçlama nüans çalışmaları yaparım	1	4.54	-	
Parçanın tüm ayrıntılarına dikkat ederek (parmak no,nüans vb) çalışırım	1	4.54	-	
Parçayı çaldıkça tanımaya çalışırım	1	4.54	-	
Nüanslara sonra bakarım	1	4.54	-	
Tempoyu arttırmak için metronom kullanırım	1	4.54	-	
Parçayı bir zorunluluk olarak değil bir eser olarak görürüm	1	4.54	-	
Parçalar çıktıktan sonra sık sık çalarım	1	4.54	-	

Farklı tınıları mutlaka analiz ederim	1	4.54	-	
Önce kafama takılı parçadan başlarım	-		1	4.54
Çok tekrarlı çalışırım	-		1	4.54
Çalışma sürelerini kısa tutarım	-		1	4.54
Zorlanacağımı düşündüğüm yerlerde parmak egzersizi yaparım	-		1	4.54
Önce “yeni eseri” keşfederim	-		1	4.54
İlk tema parçanın devamında var mı? Neler var? Diye bakarım	-		1	4.54
Parçayı bölümlere ayırır deşifre ederim	-		1	4.54

Çizelge 4.3.2.’de görülen “Önce sağ ve sol elleri ayrı ayrı çalışırım” yaklaşımını kullandığını ifade eden yedi öğrenciden altısının başarısız olması, bu yöntemle piyano çalışmanın başarıya olumsuz yönde etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine bir diğer yöntem “Ölçü ölçü çalışırım” en fazla az başarılı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca kullandıkları stratejilere bakarak başarılı öğrencilerin parçayı çözümlemeye ve daha iyi anlamaya yönelik bir yaklaşım içinde olduğu, çalışılan parçayı bir zorunluluktan öte bir sanat eseri olarak görerek ve zamana yayarak çalıştıkları genel sonucu çıkarabilir.

Çizelge 4.3.3. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Kendine Öğretme Stratejileri (Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Metotları sevmediğim için kendim bir şeyler bulmaya çalışıyorum	2	9.09	-	
Yeni parçayı, ezgisini hafızama alıncaya kadar dinlemek isterim	1	4.54	-	
Yeni parçayı bilgisayarda yazarım	1	4.54	-	

Çizelge 4.3.3.'te görüldüğü üzere öğrencilerin çalıştıkları eseri daha iyi öğrenmelerini sağlayıcı üst düzey 'kendine öğretme' stratejileri başarılı öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.

Çizelge 4.3.4. Öğrencilerin Kullandıklarını İfade Ettikleri Dikkat Toplama ve Kendini Gözlemleme (Kayıt,Deney) Stratejileri (Uygulama Safhası) ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Günün ve haftanın belli zamanlarında daha verimli çalıştığımı düşünüyorum	2	9.09	2	9.09
Dikkatim dağılırsa ara verir toplamaya çalışırım	1	4.54	1	4.54
Odaklanmak için üst üste yoğunlaşarak ara vermeden çalışırım	1	4.54	-	
Başta bağları işaretlerim (sonra düzelmiyor)	1	4.54	-	
Uzun süreli çalışma seansları daha verimli	1	4.54	-	
Ara verdiğimde koptuğunu hissettiğimden beri ara vermiyorum	1	4.54	-	
Renkli kalemlemlerle işaretleme yaparım	1	4.54	-	

Çizelge 4.3.4.'te görüldüğü üzere kendini gözlemleyerek, çalışma durumlarını deneme yanılma yöntemiyle sürekli geliştirerek, not tutarak çalışan öğrencilerin çoğunluğunu başarılı öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre başarılı öğrencilerin Öz-düzenleyerek öğrenmenin Uygulama safhası stratejilerinden 'dikkat toplama' ve 'kendini gözlemleme' stratejilerini az başarılı öğrencilerden daha fazla kullandığı söylenebilir.

Çizelge 4.3.5. Öğrencilerin Verdikleri Uyum/Savunma Tepkileri (Değerlendirme/Geri Bildirim Safhası) ve Başarı Değişkenine Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Sıkıldığımda parça değiştiririm	5	22.72	2	9.09
Yapamadığımda bırakır, dolaşırım	3	13.63	1	4.54
Takıldığım yeri mutlaka çözerim	3	13.63	1	4.54
Sıkıldığımda çalışmayı bırakırım	1	4.54	3	13.63
Yapabildiğimi gördükçe ilerlemeye devam ederim	2	9.09	1	4.54
Çalışmak istemediğimde kesinlikle çalışmam	1	4.54	1	4.54
Yapamadığımda bırakır, güzel çaldığım bir parçayı çalarım	2	9.09	-	
Zorunlu olduğumda parçayı çıkarmadan gitmem	-		2	9.09
Sıkıldığımda gevşeme hareketleri yaparım	1	4.54	-	
Takıldığım yerleri geçer daha sonra denerim. Kendi kendine oturur zaten	1	4.54	-	
Sıkıldığımda ara veririm	1	4.54	-	
Takıldığımda başka parçayı çalışırım	-		1	4.54
Sinirlenince hava almaya çıkarım	-		1	4.54
Takıldığımda çalışmayı bitiririm	-		1	4.54
İsteddiğimi elde edene kadar bir parça üzerinde çalışırım	-		1	4.54
Parçayı çıkarmak için kendimi sıkarım	-		1	4.54

Çizelge 4.3.5.'te görüldüğü üzere başarılı öğrenciler “sıkıldıklarında başka parçaya geçerek” ya da “bir ara vererek” çalışmayı bırakmadan zamanı verimli kullanma ve dikkat toplamaya çalışma anlayışı içerisinde iken (n=5), az başarılı öğrenciler

“sıkıldıklarında çalışmayı bırakma” eğilimindedirler (n=3). Başarılı öğrencilerin zorluklarla karşılaşma durumlarında değişik çözüm arayışlarına giderek sonuca ulaşmaya çalışırken, az başarılı öğrencilerin zorluk durumlarında çalışmayı bırakma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.3.6. Öğrencilerin Piyano Parçaları Üzerinde Piyanosuz Ortamda Çalışma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	F	%
Yaparım	9	40.90	5	22.72
Yapmam	2	9.09	6	27.27

Çizelge 4.3.6. ‘da görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğu (n=14) piyano parçaları üzerinde piyanosuz ortamda da çalıştıklarını ifade etmektedirler. Çalışma yapmayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=6) başarısız olduğu ve bunun tersine çalışma yapan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=9) başarılı olması, piyano eserleri üzerinde piyanosuz ortamda, fazladan çalışmalar yapmanın başarıya olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.3.7. Öğrencilerin Piyano Parçaları Üzerinde Piyanosuz Ortamda Yaptıkları Çalışma Türleri ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	F	%
Bir göz gezdiririm	4	18.18	2	9.09
Söylerim	2	9.09	2	9.09
Analiz yaparım	4	18.18	-	
Yolda parçaya bakıp parmakla çalar gibi yaparım	1	4.54	1	4.54
Dinlerim	1	4.54	-	
Parçayı kafamda çalarım	-		1	4.54

Çizelge 4.3.7.’de görüldüğü üzere piyano parçaları üzerinde piyanosuz ortamda çalışma yapan öğrencilerin büyük bölümü sadece “bir göz gezdirme” ile yetinmektedirler. Çizelgede bulunan en detaylı çalışma şekilleri “analiz yaparım” ve “dinlerim”i ifade eden öğrencilerin hepsi başarılı öğrencilerdir. “Yolda parçaya bakıp parmakla çalar gibi yaparım” ve “parçayı kafamda çalarım” ifadeleri pek çok bilim adamı tarafından üst düzey ve verimli bir yöntem olarak kabul edilen ‘zihinden çalışma’ (hayal etme/imagery) kapsamı içinde sayılabilir. Ancak Ross (1985) zihinsel ve fiziksel çalışmanın birlikte uygulanmasının, bu yöntemlerin teker teker uygulanmasından daha verimli sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Bu yöntemi kullanan öğrenci sayısının az olmasına rağmen (n=3) üç öğrenciden ikisinin az başarılı öğrenciler olması durumu, yöntemi kullanan öğrencilerin ‘zihinsel çalışma’nın yanında ‘fiziksel piyano çalışma’ya yeteri kadar yoğunlaşmamış olmalarına bağlanabilir.

Çizelge 4.3.8. Öğrencilerin Yardım Alma Stratejisini Kullanma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	F	%
Piyano öğretmenimden yardım isterim	7	31.81	4	18.18
Arkadaşımdan yardım isterim	4	18.18	6	27.27
Yardım istemem	3	9.09	3	9.09

Çizelge 4.3.8. 'de görüldüğü üzere öğrenciler çoğunlukla “Piyano öğretmenlerinden” ve “arkadaşlarından” yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Başarılı öğrenciler öğretmenden yardım istemede yoğunlaşırken az başarılı öğrenciler arkadaşlarından daha fazla yardım istemektedirler. Her ne kadar bu çizelgeye göre öğrencilerin yardım alma stratejisini yeterince kullandığı söylenebilirse de, arkadaşlardan yardım almanın çok verimli olmadığı gözlemlenmektedir. Bu durumun olası nedenleri seçilen arkadaşların yetkinliğinin iyi anlaşılamaması, yardım almanın sohbete dönüşerek çalışmanın zaman ve verimini düşürmesi olarak açıklanabilir.

Çizelge 4.3.9. Öğrencilerin Kayıt Tutma Stratejisini Kullanma Durumları ve Başarıya Göre Dağılımları

	Başarılı		Az Başarılı	
	f	%	f	%
Tutmam	3	13.63	6	27.27
Öğretmenim benim yerime not tutar	3	13.63	5	22.72
Tutarım	3	4.54	2	9.09

Çizelge 4.3.9. 'da görüldüğü üzere öğrencilerin % 40.90'ı ders sırasında not tutmadığını belirtmiştir. Her ne kadar not tutan öğrencilerin başarıları arasında belirgin bir fark gözükme de (başarılı n=3, az başarılı n=2), not tutmayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun başarısız olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenci yerine

not tutmasının öğrencinin başarısına olumlu bir katkısının olmadığı görülmektedir. Çizelgeyi az başarılı öğrencilerin dağılımı açısından yorumladığımızda bu öğrencilerin (n=13) büyük çoğunluğunu (n=11) ders sırasında not tutmayan veya öğretmenin kendisi yerine not tuttuğu öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin yerine hatırlatıcı notlar almasının geçerli bir yöntem olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. “Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin zaman yönetimleri farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Bu alt problem A) haftalık piyano çalışma zaman yönetimi ve B) oturum içi piyano çalışma zaman yönetimi olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmiştir.

A) Haftalık piyano çalışma zaman yönetimleri, görüşme formunda “Haftada kaç gün, günde kaç saat piyano çalışırsınız?” sorusu ile elde edilmiştir.

Çizelge 4.4.1. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Haftalık Çalışma Süreleri

	N	Mann-W. U	p
Başarılı	11	49	.671
Az Başarılı	10		

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.1. ‘de görüldüğü üzere çok başarılı öğrencilerin haftalık çalışma süreleri ile (ortalama 405.63 dakika) az başarılı öğrencilerin haftalık çalışma süreleri (ortalama 408 dakika) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.671$). Bu durum haftalık çalışma süresinin başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre Sloboda ve diğerleri (1996), Williamon ve diğerleri (2000) ve Jorgensen (2002)’in araştırmaları sonucu ortaya koydukları, kısa dönemli çalışma miktarının (yani belli bir performans için belirli bir süre içinde yapılan çalışma miktarının) performans üzerindeki etkisinin, uzun dönemli çalışma miktarının geline seviye üzerindeki etkisi kadar net olmadığı savı bu çalışma

da teyit edilmiştir.

Çizelge 4.4.2. Piyano Çalmaya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Haftalık Çalışma Süreleri

	N	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	43.50	.31
18 yaş sonrası	9		

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.2. 'de görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrencilerin haftalık çalışma süreleri ile (ortalama 367.69 dakika), 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin haftalık çalışma süreleri (ortalama 428 dakika) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

B) Oturum içi zaman yönetimleri a) I. ve II. oturumlarda çalışılan eser sayıları, b) I. ve II. oturumlarda çalışarak geçirdikleri toplam süre ve c) I. ve II. oturumlarda çalışmadan geçirdikleri toplam süre (dakika/saniye) olarak üç başlıkta değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.4.3. Başarıya Göre Örneklem Grubunun I. ve II. Oturumda Çalıştığı Eser Sayıları

		I. Ot. Çal. Eser Say.		II.Ot.Çal Eser Say.	
	N	Mann-W. U	p	Mann-W. U	P
Başarılı	11	48.50	.621	52	.830
Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.3. 'te görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin I. oturumda ($p=.621$) ve II. Oturumda ($p=.830$) çalıştıkları eser sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.4.4. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Çalışarak ve Çalışmadan Geçirdikleri Toplam Süre

	N	Çalışılarak Geç. Top. Süre		Çalışmadan Geç. Top.Süre	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
Başarılı	11	51	.778	51	.778
Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.4. 'te görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin iki oturumda çalışarak geçirdikleri toplam süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.778$). Aynı şekilde çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin iki oturumda çalışmadan geçirdikleri toplam süre arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.778$).

Çizelge 4.4.5. Piyano Çalmaya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun I. ve II. Oturumda Çalıştığı Eser Sayıları

	N	I. Ot. Çal.Eser Say.		II. Ot. Çal.Eser Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	57.50	.94	44.50	.34
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.5. 'te görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin I. oturumda ($p=.94$) ve II. Oturumda ($p=.34$) çalıştıkları eser sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.4.6. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Çalışarak ve Çalışmadan Geçirdikleri Toplam Süre

	N	Çalışarak Geç. Top.Süre		Çalışmadan Geç. Top.Süre	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	50	.57	36	.13
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.4.6. 'da görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin çalışarak geçirdikleri toplam süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.57$). Aynı şekilde piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin çalışmadan geçirdikleri toplam süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.13$).

Çizelge 4.4.4. ve çizelge 4.4.6. belirtilen, öğrencilerin bir oturumda çalışarak ve çalışmadan geçirdikleri süreler arasında anlamlı bir farkın bulunmaması öğrencilerin araştırmanın yapısı ve amacını yanlış yorumlaması ve çalışma oturumunda doğal davranmamış olmasından kaynaklanabilir. Nitekim piyano çalışma oturumlarının hemen ardından yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler “hiç çalışmadığım kadar çalıştım.”, “kendimi çalışmak zorunda hissettim.”, “video olmasaydı bu kadar çalışmazdım” ifadelerini kullanarak, araştırma ve video kaydının getirdiği bir ciddiyetle normalden daha fazla çalıştıklarını, arkadaşları tarafından dikkatlerinin dağıtılma oranının azaldığını belirtmişlerdir.

4.5. “Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin kesitsel çalışma düzenleri farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Çizelge 4.5.1. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Motifsel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot. Motifsel Tek. Say.		II. Ot. Motifsel Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
Başarılı	11	52	.833	40.50	.306
Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.1. ‘de görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin I. oturumda ($p=.833$) ve II. Oturumda ($p=.306$) yaptıkları motifsel tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.5.2. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Motifsel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot. Motifsel Tek. Say.		II. Ot. Motifsel Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	52	.83	40.50	.31
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.2.‘de görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin I. oturumda ($p=.83$) ve II. Oturumda ($p=.31$) yaptıkları motifsel tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum piyano çalmaya başlama yaşının piyano çalışmanın niteliği açısından bir fark yaratmadığı, piyano çalmaya geç başlayan öğrencilerin de kendilerinden daha erken başlayan öğrencilere benzer sayıda motifsel tekrar sayısı ile çalışma yaptığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.5.3. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Cümlesel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot.Cümlesel Tek.Say.		II. Ot.Cümlesel Tek.Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	P
Başarılı	11	26.50	.044*	39.50	.273
Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.3. ‘te görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin I. oturumda yaptıkları cümlesel tekrar sayıları arasında az başarılıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=.044$). Ancak II. oturumda yapılan cümlesel tekrar sayıları arasında bir fark bulunmamıştır ($p=.273$).

Buna göre I. oturumda başarılı öğrencilerin fazla cümle ağırlıklı tekrar yapmadığı başka bir deyişle de daha az cümle ağırlıklı çalışan öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ilk çalışma oturumunda ortalama 2 (1.7) eser çalıştıkları ve zamanlarının büyük çoğunluğunu yeni aldıkları parçanın deşifresine ayırdıkları göz önüne alındığında bir piyano eserinin deşifresini az sayıda cümlesel tekrar yaparak çalışmanın daha başarılı bir ileri öğrenmeye temel oluşturduğu ve başarıyı artırıcı bir etmen olduğu sonucu çıkarılabilir.

Çizelge 4.5.4. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Cümlesel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot.Cümlesel Tek.Say.		II. Ot.Cümlesel Tek.Say.	
		Mann-W. U	P	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	26.50	.04*	39.50	.27
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.4. ‘te görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin I. oturumda yaptıkları cümlesel tekrar sayıları arasında piyano çalmaya on sekiz yaşından önce başlayan öğrenciler

lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=.04$). Ancak II. Oturumda yaptıkları cümlel tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.27$). Buna göre piyano çalmaya on sekiz yaşından önce başlayan öğrenciler, I. oturumda on sekiz yaşından sonra başlayan öğrencilerden daha fazla cümlel tekrar yapmaktadırlar. Çizelge 4.5.3.’te ortaya çıkan sonuç ışığında piyano çalmaya on sekiz yaşından sonra başlayan öğrencilerin daha verimli bir çalışma şekli olan az cümlel tekrarlı çalıştıkları görülmektedir.

Çizelge 4.5.5. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Dönemsel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot.Dönemsel Tek.Say.		II.Ot.Dönemsel Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	P
Başarılı	11	53.50	.915	50.50	.751
“Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.5. ‘te görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin I. oturumda ($p=.915$) ve II. Oturumda ($p=.751$) yaptıkları dönemsel tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.5.6. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Dönemsel Tekrar Sayısı

	N	I. Ot.Dönemsel Tek.Say.		II.Ot.Dönemsel Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	53.50	.92	50.50	.75
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.6.’da görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin I. oturumda ($p=.92$) ve II. Oturumda ($p=.75$) yaptıkları dönemsel tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum piyano çalmaya başlama yaşının piyano çalışmanın

niteliği açısından bir fark yaratmadığı, piyano çalmaya geç başlayan öğrencilerin de kendilerinden daha erken başlayan öğrencilere benzer sayıda dönemsel tekrar sayısı ile çalışma yaptığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.5.7. Başarıya Göre Örneklem Grubunun Baştan Sona Tekrar Sayısı

	N	I. Ot. Başson Tek. Say.		II.Ot. Başson Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
Başarılı	11	42	.344	54	.944
Az Başarılı	10				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.7.'de görüldüğü üzere çok başarılı öğrenciler ile az başarılı öğrencilerin I. oturumda ($p=.344$) ve II. Oturumda ($p=.944$) yaptıkları baştan sona tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 4.5.8. Piyanoya Başlama Yaşına Göre Örneklem Grubunun Baştan Sona Tekrar Sayısı

	N	I. Ot. Başson Tek. Say.		II.Ot. Başson Tek. Say.	
		Mann-W. U	p	Mann-W. U	p
18 yaş öncesi	13	42	.34	54	.94
18 yaş sonrası	9				

$P < 0.05$

Çizelge 4.5.8. 'de görüldüğü üzere piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrenciler ile 18 yaşından sonra başlayan öğrencilerin I. oturumda ($p=.34$) ve II. Oturumda ($p=.94$) yaptıkları baştan sona tekrar sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum piyano çalmaya başlama yaşının piyano çalışmanın niteliği açısından bir fark yaratmadığı, piyano çalmaya geç başlayan öğrencilerin de kendilerinden daha erken başlayan öğrencilere benzer sayıda baştan sona tekrar sayısı ile çalışma yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

4.6. “Başarı ve piyanoya başlama yaşına göre, piyano öğrencilerinin kesitsel çalışma düzenleri I. ve II. oturumlar arasında farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular.

Çizelge 4.6.1. Örneklem Gubunun Tümünün Kesitsel Çalışma Düzenlerinin I. ve II Oturumlar Arasındaki Farkı (t testi)

	t	s.s.	p
Motif I. - Motif II.	2.99	21	.007*
Cümle I - Cümle II	1.07	21	.294
Dönem I - Dönem II	.70	21	.490
BaşSona I - BaşSona II	-6.75	21	.000*
Ezersayı I - Ezersayı II	-3.975	21	.001*

P< 0.05

Çizelge 4.6.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin yaptıkları kesitsel çalışmalardan I. oturumda yapılan motifsel tekrar sayısı ile II. oturumda yapılan motifsel tekrar sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=.007). Buna göre II. sınav zamanı yaklaştıkça yapılan motifsel tekrar sayılarında bir azalma meydana gelmektedir.

Aynı şekilde I. oturumda yapılan baştan sona tekrar sayısı ile II. oturumda yapılan baştan sona tekrar sayısı arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p=.000). Buna göre (motifsel tekrara ters bir şekilde) sınav zamanı yaklaştıkça yapılan baştan sona tekrar sayısında bir artma meydana gelmektedir.

Bu iki bulguya göre öğrenciler performans zamanı yaklaştıkça en kısa kesit olan motifsel kesit tekrarını azaltıp en uzun süreli kesit olan baştan sona tekrar sayısını çoğaltmaktadırlar. Bu durum Williamon ve diğerleri (2000) ve Lisboa ve diğerleri (2004)’nin araştırmalarında elde edilen, performans yaklaştıkça çalışılan kesit uzunluğunun giderek artması sonucu ile paralellik göstermektedir.

Aynı şekilde öğrencilerin I. ve II. oturumlarda çalıştıkları eser sayıları arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (p=.001). Sınav yaklaşırken öğrencilerin çalışma

oturumlarında çalıştıkları eser sayıları artış göstermektedir.

Çizelge 4.6.2. Başarılı Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması

	z	p
Motif I. - Motif II.	-1.28	.203
Cümle I - Cümle II	-.27	.789
Dönem I - Dönem II	-.18	.859
BaşSona I - BaşSona II	-2.81	.005*
Ezersayı I - Ezersayı II	-2.32	.020*

$P < 0.05$

Çizelge 4.6.2’de görüldüğü üzere, başarılı öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları baştan sona tekrar sayısı ($p=.005$) ile çalıştıkları eser sayısı ($p=.020$) arasında anlamlı bir fark vardır. Başarılı öğrenciler sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha fazla baştan sona tekrar yapmış ve bir oturumda çalıştıkları piyano parçası sayısını arttırmışlardır.

Çizelge 4.6.3. Az Başarılı Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması

	z	p
Motif I. - Motif II.	-2.14	.032*
Cümle I - Cümle II	-1.66	.097
Dönem I - Dönem II	.00	1.00
BaşSona I - BaşSona II	-2.66	.008*
Ezersayı I - Ezersayı II	-2.71	.007*

$P < 0.05$

Çizelge 4.6.3'te görüldüğü üzere, az başarılı öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları baştan sona tekrar sayıları ($p=.008$) ile çalıştıkları eser sayıları($p=.007$) arasında anlamlı bir fark vardır. Az başarılı öğrenciler sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha fazla baştan sona tekrar yapmış ve bir oturumda çalıştıkları piyano parçası sayısını artırmışlardır. Ayrıca az başarılı öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları motifsel tekrar sayıları ($p=.032$) arasında da ters yönde anlamlı bir fark vardır. Az başarılı öğrenciler sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha az motifsel tekrar yapmıştır.

Çizelge 4.6.4. Piyanoya 18 Yaşından Önce Başlamış Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel, Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması

	Z	p
Motif I. - Motif II.	-2.43	.015*
Cümle I - Cümle II	-.52	.599
Dönem I - Dönem II	-.59	.551
BaşSona I - BaşSona II	-3.18	.001*
Esersayı I - Esersayı II	-2.88	.004*

$P < 0.05$

Çizelge 4.6.4. 'te görüldüğü üzere, piyanoya 18 yaşından önce başlamış öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları baştan sona tekrar sayıları ($p=.001$) ile çalıştıkları eser sayıları ($p=.004$) arasında anlamlı bir fark vardır. Piyanoya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha fazla baştan sona tekrar yapmış ve bir oturumda çalıştıkları piyano parçası sayısını artırmışlardır. Ayrıca piyanoya 18 yaşından önce başlamış öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları motifsel tekrar sayıları ($p=.015$) arasında da ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Piyanoya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha az motifsel tekrar

yapmıştır.

Çizelge 4.6.5. Piyanoya 18 Yaşından Sonra Başlamış Öğrencilerin I. ve II. Oturumlarda Yaptığı Motifsel, Cümlesel ve Dönemsel ve Baştan Sona Tekrar Sayıları ile Çalıştıkları Eser Sayılarının Karşılaştırılması

	Z	p
Motif I. - Motif II.	-1.71	.086
Cümle I - Cümle II	-.70	.481
Dönem I - Dönem II	-.71	.473
BaşSona I - BaşSona II	-2.371	.018*
Ezersayı I - Ersayı II	-2.06	.039*

$P < 0.05$

Çizelge 4.6.5 'te görüldüğü üzere, piyanoya 18 yaşından sonra başlamış öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumlarında yaptıkları baştan sona tekrar sayıları ($p=.018$) ile çalıştıkları eser sayıları ($p=.039$) arasında anlamlı bir fark vardır. Piyanoya 18 yaşından sonra başlamış öğrenciler, sınav (performans) zamanı yaklaştıkça çalışmalarında daha fazla baştan sona tekrar yapmış ve bir oturumda çalıştıkları piyano parçası sayısını arttırmışlardır.

I. ve II. oturumlarda yapılan kesitsel çalışma sayıları ve çalışılan eser sayılarının karşılaştırıldığı yukarıda gösterilen verilere göre baştan sona tekrar sayısı ile çalışılan eser sayısının II. oturumdaki artışı başarı ve yaş grupları açısından farklılık göstermemektedir. Bu durum yapılan tekrar ve çalışılan eser sayılarının başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Belki de tekrarların hangi amaçla yapıldığı ve yapılan tekrarın gözlemlenerek amacına ulaşp ulaşmadığının farkında olup olunmaması başarıyı etkilemektedir.

Yine yukarıdaki verilere göre yalnızca az başarılı ve piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrencilerin II oturumda yaptıkları motifsel tekrar sayılarında bir azalma görülmektedir. Bu durumdan az başarılı ve piyanoya 18 yaşından önce başlamış

öğrencilerin bir eserin çıkarılmasında ileri bir aşama olan ‘uzun kesitlerle çalışma’ aşamasına (Williamon ve diğerleri, 2000; Lisboa ve diğerleri, 2004) geçecek olgunluğa gelmeden eseri sınava yetiştirme telaşı içerisinde çalıştıkları ve sınava yakın zamanlardaki çalışmalarında daha önce gözden kaçmış ayrıntıları önemsemeden çalıştıkları anlamı çıkarılabilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Piyano dersi öğrencilerinin öz-düzenleyerek piyano çalışmalarının sınav performanslarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlara bağlı olarak varılan sonuçlar ve bunlar ışığında oluşturulan öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

1. Öğrencilerinin çoğunun piyano çalışması için uzak hedeflere sahip oldukları buna karşın belirgin yakın hedefler oluşturmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmalarına yönelik stratejik planlamalar yapmadıkları sonucuna varılmış olmakla birlikte, belirgin hedefler oluşturup, stratejik planlama yapan az sayıda öğrencinin başarılı olduğu görülmüştür.
2. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun piyano çalışmayı önemli bulduğu ve “piyano çalışmaya önem verme” açısından başarılı ve az başarılı öğrenciler arasında belirgin bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin piyano çalmanın önemine dair sunduğu gerekçeler ile piyano dersinin müzik eğitim programlarında yer almasına ilişkin gerekçelerin çoğunlukla birbirleriyle örtüştüğü görülmüştür.
3. Öğrencilerin çoğunluğunun piyano ile ilgili uzak hedeflerini gerçekleştirmek için kendilerini yeterli gördükleri, tespit edilmiştir. Kendilerini yeterli görmeyen öğrencilerin çoğunluğunu ise başarılı öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür.

4. Başarılı öğrencilerin piyano çalışmanın Uygulama Safhasına yönelik çalışma stratejilerinden olan ‘Kendine Öğretme’, ‘Dikkat Toplama’, ‘Kendini Gözlemleme’, ‘Kayıt Tutma’ ve ‘Deney Yapma’ stratejilerini üst düzeyde kullanarak çalıştıkları görülmüştür.
5. Başarılı öğrencilerin piyano çalışmanın ‘Uyum Sağlama’ stratejisini kullandıkları ve zorluklarla karşılaşma durumlarında değişik çözüm arayışlarına giderek ‘sonuca ulaşma odaklı’ çalıştıkları, buna karşın az başarılı öğrencilerin ‘Savunmaya Geçerek’ zorlandıkları durumlarla karşılaştıklarında çalışmayı bırakma eğiliminde oldukları görülmüştür.
6. Öğrencilerin piyano parçaları üzerinde piyanosuz ortamda da çeşitli yöntemlerle (notayı gözden geçirme, zihinsel çalışma, analiz yapma vb.) çalışma yapmasının, başarıyı arttırıcı bir etmen olduğu görülmüştür.
7. Öğrencilerin yardım alma stratejisini yeterince kullandığı ve başarılı öğrencilerin gerekli durumlarda çoğunlukla piyano öğretmenlerinden yardım almayı tercih ettiği görülmüştür.
8. Öğrencilerin büyük kısmının piyano dersinde not tutmadığı, öğretmenlerin öğrencilerin yerine not tutmasının öğrencinin başarısına olumlu bir katkısının olmadığı görülmüştür.
9. Başarılı ve az başarılı öğrencilerin “ders dışı haftalık piyano çalışma süreleri” ile “piyano çalışma oturumları süresince çalıştıkları eser sayıları” arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
10. Başarılı ve az başarılı öğrencilerin piyano çalışma oturumları sırasında “çalışarak ve çalışmadan geçirdikleri süreler” arasında anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür.

11. Başarılı ve az başarılı öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumları süresince yaptıkları “motifsel tekrar sayıları”, “dönemsel tekrar sayıları” ve “baştan sona tekrar sayıları” arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
12. Başarılı ve az başarılı öğrencilerin I. piyano çalışma oturumu süresince yaptıkları “cümlesel tekrar sayıları” arasında az başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
13. Piyano çalmaya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler ile piyano çalmaya 18 yaşından sonra başlamış öğrencilerin “ders dışı haftalık piyano çalışma süreleri” ile “piyano çalışma oturumları süresince çalıştıkları eser sayıları” arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
14. Piyano çalmaya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler ve piyano çalmaya 18 yaşından sonra başlamış öğrencilerin piyano çalışma oturumları sırasında “çalışarak ve çalışmadan geçirdikleri süreler” arasında anlamlı bir fark yoktur.
15. Piyano çalmaya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler ile piyano çalmaya 18 yaşından sonra başlamış öğrencilerin I. ve II. piyano çalışma oturumları süresince yaptıkları “motifsel tekrar sayıları”, “dönemsel tekrar sayıları” ve “baştan sona tekrar sayıları” arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
16. Piyano çalmaya 18 yaşından önce başlamış öğrenciler ile piyano çalmaya 18 yaşından sonra başlamış öğrencilerin I. piyano çalışma oturumu süresince yaptıkları “cümlesel tekrar sayıları” arasında piyano çalmaya on sekiz yaşından önce başlayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

17. Öğrencilerin II. piyano çalışma oturumunda yaptıkları “baştan sona tekrar” sayısı ve “oturumda çalınan eser” sayısında anlamlı bir artış görülmektedir ancak bu artışın başarı ve yaş grupları açısından farklılık göstermediği görülmüştür.
18. Az başarılı öğrenciler ile piyanoya 18 yaşından önce başlayan öğrencilerin II oturumda yaptıkları motifsel tekrar sayılarında bir azalma görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Piyano dersi öğrencilerinin öz-düzenleyerek piyano çalışmaları ile ilgili şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Başarılı ve Az başarılı öğrencilerin büyük çoğunluğunun piyanoya önem verdiği ve sevdiği göz önüne alındığında, öğrencilerin öz-düzenleyerek öğrenme safha ve stratejilerinden yararlanmaları ve kendi kendilerine çalışırken başarılı olmak için dikkat etmeleri gereken durumlar hakkında bakış açılarını geliştirici ders içi-dışı ünite-etkinliklerine yer verilmeli, kişisel rehberlik sağlanmalıdır.
2. Öz-düzenlemenin (özellikle hedef belirlemedeki belirsizliklerin öğrencilerin piyano ile ilgili öz-yeterlik algılarını olumsuz etkilediğinden hareketle) Hedef Belirleme ve Değerlendirme safhaları ile ilgili olarak başta öğretmenler olmak üzere etkili kişi ve kurumların yönlendirici olması sağlanmalıdır.
3. Derslerde öğrencilerin piyano ile ilgili çalışmalarını sadece piyano odası ile sınırlamadan, aynı zamanda zihinsel çalışmalar yapmalarını sağlayıcı ödev, etkinlik ve alıştırmalara yer verilmelidir.

4. Öğrencilerin ders dışı zamanlarda piyano ile ilgili destek gereksinimlerine olabildiğince öğretmenler tarafından cevap verilmesini sağlayıcı düzenleme ve yaklaşımlarda bulunulmalıdır.
5. Dersler öğrencilerin işlenen konuları kendilerine özgü bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayıcı, birebir taklitten ziyade öğrencinin kendi yaklaşım ve düşüncelerini hayata geçirmesine olanak sağlayan ders işleme modellerinden yararlanarak düzenlenmelidir
6. Öğretmenlerin derslerde öğrencileri yönlendirici amaçla kullandıkları nota üzerindeki simge veya uyarı nitelikli işaretler, öğrencilerin aşırı kurallar içerisinde sınırlanmayacakları şekilde ve öğrencilerin kendileri tarafından yazılmalıdır
7. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin yaratıcılıklarını, öz güvenlerini sağlayıcı eğitsel yöntemlerin ders hedefleriyle de eşgüdümlü bir konuma getirilerek, özellikle öğrencilerin bireysel kolaylıklarının dikkate alınmasıyla uygulanması sağlanmalıdır.

Ayrıca konuyla ilgili bu çalışmayı izlemesi önerilen araştırmalar aşağıda belirtilmiştir;

8. Çalgı öğretmenlerinin öğrencilerinin öz-düzenlemelerine ne tür etkilerinin olduğunun saptanmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
9. Öz-düzenleyerek öğrenme basamak ve yaklaşımlarının çalgı öğrencilerine öğretilme yöntem ve teknikleri konusunda araştırmalar yapılmalıdır,
10. Çalışma miktarı ve tekrar sayısından çok çalışmanın kalitesinin, veriminin yüksek ve yapılan tekrarların amaca uygun olmasının önem taşımasından hareketle, çalışma kalitesini belirleyici etmenlerin ortaya çıkarılmasını sağlayıcı

araştırmalar yapılmalıdır.

11. Çalgı çalışma şekil ve alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmalar olabildiğince öğrencilerin gerçek çalışma durumlarını yansıtıcı gözlemlere dayandırılmalıdır.
12. Çalgıya başlama yaşının başarıyı ne şekilde etkileyip etkilemediğini aydınlatmaya dönük araştırmalar yapılmalıdır.
13. Öz-düzenleme dışında çalgı eğitiminin ve öğrenmenin başarısını etkileyen diğer etkenlerle (ailenin etkisi, çevrenin etkisi, kurumun etkisi vb.) ilgili yapılmış araştırma sonuçlarının uygulamaya konmasına çalışılmalı ve bu konular üzerinde yeni araştırmalar yapılmalıdır.
14. Birkaç kişilik durum çalışmalarının (case study) kullanıldığı nitel çalışma alışkanlıkları araştırmalarına ağırlık verilmelidir.
15. Farklı çalışma stratejileri ve etkileri ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
16. Psikoloji, Eğitim Psikolojisi disiplinlerindeki araştırmaların sıkı takip edilerek ‘uzman performansı’ ve ‘öğrenme’ ile ilgili yeni bilgi ve gelişmelerden yararlanılarak Müzik Psikolojisi disiplini altında, çalgı/piyano eğitime yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
17. ‘Bilinçli Çalışma’ (Deliberate Practice) yaklaşımı ile ‘Öz-düzenleyerek Öğrenme’ yaklaşımlarını bir arada kullanıp, kendi kendine çalgı çalışma, kendi kendine öğrenme konuları hakkında daha derin ve ayrıntılı bilgilere ulaşma amaçlı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AUSTIN, J.R., VISPOEL, W.P.**, “How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs Self-concept an Achievement,” *Psychology of Music*, cilt:26, 1998, ss:26-45. Aktaran Painsi, M., Parncutt, R., “Children’s, Teachers’ and Parents’ Attributions of Children’s Musical Success and Failure,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.
- BAILEY, K.D.**, *Methods of Social Research*, 2. Ed., The Free Pres, New York, 1982. Aktaran Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 5. Baskı, ss:122-127, Seçkin Yay., Ankara, 2005.
- BALTES, P.B., KLIEGL, E.R.**, “Further Testing of Limits of Cognitive Plasticity: Negative Age Differences in a Mnemonic Skill are Robust”, *Developmental Psychology*, cilt:28, 1992, ss:121-125. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- BANDURA, Albert**, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1896.
- BANDURA, Albert**, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York:Freeman, 1997. Aktaran Dale H. Schunk “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London:Lawrence Erlbaum Assoc.,2001, s. 125-153.
- BANDURA, Albert, SCHUNK, Dale H.**, “Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic intrest through proximal self-motivation,” *Journal of Personality and Social Psychology*, cilt:41, 1981, ss:586-598. Aktaran Zimmermann, Barry J. “Becaming a Self-Regulated Learner:An overview,” *Theory into Practice*, cilt:41, s:2, 2002, ss:64-71.
- BARRY, N.H., McARTHUR, V.**, “Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers,” *Psychology of Music*, cilt:22, 1994, ss:44-45. Aktaran Kostka, Marilyn J., “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

- BOWER, G.H., HILGARD, E.R.**, *Theories of Learning*, (5.baskı), Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall, 1981. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- BUCHANAN, G.** “Skills of piano performance in the preparation of music educators,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:12, 1964, ss:134-138. Aktaran Kasap, Belir Tecimer, “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yardımcı Çalgı Piyano Dersleri Üzerine Bir Araştırma”, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, <http://www.muzikegitimcileri.net>, 2004
- BÜYÜKAKINCI, Gamze Elif** “Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Günlük Bireysel Çalışma Yöntemleri”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2004.
- CHAFFIN, R., IMREH,G.** “Pulling Teeth and Torture.Musical memory and Problem Solving,” *Thinking and Reasoning*, cilt:3-4, 1997, ss:315-336.
- CHASE, W.,G., ERICSSON, K.,A.**, “Skilled Memory”, ed. J.R.Anderson, *Cognitive Skills and Their Acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981, ss:141-189. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- CHASE,W.G., SIMON,H.A.**, “Perception in chess,” *Cognitive Psychology*, Cilt:4, 1973, ss.55-81. Aktaran ERICSSON, K. Anders, LEHMANN, A.C., “Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints,” *Annual Review of Psychology*, cilt:47, 1996, ss:273-305
- COFFMAN, D.**, “Effects of Mental Practice, Physical Practice, and Knowledge of Results on Piano Performance,” *Journal of Research in Music Education*, cilt: 38, 1990, ss:187-196. Aktaran Kostka, Marilyn J., “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.
- COSTA-GIOMI, Eugenia, SASAKI, Wakaha**, “Effects of Cognitive Abilities, Practice, Teacher and Student Behaviors on Music Achievement: A longitudinal Study,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.

- CREECH, Andrea, HALLAM, Susan**, “Parent-Teacher-Pupil Interactions in Instrumental Music Tuition: A Literature Review,” *British Journal of Music Education*, Cilt:20, s:1, 2003, ss:29-44.
- ÇİMEN, Gül**, “Piyano Eğitiminde Bireysel Çalışma Süreci,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:1, 1994, ss:137.
- DANIEL, Ryan**, “Self-Assesment in Performance”, *British Journal of Music Education*, cilt:18, 2001, ss:215-226.
- DAVIDSON, Jane, SCUTT, Sarah**, “Instrumental Learning with Exams in Mind: A Case Study Investigating Teacher, Student and Parent Interactions Before, During and After a Music Examination,” *cilt:16*, 1999, ss:79-95.
- DAVIDSON, Jane W., HOWE, Michael J.A., MOORE, Derek G., SLOBODA, John A.**, “The Role of Parental Influences in the Develoment of Musical Performance,” *British Journal of Developmental Psychology*, cilt:14, 1996, ss:399-412.
- De GROOT, A.**, *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.(original çalışma 1946 da yayınlandı), 1978. Aktaran ERICSSON, K. Anders, LEHMANN, A.C., “Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints,” *Annual Review of Psychology*, cilt:47, 1996, ss:273-305
- Da COSTA, Doris**, “An Investigation into Instrumental Pupils’ Attitudes to Varied Structured Practice: Two Method of Approach,” *British Journal of Music Education*, cilt:16, s:1, 1999, ss:65-78.
- De CECCO, J.P.**, *The Psychology of Learning on Instruction: Educational Psychology*, New Jersey:Prentice Hall, 1968.
- Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, Pegem Yay., Ankara, 2007, s:255-409.
- ERCAN, Nevhiz**, “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitimi”, *Türkiye’de ve Almanya Federal Cumhuriyeti’nde Müzik Eğitimi ve Müzik Öğretmenliği Eğitimi Semineri*, Yayınlanmamış bildiri, Ankara, 1990.
- ERCAN, Nevhiz**, “Çalgı Eğitiminde Motivasyon,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, s: 252, Mart-1999.
- ERICSSON, K. Anders, KRAMPE, Ralf Th., & TESCH-RÖMER, Clemens**, “The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance,” *Psychological Review*, cilt:100, s:3, 1993, ss:363-406.

- ERICSSON, K. Anders, LEHMANN, A.C.**, “Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints,” *Annual Review of Psychology*, cilt:47, 1996, ss:273-305.
- ERTEM, Şehnaz** “Ankara Anadolulü Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Temel Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumları ve “Örgütleme Stratejisi”nin Etkililik Düzeyi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2003.
- ERTÜRK, S.** *Eğitimde Program Geliştirme*, 1972.
- FOLTS, M., L.**, “The Relative Effect of Two Procedures as Followed by Flute, Clarinet, and Trumpet Students While Practicing, on the Development of Tone Quality and on Selected Performance Skills,” *Dissertation Abstracts International*, 32, 1973, 4484A. Aktaran Kostka, Marilyn J., “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.
- GAGNE, R.,M.**, *The Conditions of Learning*, (2.baskı), Holt, Rinehart, & Winston, New York, 1970. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- GERINGER, J., KOSTKA, M.**, “The Effect of Self-assessed Practice Guides on Piano Student Performance,” *Texas Müzik Eğitimi Derneğinde sunulmuş bildiri*, San Antonio, Texas.
- HALLAM, Susan**, “Professional Musicians’ Orientations to Practice: Implications for Teaching,” *British Journal of Music Education*, cilt:12, 1995a, ss:3-19. Aktaran Hallam, Susan, “The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity,” *Music Education Research*, cilt:3, s:1, 2001a, ss:7-23.
- HALLAM, Susan**, “Professional Musicians’ Approaches to the Learning and Interpretation of Music,” *Psychology of Music*, cilt:23, 1995b, ss:111-128. Aktaran Hallam, Susan, “The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity,” *Music Education Research*, cilt:3, s:1, 2001a, ss:7-23.
- HALLAM, Susan**, “The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity,” *Music Education Research*, cilt:3, s:1, 2001a, ss:7-23.

- HALLAM, Susan**, “The Development of Metacognition in Young Musicians: Implications for Education”, *British Journal of Music Education*, cilt:18, s:1, 2001b, ss:27-39.
- HALLAM, Susan**, “How Important is Practicing as a Predictor of Learning Outcomes in Instrumental Music?,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia: Causal Productions, 2004.
- HARARI, E.T., CONVINGTON, M.V.** “Reactions to Achievement Behavior From a Teacher and Student Perspective: A Developmental Analysis”, *American Educational Research Journal*, cilt:18, 1981, ss:15-28. Aktaran Dale H. Schunk “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London: Lawrence Erlbaum Assoc., 2001, s. 125-153.
- HASS, G.**(ed.), *Curriculum Planning: A New Approach*, 3.baskı, Boston: Allyn ve Bacon, 1980.
- HERGENHAHN, B.R.**, *An Introduction to Theories of Learning*, 3. baskı, New Jersey: Prentice Hall, 1988.
- HOWE, Michael J.A., & DAVIDSON, Jane W., & SLOBODA, John A.** “Innate Talents: Reality or Myth,” *Behavioral Sciences*, cilt:21, 1998, ss:399-442.
- JORGENSEN, Harald**, “Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible?,” *British Journal of Music Education*, cilt:17, 2000, ss: 67-77.
- JORGENSEN, Harald**, “Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice Among Instrumental Students in a Conservatoire,” *Music Education Research*, cilt: 4, s:1, 2002, ss:105-119.
- KASAP, Belir Tecimer**, “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Yardımcı Çalgı Piyano Dersleri Üzerine Bir Araştırma”, 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, <http://www.muzikegitimcileri.net/2004>
- KEMP, Anthony E.**, *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, Oxford Univ. Press, Oxford, 1996.

- KLIEGL, R., SMITH, J., BALTES, P., B.**, “Testing-the Limits and the Study of Adult Age Differences During Mnemonic Training”, *Developmental Psychology*, cilt:25, 1989, ss: 247-256. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- KLIEGL, R., SMITH, J., BALTES, P., B.**, “On the Locus and Process of Magnification of Age Differences During Mnemonic Training”, *Developmental Psychology*, cilt:26, 1990, ss: 894-904. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.
- KOSTKA, Marilyn J.**, “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.
- LEHMANN, Andreas, PAPOUSEK, Silvia**, “Self-Reported Performance Goals Predict Actual Practice Behavior Among Adult Piano Beginners,” *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, ed. Kopiez R. ve diğerleri, Germany, Hannover University of Music and Drama, 2004.
- LIERTZ, Carmel**, “Developing Performance Confidence: A Holistic Training Strategies Program for Managing Practice and Performance in Music,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.
- LISBOA, Tania, CHAFFIN, Roger, SCHIAROLI, Adrienne G., BARRERA, Abby**, “Investigating Practice and Performance on the Cello,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.
- MADSEN, C. K., GERINGER, J.**,”The Effect of a Distraction Index on Improving Practice Attentiveness and Musical Performance,” *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, cilt: 17, 1981, ss:46-52. Aktaran Kostka, Marilyn J., “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens,” *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.
- McPHERSON, Gary E., DAVIDSON, Jane W.**, “Musical Practice: Mother and Child Interactions During the First Year of Learning an Instrument,” *Music Education Research*, cilt:4, s:1, 2002, ss:141-156.

- McPHERSON, Gary E., RENWICK, James M.**, “A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children’s Musical Practice,” *Music Education Research*, cilt:3, s:2, 2001, ss:170-186.
- MIKLASZEWSKI, K.**, “A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance,” *Psychology of Music*, cilt:17, 1989, ss:95-109.
- MILLS, Janet, SMITH, Jan**, “Teachers’ Beliefs About Effective Instrument Teaching in Schools and Higher Education,” *British Journal of Music Education*, cilt:20, s:1, 2003, ss:5-27.
- MURRAY, P.**, *Genius: The history of an idea*, Blackwell Publishers, Oxford, 1989.
- NICHOLS, J.G.** “The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability”, *Child Development*, cilt:49, 1978, ss:800-814.
Aktaran Dale H. Schunk “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London:Lawrence Erlbaum Assoc.,2001, s. 125-153.
- NIELSEN, Siw G.**, “Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice,” *Music Education Research*, cilt:3, s:2, 2001, ss:155-167.
- NIELSEN, Siw G.**, “Strategies and Self-efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education,” *Psychology of Music*, cilt:32, 2004, ss:418-431.
- ÖZDEN, Yüksel**, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yay., Ankara, 2003.
- PAINSI, Margit, PARNCUTT, Richard**, “Children’s, Teachers’ and Parents’ Attributions of Children’s Musical Success and Failure,” *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.
- PINTRICH, Paul R.**, “Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward,” *Educational Psychologist*, cilt:35, s:4, 2000, ss:221-226.
- PLANT, E.A., ERICSSON, K.A., HILL, L., & ASBERG, K.**, “Why study time does not predict grade point average across collage students: Implications of deliberate practice for academic performance,” *Contemporary Psychology*, cilt:30, s:1, 2005,ss:96-116.

PUUSTINEN, M., PULKKINEN, L. "Models of Self-Regulated Learning: A Review," Scandinavian Journal of Educational Research, cilt:45, s:3, 2001, ss:269-278.

RENEWICK, James M., McPHERSON, Gary E., "Interest and Choice: Student-selected Repertoire and Its Effect on Practicing Behaviour," British Journal of Music Education, cilt:19, ss:173-188.

ROSENTAL, R., "The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance," Journal of Research in Music Education, cilt:32, 1984, ss:265-273. Aktaran Kostka, Marilyn J., "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students," Journal of Research in Music Education, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

ROSENTAL, R., WILSON, M., EVANS, M., GREENWALT, L., "Effects of Different Practice Conditions on Advanced Instrumentalists' Performance Accuracy," Journal of Research in Music Education, cilt: 36, 1988, ss: 250-257. Aktaran Kostka, Marilyn J., "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students," Journal of Research in Music Education, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

ROSS, S., "The effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists," Journal of Music Education, cilt: 33, 1985, ss: 221-230. Aktaran Kostka, Marilyn J., "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students," Journal of Research in Music Education, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

RUBIN-ROBSON, G., "Studies in the Psychology of Memorizing Piano Music: A Comparison of Two Forms of Mental Rehearsal and Keyboard Overlearning," Journal of Educational Psychology, cilt: 32, 1941, ss: 593-602. Aktaran Kostka, Marilyn J., "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students," Journal of Research in Music Education, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

SCHUNK, Dale H. "Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement", Journal of Educational Psychology, cilt:74, 1982, ss:548-556. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, "Self-Regulation and Learning", *Handbook of Psychology v.7: Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2003, s:59-79.

- SCHUNK, Dale H.** “Developing Children’s Self-efficacy and Skills: The roles of Social Comparative Information and Goal Setting”, *Contemporary Educational Psychology*, cilt:8, 1983, ss:76-86. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.
- SCHUNK, Dale H.** “Sequential Attributional Feedback and Children’s Achievement Behaviors”, *Journal of Educational Psychology*, c:76, 1984, ss:1159-1169. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.
- SCHUNK, Dale H.** “Participation in Goal Setting: Effects on Self-efficacy and Skills of Learning Disabled Children”, *Journal of Special Education*, cilt:19, 1985, ss:307-317. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.
- SCHUNK, Dale H. SWARTZ, C.W.** “Goals and Progress Feedback: Effects on Self-efficacy and Writing Instruction”, *Contemporary Educational Psychology*, cilt:18, 1993a, ss:337-354. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.
- SCHUNK, Dale H. SWARTZ, C.W.** “Writing Strategy Instruction with Gifted Students: Effects of Goals and Feedback on Self-efficacy and Skills”, *Roeper Review*, cilt:15, 1993b, ss:225-230. Aktaran . Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.
- SCHUNK, Dale H.** “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London:Lawrence Erlbaum Assoc.,2001, s.125-152.
- SCHUNK, Dale H., ZIMMERMAN, Barry J.** “Self-Regulation and Learning”, *Handbook of Psychology v.7:Educational Psychology*, ed. William M. Reynolds ve Gloria E. Miller, New Jersey:John Wiley and Sons, Inc.,2003, s:59-79.

SENEMOĞLU, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi Tic.Ltd.Şti., Ankara, 2004.

SIMON, H.A., CHASE, W.G., "Skill in chess," *American Scientist*, cilt:61, 1973, ss:394-403.

SLOBODA, John A., DAVIDSON, Jane W., HOWE, Michael J.A., & MOORE, Davidson G. "The Role of Practice in the Development of Performing Musicians," *British Journal of Psychology*, cilt:87, 1996, ss:287-309.

STASZEWSKI, J.J., *Skilled memory and expert mental calculation*. In *The nature of expertise*, Ed., M.T.H.Chi, R. Glaser, & M.J.Farr (pp.71-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

TROWBRIDGE, M., H., CASON, H., "An Experimental Study of Thorndike's Theory of Learning", *Journal of General Psychology*, cilt:7, 1932, ss:245-288. Aktaran Williamon, Aaron ve Valentine, Elizabeth, "Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality," *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.

UÇAN, Ali, *Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* Önder Matbaacılık, Ankara, 2005.

WAGNER, M., "The Effect of a Practice Report on Practice Time and Musical Performance," *Research in Music Behavior*, ed. Mansen, R. Greer ve C.H. Madsen, Jr., ss:125-130, Teachers Collge Pres, New York, 1975. Aktaran Kostka, Marilyn J., "Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens," *Journal of Research in Music Education*, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

WEINER, B., "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences," *Journal of Educational Psychology*, cilt:71, 1979, ss:3-25. Aktaran Painsi, M., Parncutt, R., "Children's, Teachers' and Parents' Attributions of Children's Musical Success and Failure," *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, ed. Lipscomb S.D. ve diğerleri, Australia:Causal Productions, 2004.

WICINSKI, A.A. "Psichologiceski i analiz processa raboty pianista-ispolnitel a nad muzykalnysition (Psychological anlysis of piano performer's process of work on musical composition)," *Izviestia Akademi Piedadogiceskich Anuk Vyp.*, cilt:24, 1950, ss:171-215.

WILLIAM, Kenny, “Thinking Critically in the Practice Room,” *Music Educators Journal*, cilt:85, s:1, 1998, ss:21-3.

WILLIAMON, Aaron, LEHMANN, Andreas, McCLURE, Kate, “Studying Practice Quantitatively,” *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, ed. Kopiez R. ve diğerleri, Germany, Hannover University of Music and Drama, 2004.

WILLIAMON, Aaron, VALENTINE, Elizabeth, “Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality,” *The British Psychology*, cilt:91, 2000, ss:353-376.

YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 5. Baskı, ss:122-127, Seçkin Yay., Ankara, 2005.

ZDZINSKI, Stephen, “Parental Involment, Selected Student Attributes, and Learning Outcomes in Instrumental Music,” *Journal of Reserach in Music Education*, cilt:44, s:Spring, 1996, ss:34-48.

ZIMMERMAN, Barry J. “Development of Self-Regulated Learning:Which are the Key Sub-Processes?” *Contemporary Educational Psychology*, cilt:16, 1986, ss:307-313. Aktaran Barry J. Zimmerman “Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement:An Overview and Analysis”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London:Lawrence Erlbaum Assoc.,2001, s.1-39.

ZIMMERMAN, Barry J. “Developing Self-Fulfilng Cycles of Academic Regulation:An Analysis of Exemplary instructional Models”, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, ed. Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman, New York:Guilford Press,1998a, s. 1-19. Aktaran Dale H. Schunk “Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, London:Lawrence Erlbaum Assoc.,2001, s. 125-153.

ZIMMERMAN, Barry J “Academic Studying and the Developmet of Personal skill:a self-regulatory perspective”, *Educational Psychologist*, cilt:33, 1998b, ss:73-86. Aktaran, Gary E. McPHERSON ve James M. RENWICK “A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children’s Musical Practice,” *Music Education Research*, cilt:3, s:2, 2001, ss:170-186.

ZIMMERMAN, Barry J “Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement:An Overview and Analysis”, ed. Barry J. Zimmerman ve Dale H. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Assoc., London, 2001, s.1-39.

ZIMMERMAN, Barry J. “Attainment of Self-Regulation:A Social Cognitive Perspective”, *Handbook of Self-Regulation*, ed. Monique Boekaerts ve diğerleri, San Diego,CA:Academic Press, 2000, s.13-39. Aktaran Barry J. Zimmerman, “Becaming a Self-Regulated Learner:An overview,” Theory into Practice, cilt:41, s:2, 2002, ss:64-71.

ZIMMERMAN, Barry J. “Becaming a Self-Regulated Learner:An overview,” Theory into Practice, cilt:41, s:2, 2002, ss:64-71.

ZIMMERMAN, Barry J., BONNER, S., KOVACH, R. *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achivement to Self-Efficacy*. A.P.A. Washington D.C., 1996.

ZIMMERMAN, Barry J., KITSANTAS, A. “Acquiring Writing Revision Skill:Shift From Process to Outcome Goals”, Journal of Educational Psychology, cilt:89, 1999, ss:29-36.

ZIMMERMAN, Barry J., SCHUNK, Dale H.(ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Springer: New York, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J., SCHUNK, Dale H.(ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Lawrence Erlbaum Assoc., London, 2001.

ZURCHER, W., “The Effect of a Practice Report on Practice Time and Musical Performance,” *Research in Music Behavior*, ed. Mansen, R. Greer ve C.H. Madsen, Jr., ss:131-138, Teachers Collge Pres, New York, 1975. Aktaran Kostka, Marilyn J., “Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Studens,” Journal of Research in Music Education, cilt:50, s:2, 2002, ss:145-154.

EKLER

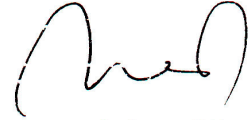
EK 1: Araştırma İçin Alınan Resmi İzin

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

20-Nisan-2006

“Öz-Düzenleyerek Çalgı Çalışmanın Beceri Edinimine Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmama veri sağlamak amacıyla örneklem gurubu olarak belirlediğim, isimleri ilişikte belirtilen öğrencilerin çalışma süreçlerini video kamera ile kaydetmek istiyorum.

Gerekli iznin verilmesi konusunu saygılarımla arz ederim.



O. Ozan Bilcen
Araştırmacı

Ek: Öğrencilerin isim listesi

20.04.2006
20.04.2006


EK 2 : Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler

Ad, Soyad:

Aldığı Piyano Dersi kodu (Sınıf):

Doğum tarihi:

Müzik öğretmenliği programına başlama yılı:

Piyano çalmaya başlama yaşı:

Piyanoya başlama ortamı: a) Üniversitede b) AGSL’de c) Özel Ders Alarak
d) Diğer:....

Sorular

1- Piyano ile ilgili hedefiniz (ulaşmak istediğiniz düzey, gerçekleştirmek istediğiniz amaç) nedir?

2- I. piyano çalışma oturumunuza başlamadan önce bu oturum için belirlediğiniz hedefleriniz var mıydı? Varsa nelerdi?

3- Piyano çalışırken kullandığınız daha çabuk, iyi öğrenmenizi sağlayan çalışma stratejileriniz var mı? Varsa neler?

4- Piyano parçalarınız üzerinde piyanosuz ortamda çalışma yapar mısınız? Yaparsanız bunlar ne gibi çalışmalardır?

- 5- Piyano parçalarını çalışma sürecinizde arkadaşlarınızdan yada öğretmeninizden yardım alır mısınız?
- 6- Piyano dersi sırasında not tutar mısınız?
- 7- Sizce piyano çalışmak; önemlidir/önemsizdir, çünkü...
- 8- Piyano ile ilgili hedeflerinizi gerçekleştirmeye yönelik olarak kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
- 9- Haftada kaç gün günde kaç saat piyano çalışırsınız?

EK 3: Video Gözlem Formu**VIDEO GÖZLEM FORMU**

Öğrencinin Adı, Soyadı:

	I. Piyano Çalışma Oturumu	II.Piyano Çalışma Oturumu
Motif Ağırlıklı Kesit Tekrar Sayısı		
Cümle Ağırlıklı Kesit Tekrar Sayısı		
Bölüm Ağırlıklı Kesit Tekrar Sayısı		
Baştan Sona Çalma Tekrar Sayısı		
1.Esere Ayrılan Süre		
2.Esere Ayrılan Süre		
3.Esere Ayrılan Süre		
4.Esere Ayrılan Süre		
5.Esere Ayrılan Süre		
Çalışmadan Geçirilen Süre		

EK 4: Sınav Değerlendirme Ölçütleri ve Açılımları

SINAV DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ ve AÇILIMLARI

Teknik yeterlilik

- Düzeyinden beklenen davranışları / beceriyi akıcı bir şekilde sergileyebilme

Süreklilik

- Takılmadan,
- Ritmi kaçırmadan,
- Beklemeden,
- Hızı değiştirmeden çalabilme

Doğruluk

- Notaları doğru çalabilme.

Müzikalite, müzikal anlayış, Yorum, İfade

- Motifleri, cümleleri müzikal bir şekilde ifade edebilme,
- Eserin dönem, tür özelliklerini sergileyebilme,
- Eserin bölümleri-cümleleri arasındaki ilişkiyi ifade edebilme.

EK 5: Sınav Performansı Değerlendirme Formu**SINAV PERFORMANSI DEĞERLENDİRME FORMU**

Ad Soyad	Ders kodu	Teknik	Süreklilik	Doğruluk	Müzikalite	Genel
MERİÇ ÖZKAYA	102					
MERVE ERDEN	102					
YİĞİT ERKOÇ	102					
MUSTAFA ÇORAK	102					
ŞAZİYE METİN	102					
DERYA ARAS	102					
OZAN DEMİR	102					
TUĞÇE AYDIN	102					
ALİ HACİM	102					
CAN GÜNERİ	102					
BAYBORA KOZANOĞLU	102					
ERCAN YILDIRIM	102					
PINAR AKPINAR	102					
KADRIYE OKUTAN	202					
SEMRA SARIALTIN	202					
BURAK BAYRAK	202					
MURAT ALTINIŞIK	202					
CEVAHİR ÜNAL	202					
SEMAH AÇIKEL	202					
NURDAN GÜLDAL	202					
EMİN YOLAL	202					
İBRAHİM YEĞEN	202					
FİRUZE YEŞİLBAŞ	202					
ÖZDEN YILDIZ	202					
EBRU İŞERİ	202					
AYSELİ AKYOLOĞLU	302					
GÖKHAN EROL	302					
HANDE ÖZDEMİREL	302					
DERYA BİÇER	302					
FERİT SÖNMEZ	302					

EK 6: Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	: Oğuz Ozan Bilen
Sürekli Adresi	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Doğum Yeri ve Yılı	: Samsun, 1971.
Yabancı Dili	: İngilizce
İlköğretim	: Hamdullah Suphi İlkokulu / Ankara - 1981
Ortaöğretim	: Buca Endüstri Meslek Lisesi Elektrik / İzmir - 1987
Lisans	: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü - 1992
Yüksek Lisans	: Florida State Üniversitesi, Müzik Okulu / ABD - 1998
Anabilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi
Bilim Dalı	: Müzik Eğitimi
Çalışma Hayatı	: 1992-1995 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü Araştırma Görevlisi 1999- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma görevlisi