



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZDÜZENLEYİCİ PİYANO ÖĞRETİMİNİN
PERFORMANS BAŞARISI, ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI VE
TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Amaç PALA

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZDÜZENLEYİCİ PİYANO ÖĞRETİMİNİN
PERFORMANS BAŞARISI, ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI VE
TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Amaç PALA

I. Danışman: Prof. Cemal YURGA

II. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Prof. Cemal YURGA ve Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Performans Başarısı, Çalışma Alışkanlığı ve Tutum Üzerindeki Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Amaç PALA

ÖN SÖZ

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca derin mesleki bilgisini hoşgörü ve sabırla benimle paylaşan, üzerimde çok büyük emeği ve desteği bulunan tez danışmanım sayın Prof. Cemal YURGA'ya;

Çalışmamın şekillenmesinde çok büyük destek veren ikinci danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ'a;

Çalışmama yön vermemde katkıları olan sayın; Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ'ye ve Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e;

Araştırmam boyunca her türlü desteği veren, her konuda bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan sayın Doç. Dr. Engin GÜRPINAR'a;

Araştırmam süresince değerli görüş ve önerilerini samimiyetle dile getiren sayın Doç. Dr. Onur ZAHAL'a

Araştırma konumu belirlerken değerli düşüncelerini ve deneyimlerini benden esirgemeyen sayın Dr. Öğr. Üyesi Fırat ALTUN'A;

Ölçme ve değerlendirme sürecinde değerli görüşlerini paylaşan sayın Dr. Merve TAŞCAN'a

Ölçme araçlarının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde emeği geçen, sayın Dr. Öğr. Üyesi Ozan EROY'a ve Doç. Dr. Derya KARABURUN DOĞAN'a;

Ölçeklerini kullanmama izin veren sayın Prof. Enver TUFAN'a, Doç. Dr. Bahar GÜDEK'e ve Doç. Dr. Hayrettin Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU'na

Deneyisel süreçte sabır gösteren ve emek veren bütün öğrencilerime,

Hayatım boyunca her anımda sevgilerini, inançlarını ve güvenlerini hissettiğim kıymetli değerlerim annem, babam ve kardeşlerime,

Sadece araştırmamda değil bütün hayatımı borçlu olduğum sevgili ve kıymetli eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Amaç PALA

ÖZET

ÖZDÜZENLEYİCİ PİYANO ÖĞRETİMİNİN PERFORMANS BAŞARISI, ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

PALA, Amaç
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Cemal YURGA, Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ
Aralık-2021, xvii+330 sayfa

Bu araştırmanın amacı, özdüzenleyici piyano öğretiminin öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla nicel ve nitel metodolojilerin bir arada bulunduğu açıklayıcı sıralı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, nicel boyut bakımından ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel deseni; nitel boyut bakımından durum çalışması desenini bir arada bulundurmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıfında öğrenim gören 6'sı deney, 5'i kontrol grubu olmak üzere 11 müzik öğrencisinden oluşmaktadır. 10 haftalık deney işlemi süresince piyano dersinin öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında deney grubu öğrencilerine TÜBİTAK tarafından desteklenen özdüzenleyici piyano öğretim modeli uygulanırken; kontrol grubu öğrencilerine düz anlatım yöntemi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının düzeylerini olabildiğince eşitlemek ve piyano performans başarıları için yapılacak ölçme ile ilgili nitelik ve niceliklere ulaşmak amacıyla Denklik Testi Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin elde edilmesinde 10. sınıf piyano dersi öğretim programında (MEB, 2016) yer alan kazanımlar kapsamında geliştirilen “piyano performansı değerlendirme formu”, Küçükosmanoğlu ve diğerleri (2016b) tarafından geliştirilen “bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği” ve Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “piyano dersine yönelik tutum ölçeği” kullanılırken; nitel verilerin elde edilmesinde 3 uzman görüşü çerçevesinde geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikli olarak Kendall's W puanlayıcılar arası uyuma

bakılmış ve öğrencilerin piyano performans puanlarına yönelik deneysel işlem öncesi ve sonrası puanlayıcıların verdikleri performans puanlarının anlamlı derecede uyumlu olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun ortalamaları normal dağılım göstermediğinden dolayı nicel verilerin analizinde parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Deney işlemi öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının analizinde küçük ve ilişkisiz grupların sıra ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi ve ilişkili grupların sıra ortalamalarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve etki büyüklüğü (r) değerleri hesaplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda deney grubunun piyano performansı değerlendirme formu, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve piyano dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test lehine yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunurken; kontrol grubunun bu form ve ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özdüzenleyici piyano öğretimi sürecinin, deney ve kontrol grubunun piyano performansı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmazken; deney ve kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ve tutum son test puanları arasında deney grubu lehine yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda ise özdüzenleyici öğretim sonucunda deney grubu öğrencileri; piyanoda teknik seviyelerinin yükseldiğini, eser hâkimiyetlerinin arttığını, eserleri hızına uygun çalabildiklerini, müzikal yorum becerilerinin ve eserleri yapabileceklerine olan inançlarının geliştiğini; notaları ve parmak numaralarını hızlı okuma alışkanlığı, deşifre okuma alışkanlığı, çalma tekniklerine, nüans terimlerine ve hatalara yönelik çalışma alışkanlığı; planlı, programlı, düzenli, disiplinli, bilinçli, verimli, pratik ve stratejik çalışma alışkanlıkları kazandıklarını; sorumluluk bilinci kazanma; sevgi, ilgi, istek, heyecan duyma; önem ve özen gösterme; güdülenme yönünde derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Özdüzenleyici Öğretim, Piyano Öğretimi, Performans Başarısı, Çalışma Alışkanlığı, Tutum

ABSTRACT

THE EFFECT OF SELF-REGULATORY PIANO TEACHING ON PERFORMANCE SUCCESS, WORK HABITS AND ATTITUDE

PALA, Amaç
PhD., İnönü University, Institute of Educational Sciences
The Department of Music Education

Advisor: Professor Cemal YURGA, Dr. Lecturer Kübra Dilek TANKIZ

December, 2021, xvii+330 pages

The aim of this research is to examine the effect of self-regulated piano teaching on students' performance achievement, study habits and attitudes. For this purpose, the exploratory sequential mixed research method, which combines quantitative and qualitative methodologies, was used. In terms of quantitative dimension, the research was a paired quasi-experimental design with pretest-posttest control group; In terms of qualitative dimension, it contains the case study pattern together. The study group of the research consists of 11 music students, 6 of them in the experimental group and 5 of them in the control group, studying in the 10th grade of a Fine Arts High School affiliated to the Directorate of National Education in the first semester of the 2020-2021 academic year. During the 10-week experiment process, within the scope of the learning-teaching activities of the piano lesson, the self-regulated piano teaching model supported by TUBITAK was applied to the experimental group students; The direct lecture method was applied to the control group students. Equivalence Test Evaluation Form was prepared in order to equalize the levels of the control and experimental groups as much as possible and to reach the qualifications and quantities related to the measurement to be made for the success of piano performance. In order to obtain the quantitative data of the study, the "piano performance evaluation form" developed within the scope of the achievements in the 10th grade piano curriculum (MEB, 2016), the "individual instrument study habits scale" developed by Küçükosmanoğlu et al. (2016b), and while using the "attitude scale towards piano lesson" developed by Tufan and Güdek (2008); In order to obtain qualitative data, a "semi-structured interview form" developed within the framework of the opinions of 3 experts was used. The data obtained in the study were analyzed through the SPSS 20.0 statistical package program. In the analysis of the data obtained from the study, the harmony between Kendall's W

ratars was primarily examined and it was seen that the performance scores of the students before and after the experimental procedure for the piano performance scores were significantly compatible. Since the mean of the study group did not show a normal distribution, non-parametric statistical techniques were used in the analysis of quantitative data. Before and after the experimental process, the Mann-Whitney U Test, in which the mean rank of the small and unrelated groups was compared, and the Wilcoxon Signed Ranks Test, in which the mean rank of the related groups were compared, were applied in the analysis of the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, and the effect size (r) values were calculated. Qualitative data were analyzed by content analysis technique. As a result of the analysis of the quantitative data, there was a highly positive and significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of the experimental group from the piano performance evaluation form, individual instrument study habits scale and attitude scale towards piano lesson; There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group from these forms and scales. While there was no statistically significant difference between the post-test scores of the self-regulated piano teaching process, the piano performance of the experimental and control groups; It was determined that there was a highly positive and significant difference in favor of the experimental group between the study habits and attitude post-test scores of the experimental and control groups. As a result of the analysis of qualitative data, as a result of self-regulated teaching, the experimental group students; their technical level on the piano has increased, their mastery of the work has increased, they can play the works in accordance with their pace, their musical interpretation skills and their belief that they can make the works have developed; the habit of reading notes and finger numbers quickly, the habit of reading deciphering, the habit of studying playing techniques, nuance terms and mistakes; have acquired planned, programmed, regular, disciplined, conscious, efficient, practical and strategic working habits; gaining sense of responsibility; love, interest, desire, excitement; care and attention; They emphasized that they developed a positive attitude towards the lesson in terms of motivation.

Key Words: Self-Regulatory Teaching, Piano Teaching, Performance Achievement, Work Habit, Attitude

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler	11
1.4. Araştırmanın Amacı	11
1.5. Araştırmanın Önemi	12
1.6. Sayıtlar	13
1.7. Sınırlılıklar	14
1.8. Tanımlar	14

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kuramsal Çerçeve	15
2.1.1. Eğitim, Öğretme ve Öğrenme İlişkisi	15
2.1.2. Pişano Psikolojisi	16
2.1.3. Pişano Eğitimi	19
2.1.4. Eğitimde Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlar	21
2.1.5. Özdüzenleme	21
2.1.5.1. Özdüzenlemeli öğrenme	22
2.1.5.2. Öğrenme ortamlarında özdüzenlemenin boyutları ve strateji kullanımı	23
2.1.5.3. Özdüzenlemeli öğrenmeye destek olan sınıf ortamları	24
2.1.5.4. Özdüzenleyen bir öğrenci olmak	25
2.1.5.5. Özdüzenleme sürecinin yapısı ve işlevi	29
2.1.5.6. Öğrencilere özdüzenleyen öğrenen olmalarını öğretme	31
2.1.5.7. Müziksel özdüzenlemeli öğrenmenin temelini oluşturan uygulanabilir kuramsal görüşler	32
2.1.5.8. Diğer öğrenenlerden özdüzenlemeli müzik öğrenenlere	34
2.1.5.9. Çalgı öğreniminde görev stratejileri ve uygulama davranışları	35
2.1.5.10. Motivasyon ve müzik öğreniminde özdüzenlemeli öğrenme	36
2.1.5.11. Orta ve ileri düzey müzisyenler ile ilgili araştırma	37
2.1.5.12. Otonomiye destekleyici öğrenme ortamları	39
2.1.5.13. Müzikte özdüzenlemeli öğrenme müdahaleleri	40
2.1.6. Çalışma Alışkanlıkları	41
2.1.7. Dikkat	43
2.1.8. Uygulama Alışkanlıklarının Gelişimi	44

2.1.8.1. Kapsamlı bir yaklaşım	45
2.1.8.2. Model düzenleme	46
2.1.8.3. Gelecek modellemeleri	47
2.1.9. Uygulama Rutinleri	48
2.1.10. Uygulama Sonrası İlerleme	49
2.1.11. Kötü Alışkanlıklar: Bir Piyanistin En Kötü Düşmanı	50
2.1.12. İdeal Uygulama Rutini	51
2.1.13. Akademik Başarı	54
2.1.14. Tutum	54
2.1.14.1. Tutumu oluşturan öğeler	54
2.1.14.2. Tutumun yapısı	56
2.1.14.3. Tutum kriterleri	56
2.1.14.4. Tutum işlevleri	57
2.1.14.5. Tutum ve davranış ilişkisi	57
2.1.14.6. Tutumun ölçülebilirliği	57
2.1.14.7. Tutum ve kişilik	58
2.1.15. Müziğe Yönelik Tutum	58
2.1.16. Müzik Yeteneğine Yönelik Tutum ve Müzik Başarısı Arasındaki İlişki	67
2.1.17. Evde Müzik Ortamı	69
2.1.18. Piyano Tekniği	72
2.1.18.1. Piyano tekniği nedir?	72
2.1.18.2. Teknik, müzik ve zihinden çalma	73
2.1.19. Piyano Uygulamasına Yönelik Temel Kurallar	74
2.1.19.1. Ön çalışma becerileri	74
2.1.19.2. Bölümsel uygulama	74
2.1.19.3. Süreklilik kuralı	75
2.1.19.4. İki el ayrı çalma	75
2.1.19.5. İki el birlikte çalma	76
2.1.20. Piyano Uygulamaları ile İlgili Seçilmiş Konular	77
2.1.20.1. Anahat belirleme	77
2.1.20.2. Deşifre	77
2.1.20.3. Kendi performansını video aracılığıyla kaydetme	78
2.1.21. Bilgiyi İşleme Kuramı	79
2.1.22. Öğrenme Stratejileri	81
2.1.22.1. Müzik ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğretimi	82
2.1.22.2. Dikkat stratejileri	85
2.1.22.3. Kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler	86
2.1.22.4. Anlamlandırmayı (kodlamayı) arttırıcı stratejiler	88
2.1.22.5. Geri getirmeyi arttırıcı stratejiler	93
2.2. İlgili Araştırmalar	94
2.2.1. Özdüzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	94
2.2.2. Özdüzenleme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	100
2.2.3. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Yapılan Araştırmalar	104
2.2.4. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	109
2.2.5. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar	110
2.2.6. Tutum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	114

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	117
3.1. Araştırmanın Modeli	117
3.2. Çalışma Grubu	121
3.2.1. Demografik Özellikler	122
3.3. Veri Toplama Araçları.....	123
3.3.1. Pişano Performansı Değerlendirme Formu	124
3.3.2. Bireysel algı alışma Alışkanlıkları öleği	124
3.3.3. Pişano Dersine Yönelik Tutum öleği	125
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	126
3.4. Deneysel İşlem	128
3.5. Verilerin Analizi	131
3.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesine Yönelik Analizler	131
3.5. 2. Puanlayıcılara İlişkin Analizler.....	132
3.5.3. Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler	133

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM	136
4.1. Araştırmanın Nicel Kısmından Elde Edilen Bulgular	136
4.1.1. Pişano Performansı Değerlendirme Formu’na Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler	136
4.1.2. Bireysel algı alışma Alışkanlıkları öleği’nden Alınan Puanlara Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler	138
4.1.3. Pişano Dersine Yönelik Tutum öleği’nden Alınan Puanlara Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler	141
4.1.4. Pişano Performansı Değerlendirme Formu’ndan Alınan Puanlara İlişkin Yapılan ıkarımsal İstatistikler	144
4.1.5. Bireysel algı alışma Alışkanlıkları öleği’nden Alınan Puanlara İlişkin Yapılan ıkarımsal İstatistikler	148
4.1.6. Pişano Dersine Yönelik Tutum öleği’nden Alınan Puanlara İlişki Yapılan ıkarımsal İstatistikler	154
4.2. Araştırmanın Nitel Kısmından Elde Edilen Bulgular	158
4.2.1. dzenleyici Pişano ğretiminin Performans Başarısı zerindeki Etkililiğine İlişkin ğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	158
4.2.1.1. dzenleyici ğretim	159
4.2.1.2. Teknik beceriler	161
4.2.1.3. Müzikal beceriler	163
4.2.1.4. Uzaktan eğitim	164
4.2.1.5. Akran	166
4.2.1.6. Öğretmen	167
4.2.1.7. Aile	168
4.2.1.8. Özyeterlik	170
4.2.1.9. Kaygı	171
4.2.2. dzenleyici Pişano ğretiminin alışma Alışkanlığı zerindeki Etkililiğine İlişkin ğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	172
4.2.2.1. dzenleme	174
4.2.2.2. MY ve F	175

4.2.2.3. Not alma	176
4.2.2.4. Zaman yönetimi	178
4.2.2.5. Ders materyalleri	179
4.2.2.6. Teknik ve formal analiz	181
4.2.2.7. Dikkat stratejileri	183
4.2.2.8. Öndüşünme	184
4.2.2.9. BDÇP	185
4.2.2.10. Hedef belirleme	186
4.2.2.11. Bilişsel olarak gözden geçirme	188
4.2.2.12. Metronom	189
4.2.2.13. Özöğretim	190
4.2.2.14. Zihinde canlandırma	192
4.2.2.15. Gam tekniği	193
4.2.2.16. Özizleme	195
4.2.2.17. Özdeğerlendirme	197
4.2.3. Özdüzenleyici Pişano Öğretimini Derse Karşı Olan Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	198
4.2.3.1. Hoşnutluk	200
4.2.3.2. Değer	203
4.2.3.3. Akran	205
4.2.3.4. Öğretmen	207
4.2.3.5. Aile	208
4.2.3.6. Uzaktan eğitim	210
4.2.3.7. Google meet programı	211
4.2.3.8. Programlı ve düzenli çalışma	212
4.2.3.9. Ev ortamı	214
4.2.3.10. Eserler	215

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	217
5.1. Sonuç ve Tartışma	217
5.1. 1. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarı, Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Puanlarının Betimsel Sonuçları.....	219
5.1.1.1. Pişano performansı başarı puanlarının betimsel sonuçları.....	219
5.1.1.2. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının betimsel sonuçları.....	221
5.1.1.3. Pişano dersine yönelik tutum puanlarının betimsel sonuçları.....	223
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarı, Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Puanlarının Çıkarımsal Sonuçları.....	225
5.1.2.1. Pişano performansı başarı puanlarının çıkarımsal sonuçları.....	225
5.1.2.2. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının çıkarımsal sonuçları.....	226
5.1.2.3. Pişano dersine yönelik tutum puanlarının çıkarımsal sonuçları.....	228
5.1.3. Özdüzenleyici Pişano Öğretimini Performans Başarısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	230
5.1.4. Özdüzenleyici Pişano Öğretimini Etkili ve Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazanma Durumu Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	233
5.1.5. Özdüzenleyici Pişano Öğretimini Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	237

5.2. Öneriler	240
5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	240
5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler	241
5.2.3. Öğrencilere İlişkin Öneriler	243
KAYNAKÇA	244
EKLER	276
Ek-1 Özdüzenleme Modeli Yönergesi	277
Ek-2 Özdüzenleyici Piyano Öğretim Modeli	278
Ek-3 Piyano Dersi Öğretim Programı	279
Ek-4 Piyano Performansı Değerlendirme Formu	280
Ek-5 Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (Örnek Maddeler)	281
Ek-6 Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)	282
Ek-7 Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları	283
Ek-8 Piyano Ders Programı	285
Ek-9 Bireysel Ders Dışı Çalışma Programları	286
Ek-10 Denklik Testi Değerlendirme Formu	288
Ek-11 Deneyde Kullanılan Eserler	295
Ek-12 Uzman Görüşü Formları	296
Ek-13 Araştırma İzinleri	323

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Deseni ...	120
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri	122
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun “Piyano Performansı Değerlendirme Formu”, “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması ..	132
Tablo 4. Öğrencilerin Piyano Performans Puanlarına Yönelik Yapılan Puanlayıcılar Arası Uyum Analizi Sonuçları	133
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Performans Puanları ...	137
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları	137
Tablo 7. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	139
Tablo 8. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nden Alınan Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	140
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar	141
Tablo 10. Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	142
Tablo 11. Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden Alınan Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	142
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar.....	144
Tablo 13. Deney Grubunun Performans Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	145
Tablo 14. Kontrol Grubunun Performans Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	146
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Performansı Son Test Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 16. Deney Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	148
Tablo 17. Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	150

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 19. Deney Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	154
Tablo 20. Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	156
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları	158
Tablo 22. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Performans Başarısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	159
Tablo 23. Özdüzenleyici Öğretim Temasına İlişkin Alt Temalar	159
Tablo 24. Teknik Beceriler Temasına İlişkin Alt Temalar	161
Tablo 25. Müzikal Beceriler Temasına İlişkin Alt Temalar	163
Tablo 26. Uzaktan Eğitim Temasına İlişkin Alt Tema	164
Tablo 27. Akran Temasına İlişkin Alt Temalar	166
Tablo 28. Öğretmen Temasına İlişkin Alt Temalar	167
Tablo 29. Aile Temasına İlişkin Alt Temalar	168
Tablo 30. Özyeterlik Temasına İlişkin Alt Tema	170
Tablo 31. Kaygı Temasına İlişkin Alt Tema	171
Tablo 32. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Çalışma Alışkanlığı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	173
Tablo 33. Özdüzenleme Temasına İlişkin Alt Temalar	174
Tablo 34. ÖMY ve ÖÖF Temasına İlişkin Alt Tema	175
Tablo 35. Not Alma Temasına ilişkin Alt Tema	176
Tablo 36. Zaman Yönetimi Temasına İlişkin Alt Tema	178
Tablo 37. Ders Materyalleri Temasına İlişkin Alt Temalar	179
Tablo 38. Teknik ve Formal Analiz Temasına İlişkin Alt Temalar	181
Tablo 39. Dikkat Stratejileri Temasına İlişkin Alt Tema	183
Tablo 40. Öndüşünme Temasına İlişkin Alt Temalar	184
Tablo 41. BDÇP Temasına İlişkin Alt Tema	185

Tablo 42. Hedef Belirleme Temasına İlişkin Alt Temalar	187
Tablo 43. Bilişsel Olarak Gözden Geçirme Temasına İlişkin Alt Temalar	188
Tablo 44. Metronom Temasına İlişkin Alt Temalar	189
Tablo 45. Özöğretim Temasına İlişkin Alt Tema	190
Tablo 46. Zihinde Canlandırma Temasına İlişkin Alt Temalar	192
Tablo 47. Gam Tekniği Temasına İlişkin Alt Temalar	193
Tablo 48. Özizleme Temasına İlişkin Alt Tema	195
Tablo 49. Özdeğerlendirme Temasına İlişkin Alt Tema	197
Tablo 50. Özdüzenleyici Pişano Öğretiminin Derse Karşı Olan Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	199
Tablo 51. Hoşnutluk Temasına İlişkin Alt Temalar	200
Tablo 52. Değer Temasına İlişkin Alt Temalar	203
Tablo 53. Akran Temasına İlişkin Alt Temalar	205
Tablo 54. Öğretmen Temasına İlişkin Alt Temalar	207
Tablo 55. Aile Temasına İlişkin Alt Tema	208
Tablo 56. Uzaktan Eğitim Temasına İlişkin Alt Temalar	210
Tablo 57. Google Meet Programı Temasına İlişkin Alt Temalar	211
Tablo 58. Programlı ve Düzenli Çalışma Temasına İlişkin Alt Temalar	212
Tablo 59. Ev Ortamı Temasına İlişkin Alt Tema	214
Tablo 60. Eserler Temasına İlişkin Alt Tema	215

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Açımlayıcı Bir Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması	121
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarısı Düzeylerinin Ön Test ve Son Testteki Değişimi	138
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimi	140
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimi	143
Şekil 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	146
Şekil 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	147
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Performansı Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	147
Şekil 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	149
Şekil 9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	151
Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	153
Şekil 11. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Karşılaştırılması	153
Şekil 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	155
Şekil 13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	156
Şekil 14. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	157
Şekil 15. Deney ve Kontrol Grubunun Hoşnutluk ve Değer Alt Boyutları Son Test Ortalama Puanlarının Değişimi	158

KISALTMALAR LİSTESİ

AGSL	Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
BÇÇAÖ	Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği
BDÇP	Bireysel Ders Çalışma Planı
BDDÇP	Bireysel Ders Dışı Çalışma Programı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GSL	Güzel Sanatlar Lisesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖMY	Özdüzenleme Modeli Yönergesi
ÖÖF	Özdüzenlemeyi Öğrenme Formu
ÖPÖ	Özdüzenleyici Piyano Öğretimi
PDYTÖ	Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
PPDF	Piyano Performansı Değerlendirme Formu
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanların yaşamlarında önemli bir yeri olduğu düşünülen müzik, duyguların ve düşüncelerin bir arada seslerle anlatıldığı önemli bir sanat dalıdır. Müzikle uğraşan bireyler, amatör ve profesyonel müzisyenler olarak ikiye ayrılabilir. Amatör müzisyenler, kendi kendilerine veya herhangi bir kurs aracılığıyla müziği öğrenirken, profesyonel müzisyenler ise müzik alanındaki bir meslek okuluna giderek müziği öğrenmektedir. Güzel sanatlar eğitiminin bir dalı olan mesleki müzik eğitiminde, müzik alanının bütünü veya bir dalını seçen; müziğe belirli bir düzeyde yetenekli kişilere, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müzik davranışlarını ve birikimini kazandırmak hedeflenmektedir (Uçan, 1992: 29). Ülkemizde müziği mesleki olarak icra etmek isteyen bireyler, konservatuvarları, güzel sanatlar liselerini veya üniversitelerin müzik programlarını tercih etmektedir. Bunlardan biri olan güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde, müzikle ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak, müzik alanında nitelikli insan yetiştirmek amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019: 5). Bu bölümlerde, temel eğitim kapsamında dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflarda birer saat, on ikinci sınıfta seçmeli olarak bir saat piyano eğitimi görülmektedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018). Piyano eğitimi aracılığıyla bireylerin devinışsel, duyuşsal ve bilişsel becerilerinde kendi yaşantıları yoluyla kazanımlar edinmeleri beklenmektedir (Mumcu, 2002: 10). Ayrıca bu eğitimle bireyin, sağlam bir teknik kazanması ve müzikal boyutlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Bağceci, 2001: 161; Pirgon, 2009: 3).

Piyano eğitimi, piyano öğretimi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Piyano öğretimiyle birey, piyanoyla ilgili bilgilere ve becerilere özgü davranışları kazanmaktadır. Güzel sanatlar liselerinde verilen piyano öğretimi belirli bir program çerçevesinde yapılmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirtilen Türk Millî

Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak oluşturulan Piyano Dersi Öğretim Programı'nda, piyano eğitiminde temel becerilerin kazanılması, piyanoyla ilgili terimlerin doğru ve yerinde kullanılması, piyanoda temel ve orta düzey seslendirme tekniklerinin kavranması ve uygulanması, farklı ölçü biçimlerinin, temel artikülasyon ve süsleme terimlerinin kavranması ve kullanılması, eserlerin dönem özelliklerine uygun ve müzikal duyarlılıkla seslendirilmesi, Türk ve dünya eserlerinden bir dağarcık oluşturulması, bireysel çalışmalarda sorumluluk bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2016: 4).

Piyano öğretiminde teknik ve müzikal becerileri doğru bir şekilde geliştirerek performans başarısını istenen düzeye ulaştırmak hedeflenmektedir. Bu öğretimin yapıldığı müzik okullarında öğrencilere piyanoda gerekli olan davranışlar kazandırılırken öğrencilerin performans sınavlarına hazırlanmaları beklenmektedir. Öğrenciler, sonuç değerlendirmesine yönelik bu sınavlarda başarılı olmak için çalışmalar gerçekleştirmektedir. Başarılı bir performans sergilenmesi ise bedensel, zihinsel ve devinışsel yapıları uygun bir biçimde kullanarak eserin teknik ve müzikal özelliklerini yerine getirmekten geçmektedir. Çalışmaları süresince öğrencilerin performans başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Literatür taraması sonucunda bu faktörlerin teknik-fiziksel, psikolojik ve bilişsel faktörler olmak üzere üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir (Gün ve Yıldız, 2013: 103). Olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğuran bu faktörlerin oluşumunda farklı öğretim yaklaşımları, yöntem veya teknikler kullanılmaktadır. Bu öğretim yaklaşımlarından biri, 1980'li yıllarda Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde ortaya çıkan özdüzenleme kavramıdır.

Özdüzenleme, bireylerin yaşamlarının her aşamasında farklı seviye ve özelliklerde bulunan, bireysel hedeflere ulaşma odaklı ve birey kontrolünde gerçekleşen düşünce, duygu ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000: 14). Eğitim, psikoloji, sağlık ve sosyoloji alanlarında özdüzenleme üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmada ise özdüzenlemenin eğitim alanındaki yansımalarına yer verilmiştir. Eğitim çalışmalarında özdüzenlemeli öğrenme kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır. Schunk (2001) özdüzenlemeli öğrenmeyi, öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin ürettikleri sistematik düşünce ve davranışlar sonucu oluşan öğrenme (s.125-152) olarak ifade etmektedir. Özdüzenlemeyi öğrenen öğrenci, herhangi bir konuda başarılı olabilmek için öğrenme sürecindeki yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm yolları üretmektedir.

Özdüzenlemeli öğrenme kapsamında özdüzenleme davranışları ile ilgili farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları; sosyal bilişsel, davranışçı, sosyal-kültürel, bilgiyi işleme, iradesel ve fenomenolojik yaklaşımlardır. Eğitim alanında öne çıkan yaklaşımlar ise sosyal bilişsel ve sosyal kültürel kuramlardır. Sosyal bilişsel kuramcılarında olan Zimmerman (2001) ise özdüzenlemeli öğrenmenin, tümüyle bireyin kontrolünde olması gerektiğine ve bilişsel becerilerin görev temelli akademik becerilere dönüşmesiyle oluşan aktif bir süreç (s.1-37) olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Zimmerman (2000) akademik becerilerin kazanılması sürecinde özdüzenlemenin nasıl gerçekleştiğini öndüşünme, performans/irade kontrolü ve özyansıtma olarak üç evre halinde açıkladığı (s.15-24) bir model geliştirmiştir. Bu modelin öndüşünme evresinde öğrenci çalışmaya başlamadan önce eserin özelliklerini inceleyip, geçmiş deneyimlerinden faydalanarak kendi yapabilirliğini, sonuç beklentilerini, inanç ve tutumlarını hesap etmekte ve buna göre kendi hedeflerini belirlemektedir. Performans/irade kontrolü evresinde öğrenci, belirli bir etkinliği nasıl yapacağına karar vermekte ve esere yönelik performansını izleyip, performansının etki düzeyini kontrol etmektedir. Özyansıtma evresinde ise sergilediği performansı en baştaki standartları, akran ve öğretmen performansları ile karşılaştırmakta ve bu karşılaştırmalar sonucunda davranışlarını yeniden düzenlemektedir. Ayrıca, bu modelde zaman yönetimi, içsel ilgi/değer verme, stratejik planlama, dikkat odaklama ve özduyumu alt süreçlerinin çalışma alışkanlığıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, özdüzenlemeli öğrenme sürecinde etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanılabileceğine işaret etmektedir. Turhal ve Baydağ (2018) öğrenciler üzerinde özdüzenleme algısı oluşturarak, onlara bilinçli, disiplinli, planlı ve programları çalışma anlayışı kazandırılabilirliğini ve önemli görevler vererek kendi çalışma anlayışları ile ilgili nedensel çıkarımlarda bulunmalarının sağlanabileceğini (s.25); Günaydın (2011) öğrencinin etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmasında, kendisine en uygun çalışma yönteminin belirlenmesinin ve evinde uygun bir ders çalışma ortamının hazırlanmasının etkili olacağını ve böylece sınavlarda başarıya giden yolda öğrencinin, hem derslerine bilinçli olarak çalışacağını hem de kalıcı ve etkili öğrenmeyi gerçekleştireceğini (s.3-4) vurgulamaktadır.

Çalışma alışkanlığına sahip bir müzik öğrencisi çalışmaya; hazır ve istekli olmakta, değer vermekte ve odaklanmakta, çalışırken zamanı iyi kullanmakta, çalışmaya yönelik stratejik planlanmalar yapmakta, çalışma ortamını düzenlemekte ve

ders materyallerini hazır bulundurmakta, çalışmaya başlamadan önce esere yönelik teknik ve formal analiz çalışmaları, ısınma hareketleri ve çalışma programı yapmaktadır. Bunlardan başka Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016a) öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarını oluşturan çeşitli davranışların; çalgıya özgü doğru duruş, tutuş ya da konumun, eser incelenmelerinin (ton/makam, ölçü sayısı, gürlük ve anlatım terimleri, parmak numaraları, dönem özellikleri, pozisyon/konum geçişleri), deşifre çalışmalarının, eser ya da etüdü kısımlara ayırmanın, eserin temposuna göre hızlandırma çalışmalarının olduğunu (s.198); Bağcı ve Toy (2020) piyano çalışma sürecinde formal veya informal eğitime dâhil öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarının tespit edilmesinin önemli olduğunu (s.583); Kurtuldu (2013) piyano eğitiminde en önemli gelişme süreci olarak görebileceğimiz teknik gelişim sürecinde öğrencinin; planlı ve sistemli bir çalışma düzenine sahip olması, eksiklerini tamamlaması ve sınavlarda başarılı olması için piyanonun nasıl çalındığının yanında nasıl çalışılması gerektiği konusunda da bilgilendirilmesinin gerektiğini (s.94); Roberson (1993) ise piyano öğretmenlerinin, öğrencilerin iyi uygulama alışkanlıkları edinmeleri için onlara nasıl pratik yapacakları, bir parçayı günde kaç kez çalmaları, yeni parçanın metronom hızını nasıl artırmaları, hatalı çalınan bir pasajı yavaş ve doğru bir şekilde nasıl uygulayacakları, ödev defterleri tutarak haftalık belirli uygulama talimatlarını nasıl yazacakları, uygulama verimliliğini artırma yolları, çalışma öncesinde nasıl teori çalışmaları yapacakları konusunda öğrencilere yardımcı olduklarını (s.13) ifade etmektedir.

Özdüzenleme modelinde, öğrencilerin çalışma alışkanlığı kazanmaları ile birlikte etkili bir özdüzenlemeli öğrenme gerçekleştirmelerinde motivasyon ve özyeterlilik de önemli görülmektedir. Bunun olabilmesi için öğrencilerin, özdüzenlemenin her evresinde olumlu akademik duygular geliştirmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin öndüşünme evresinde; geçmişte piyano performanslarının olumlu yönlerini düşünmeleri, eserlerin piyano çalma becerilerini geliştirebileceğine inanmaları, performans/irade kontrolü evresinde; eseri çalabilmek için çabalamaları ve ısrarcı olmaları, öğrenme ortamlarında kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissetmeleri; özyansıtma evresinde; diğer arkadaşları gibi başarılı olacakları, eserlerde yaptıkları hataları düzeltecekleri ile ilgili duygusal tepkilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tutum bireylerin bir olgu, olay ya da duruma karşı sergiledikleri davranışlar olarak belirtilmektedir (İnceoğlu, 2011: 22-23). Bu çalışmada, özdüzenleyici öğretimin piyano dersine karşı olan tutum üzerindeki etkisi incelenmektedir. Diğer çalışmalarda ise Hardalaç (2012) müzik derslerinde özdüzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve öğretimsel yolların kullanılmasının ve özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin derse olan tutumlarında değişikliğe yol açıp açmadığının araştırılmasının önemli olduğunu (s.84-85); Memiş (2005) beşinci sınıf ilkokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını incelediği çalışmada, bireysel farklılıklar, ilgi, istek, öğretmen, aile, ev ödevleri, zamanı etkili kullanma, not alma, kütüphaneden faydalanma, çalışma alışkanlıkları eğitimi, okuma-yazma-dinleme ve uygun çalışma ortamının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından önemli olduğunu (s.21); Çağrı Bakıoğlu (2019) güzel sanatlar lisesi müzik öğrencilerinin piyano dersi tutumları ile piyano dersi başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğunu (s.27, 32); Özer (2010) bir güzel sanatlar ve spor lisesi piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini (s.67); Kılınçer (2009) Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğunu (s.37, 46); Turhal ve Alpagut (2018) ise müzik eğitimcilerinin özdüzenleme algısı ile ilgili olumlu tutum sergilediklerini (s.91, 100) belirtmiştir.

Ulusal ve uluslararası müzik araştırmalarında, özdüzenleyici öğretim üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Uluslararası çalışmalarda (Deniz, 2012; Ersözlü, Nietfeld ve Huseynova, 2017; Miksza, Blackwell ve Roseth, 2018; Pike, 2017a, 2017b) özdüzenlemeli öğrenmenin performans başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülürken; Cremaschi' nin (2012) çalışmada, özdüzenleyici öğretimin performans üzerinde olumlu etkilerinin olmadığı görülmüştür. Ulusal tez araştırmalarında özdüzenleyici öğretim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, piyano ve çalgı (viyolonsel, gitar, blok flüt) öğrenimi üzerine odaklanıldığı görülmüştür. Araştırmaların yöntemlerine bakıldığında deneysel ve ilişkisel tarama yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Deneysel yöntem üzerine yapılan çalışmalarda (Bilen, 2007; Ergin, 2015; Hardalaç, 2012; Turhal, 2017), özdüzenlemeli öğrenmenin performans başarısına ve öğrenme sürecine olumlu etkileri olurken; Topoğlu 'nun (2010) çalışmada viyolonsel üzerine yazılan eşlikli parmak açma çalışmalarının, özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinin

gelişimine olumlu etkileri olmuştur. İlişkisel tarama yöntemi üzerine yapılan araştırmalarda (Özmenteş, 2007; Tuzcu, 2016), özdüzenlemeli öğrenmenin, akademik başarı ve/veya öğrenme süreci ile anlamlı ilişkilerinin olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada ise onuncu sınıf piyano dersi öğretim programındaki, piyano eğitiminde teknik gelişim ve repertuvar ünitelerine yönelik belirlenen kazanımların özdüzenleyici öğretimle kazandırılıp, bu model çerçevesinde gerçekleştirilen öğretimin piyanoda performans başarısı, çalışma alışkanlığı ve bu derse ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve en iyi öğrenmenin nasıl olduğu ile ilgili temel ilkeler ve süreçler üzerine farklı öğrenme kuramlarının olduğu bilinmektedir. Bu öğrenme kuramlarında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi tanımlarına, bilgileri düzenli ve sistematik bir şekilde öğrenmelerine, kullanmalarına, anlamlandırmalarına ve öğretmenlerin öğretim tekniklerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Öğrenmeye etki eden faktörler belirlenerek, öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri, sorunlara çözüm üretebilme becerileri ve etkili öğrenme ortamları geliştirilebilir (Sakız, 2014). Bazı öğrenciler, nitelikli bir öğrenme süreci geçirirken, bazıları ise bilinçsiz, sistemsiz ve düzensiz çalışma gibi etkenlerden dolayı niteliksiz bir öğrenme süreci geçirmektedir. Öğrenme becerilerinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde öğretenden değil, doğrudan öğrenenden kaynaklanan ve birey odaklı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Aydın ve Demir-Atalay, 2015).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren öğrenme yaklaşımlarıyla öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Öğretim sürecinde, kendi kendine öğrenen, yeteneklerinin farkında olan, bilgiyi düzenleyen, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu niteliklere sahip öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyerek başarılı olmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelere kısa sürede adapte olmaları beklenmektedir. Bu anlamda, son yüzyılda özellikle üzerinde durulan ve araştırmacı tarafından öğrencilerin herhangi bir konuda başarılı olabilmeleri için öğrenme sürecinde problemlere yönelik ürettikleri çözüm yolları olarak ifade edilen özdüzenlemeli öğrenmenin (Aydın ve Demir-Atalay, 2015), akademik başarıyı artırdığına ilişkin birçok müzik eğitimi araştırması bulunmaktadır.

Özmenteş (2007) öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu (s.168); Ersözlü, Nietfeld ve Huseynova (2017) müzik öğretmeni adaylarının, özdüzenlemeli çalışma stratejilerinin, çalgı derslerindeki performans başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu (s.123); Can ve Öztürk (2018) müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin en son girilen bireysel çalgı sınav notu değişkenine göre farklılık gösterdiğini (s.2031); Hardalaç (2012) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik blok flüt öğretiminde, özdüzenlemeli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun, kontrol grubuna göre son testlerdeki başarı puanlarının daha yüksek olduğunu; Topoğlu (2011) ayrıntılı ve kapsamlı özgözlemde bulunan yaylı çalgı öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu (s.467); Ergin (2015) bilişüstü özdüzenleme eğitimi verilen gitar öğrencilerinin temel davranış kriterlerine ilişkin performans puan ortalamalarının yükseldiğini (s.103); Turhal (2017) video ile özgözlem ve özdeğerlendirme yapmanın gitar performansını olumlu yönde etkilediğini (s.76); Tuzcu (2016) öğrencilerin piyano çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu; Bilen (2007) piyano çalışırken belirgin hedefler oluşturan ve stratejik planlamayı kullanan az sayıda öğrencinin başarılı olduğunu (s.72); Deniz (2012) özdüzenlemenin, öğretmen adaylarının piyano performanslarının niteliğini artırdığını (s.24) ve Cremaschi (2012) ise başlangıç düzeyindeki piyano öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında, uygulama ve öz değerlendirme kontrol listesine göre yapılan öğretimin, deney grubu öğrencilerinin final sınav notu üzerinde etkisinin olmadığını (s.230) belirtmiştir. Ancak, bu araştırmalarda performans başarısının yordayıcısı olan özdüzenlemenin bir ya da birkaç yönüne ilişkin uygulamaların yapıldığı, yani özdüzenlemenin özelliklerinin bütün yönlerini kapsayan bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmiştir. Bu araştırmada ise kapsamlı bir özdüzenleyici piyano öğretim modeli geliştirilerek öğrencilerin performans başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi bakımından müzik araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Her çalgı öğretimi alanında olduğu gibi piyano öğretimi de duyuşsal, bilişsel ve devinişsel beceri alanlarını içeren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan birçok yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır. Öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirebilmek için bunları anlamak ve öğretimi bu yönde planlamak öğrenmenin etkililiği yönünden hayati bir önem taşımaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Ertem (2014) piyano

eğitiminde öğrenme stratejilerine göre yapılan öğretimin, öğrencilerin başarı düzeylerini artırma ve üst bilişsel farkındalık kazanmalarının, öğretim programına göre yapılan öğretimden çok daha etkili ve verimli olduğunu (s.16, 20) belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin performanslarını en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlayabilmek için piyano eserlerine ilişkin öğrenme stratejilerinin oluşturulması ihtiyacı doğmuştur. Bu amaçla, öğrencilerin hem özdüzenlemeyi öğrenme stratejilerine hem de piyanoyu öğrenme stratejilerine yönelik uygulama becerilerini geliştirebilmek için Özdüzenlemeyi Öğrenme Formu [ÖÖF] ve Bireysel Ders Çalışma Planı [BDÇP] oluşturulmuştur. Bu yolla öğrencilerin, iki farklı öğrenme stratejilerini kavramsal olarak ayırt edebileceği ve etkili olarak kullanabileceği elverişli çalışma stratejileri hazırlanmıştır. Ancak, her disiplinde olduğu gibi piyano öğrencilerinin de zekâ, yetenek, algı ve güdü düzeylerinde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu özelliklere yönelik potansiyellerini ne düzeyde kullandıkları da oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre bu stratejileri uygulama düzeyleri ve nitelikleri farklılık göstermektedir. ÖÖF ve BDÇP aracılığıyla öğrencilerin, kendi öğrenme yöntemlerini belirleyerek piyano çalışmalarını etkili ve verimli bir şekilde yapabilecekleri düşünülmektedir.

Çalgı eğitiminin en önemli süreçlerinden biri çalgı çalışmadır. Yapılan çalgı dersinden sonra öğrencilerin diğer derse kadar öğrendiklerini pratik yapmaları ve öğrenilenleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu gelişme, öğrencilerin bireysel olarak düzenli bir şekilde yaptıkları çalışmalarla gerçekleşmektedir (Topoğlu, 2011: 469). Özmenteş (2008), çalgı çalışma süresini etkin olarak geçirmenin; öğrencinin çalışma sürecinin bütün aşamalarını kendi yönetiminde yürütmesine bağlı olduğunu (s.161) belirtmiştir. Zimmerman (1990, 2002), kendini düzenleyen bir öğrencinin, çalışma alışkanlıklarını izlediğini ve bilişsel stratejileri uygulayabileceği etkinlikleri değerlendirdiğini ifade etmiştir (Akt. Ersözlü, Nietfeld ve Huseynova, 2017: 123). Söz konusu araştırmalar, öğrencinin çalışma alışkanlıklarını geliştirmede özdüzenleyici öğretim sürecinin etkililiğine dikkat çekmektedir. Piyano çalışma yaklaşımları olarak adlandırılan diğer bir araştırmada, Aksu ve Kurtuldu (2015), müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesinin ve bu yaklaşımların, müzik eğitiminin kendine özgü karakteri ile ilişkilendirilmesinin (s.204); Özer ve Üstün (2020), Türkiye’de müzik disiplininin gerektirdiği ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesinin (s.412, 421); Yenilmez ve Özbey (2007), öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını kazanmalarının,

uygulamalarının ve kendileri için verimli olacak yöntemi seçmelerinin (s.2-3); Aydın-Uygun (2012), müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımı düzeylerini ve belirli değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya koyarak piyano eğitimi-öğretimi çevrelerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi gerektiğinin önemli olduğunu (s.380) belirtmiştir. Bu araştırmada ise özdüzenleme ile ilgili içsel ilgi/değer verme, zaman yönetimi, stratejik planlama, görev stratejileri alt süreçlerinin, çalışma alışkanlığıyla ilgili değer, ilgi, istek, hazırlık ve zaman boyutlarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ersözlü, Nietfeld ve Huseynova (2017) öğrencinin çalışma süreçlerini ve alışkanlıklarını iyileştirmek için öğretmenin, özdüzenlemeli çalışma stratejilerini; hedefi aktif olarak belirlemede, hedefe ulaşma üzerinde düşünmede ve izlemede bir rehberlik aracı olarak kullanabileceğini (s.129-130) söylemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin özkontrol, özizleme ve özdeğerlendirmelerinin çalışma alışkanlığının gelişiminde etkin rolünün olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme yaşantılarında çalışma düzeni kazanabilmeleri için ders dışı çalışma programı düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir. Böylece, öğrencilerin öğrenim sürecinde istenilen seviyede düzen, disiplin ve bilince ulaşabileceklerine inanılmaktadır.

Güzel sanatlar liselerinin müzik alanında piyano, ortak dersler kapsamında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Piyano dersi, öğretmen ile birebir en az iki veya üç öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak, piyano eğitimi yeterli öğretmen olmaması durumunda, grup olarak da yapılabilmektedir (MEB, 2018: 7). Piyanonun ortak ders olarak okutulması, müzik eğitimi ve öğretimi üzerinde önemli düzeyde etkisinin olduğunun bir göstergesidir. Piyano eğitimi sürecinde öğrencilerin işitme, çalma, söyleme ve dinleme becerileri gelişmektedir. Bu süreç, öğrencilerin piyano dersine karşı olan tutumları, teknik ve müzikal becerileri öğrenmelerini etkilemektedir. Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley (1994: 212), kişilere, fikirlere veya olaylara yönelik olumlu veya olumsuz tepki olarak tanımlanabilen (Akt. Yaşar ve Anagün, 2008: 224) tutumları, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenmeyi duyuşsal olarak etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak göstermiştir (Yaşar ve Anagün, 2008: 223). Piyano öğrencileri de bu derse karşı olumlu ya da olumsuz tutumlara sahip olabilmektedir. Öğrencilerin, bu derse karşı olumlu tutumları; ilgi, sevgi, hoşnutluk, keyif ve zevk gibi duygular olabilirken; olumsuz olarak da ilgisizlik, sevgisizlik, hoşnutsuzluk, keyifsizlik, kaygı, korku ve endişe gibi duygular olabilir. Bazı öğrenciler ise öğretmen, akran veya ailenin tutumundan dolayı piyano dersine karşı isteksiz olabilir ya da kendini yetersiz

görebilir. Öğrencilerin piyano dersine karşı olumsuz tutuma sahip olmalarının nedenleri arasında piyanonun; zorunlu bir ders olması, ulaşılabilirliğinin zor olması, bu çalgının yapılabileceğine olan inancın az olması, iki farklı anahtarla okumanın ve çalmanın zor olması sayılabilir. Bu görüşü destekler nitelikte Kurtuldu (2011), öğrencilerin piyano çalıştıkları ortamın olumsuz niteliklerinin, çalıştıkları eserin uygunsuzluğunun veya günlük hayatta karşılaştıkları olumsuzlukların etkileriyle piyanoya karşı olumsuz tutum geliştirebildiklerini (s.44-45) ifade etmiştir. Bu durumlar öğrenciyi piyanodan uzaklaştırarak hedeflenen teknik ve müzikal becerileri geliştirmelerini engelleyebilmektedir. Öğrencilerin bu derse yönelik yaşadıkları olumlu ya da olumsuz tutumların neden ve nasıl olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Tavşancıl (2006), öğrencilerin tutumlarının nasıl olduğunun belirlenmesinde gözlemlenemeyen değişkenler bulunduğunu ve bu nedenle, tutumların tam anlamıyla ortaya çıkarılabilmesi için sözlü ifadelerin ve davranışların izlenmesi gerektiğini söylemiştir (Akt. Çağlar Bakıoğlu, 2019: 24). Ayrıca, öğrencilerin piyano dersi ile ilgili tutumları belirlenerek performans başarılarına ilişkin tahminde bulunup, öğretim sürecinin işlevselliği artırılabilir. Bu anlamda Üstüner (2006), bireylerin herhangi bir uyarana veya objeye olan tutumu bilinirse o bireyin uyarana karşı ne şekilde tepki göstereceğinin de tahmin edilebileceğini ve bu durumun uygulamada son derece önemli olduğunu (s.112) belirtmektedir. Çağlar Bakıoğlu (2019), piyano eserlerine yönelik yapılan analizlerin, deney ve kontrol grubunun akademik başarıları ve tutum puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, bu durumun piyano dersine yönelik tutum ve çalışma alışkanlıklarının çok kolay bir şekilde değiştirilemeyeceğini (s.71-72) ve akademik başarıları yükselen öğrencilerin tutumlarında olumlu bir değişiklik meydana gelme olasılığını (s.75) savunmaktadır. Aksine, mevcut araştırmada ise deney grubu öğrencilerinin olumlu akademik duygularla desteklenen özdüzenlemeli öğrenme süreci içerisinde piyano dersine yönelik tutumlarının ve çalışma alışkanlıklarının pozitif yönde değişeceği öngörülmektedir.

İlgili alan yazın ve araştırma konularına yönelik öngörüler doğrultusunda, deneysel işlemde ele alınacak olan özdüzenleyici öğretimin, öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve piyano dersine ilişkin tutumları üzerinde nasıl bir etkisinin olacağı temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “özdüzenleyici piyano öğretiminin, öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve bu derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın temel problemine ilişkin belirlenen alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1. Deney ve kontrol gruplarının **piyano performansı, çalışma alışkanlığı** ve piyano dersine yönelik **tutum** düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları nedir?
2. Deney ve kontrol gruplarının **piyano performansı, çalışma alışkanlığı** ve piyano dersine yönelik **tutum** düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun **piyano performansı, çalışma alışkanlığı** ve piyano dersine yönelik **tutum** düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun **piyano performansı, çalışma alışkanlığı** ve piyano dersine yönelik **tutum** düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının **piyano performansı, çalışma alışkanlığı** ve piyano dersine yönelik **tutum** düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Özdüzenleyici piyano öğretiminin **performans başarıları** üzerindeki etkililiğine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
7. Özdüzenleyici piyano öğretiminin **çalışma alışkanlıkları** üzerindeki etkililiğine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
8. Özdüzenleyici piyano öğretiminin derse yönelik **tutum** üzerindeki etkililiğine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırma sonucunda, öğrencilerin kendi kontrollerinde; piyanoya karşı yetenekleri konusunda kendilerini tanımaları, hedeflere yönelik çalışmaları, bilgiyi kullanma ve anlamlandırma becerilerini kazanmaları, zamanı etkili kullanmaları,

düzenli ve sistematik çalışmaları, öğretmen, akran ve aileler ile birlikte ortak anlayışlar geliştirmeleri, bu derse daha çok ilgi duymaları, olumlu akademik duygularla çalışmalarına ve performanslarına ilişkin özyeterliklerini geliştirmeleri, öğrenme ile ilgili yaşadıkları problemlere çözüm üretmeleri ve özdeğerlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir. Bu beklentiler doğrultusunda araştırmanın amacı, piyano eğitiminde teknik gelişim ve repertuvar ünitelerinde yer alan temel ve seslendirme teknikleri öğrenme alanlarına ilişkin teknik ve müzikal becerilerin gelişimine dayalı özdüzenleyici piyano öğretiminin; öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve derse karşı olan tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirebilmeleri, öğrenmelerini etkileyen etmenleri bulabilmeleri, öğrenmeye ilişkin sorunları çözebilmeleri ve öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeleri önemlidir. Öğrenme üzerinde etkili olan bu etmenlerin geliştirilmesinde kullanılan kavramlardan biri özdüzenlemedir. Öğrencilerin kendi kontrollerinde ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik eğitim-öğretimde karşılaştıkları problemleri çözebilmek için ürettikleri duygu, düşünce ve davranışlar özdüzenleme olarak tanımlanmaktadır. Deneyimler vasıtasıyla ortaya çıkan davranışsal potansiyel olan öğrenmenin gerçekleşmesinde özdüzenlemeyi öğrenme etkilidir (Schunk, 2001: 125, 127). İlgili alan yazın incelendiğinde özdüzenleme süreci, hedef belirleme, zamanı yönetme, kontrol etme, gereken değişiklikleri zamanında yapma ve strateji geliştirme niteliklerinden oluşmaktadır. Her yaşta farklı özelliklerde olan özdüzenlemenin, okullarda öğretimi ve öğrencilerin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan gelişimlerinde bu becerileri kazanması önemlidir. Uygun programlar oluşturularak okul öncesinden yüksek öğretime kadar her kademedede uygulamalar yapılması ve aileler bilgilendirilerek ve programa dâhil edilerek özdüzenlemenin yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir (Sezer ve Alabay, 2018: 379).

Özdüzenlemeli öğrenme öğrencilerin öğretim etkinliklerine kendi üstbilişlerini, çabalarını, motivasyonlarını ve davranışlarını dâhil ettikleri öğrenme yaşantıdır (Zimmerman, 1989: 329). Bu öğrenmeyi kullanan öğrenci, istediği hedeflere ulaşmak için öğrenme sürecini planlamakta, kontrol etmekte, izlemekte, değerlendirmekte ve çıkarımlarda bulunmaktadır. Öğretim sürecinde öğrenci etkin rol alarak öğrenmeyi öğrenmektedir. Bu süreci gerçekleştirirken öğretmen rol modeldir. Yapılan araştırmalar, bireyin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesinin, sürece etkin olarak katılmasının,

süreci özdenetleyebilmesinin, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesinin ve öğrenme sürecini özdüzenlemesinin önemli olduğunu göstermektedir (Topoğlu, 2011: 467).

Yirmi birinci yüzyıl, bilgiyi öğrenmeden çok bilgiyi kullanma çağı olarak adlandırılmaktadır. Eğitim alanında sosyal bilişsel ve sosyal kültürel kuram özelinde değerlendirilen özdüzenleyici öğretim ile bilgiyi anlamlandırabilen ve kullanabilen öğrenciler yetiştirilmektedir. Zimmerman (2000) tarafından akademik başarıyı artırmak için oluşturulan özdüzenleme modeli, piyano performans başarıları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olması bakımından önemlidir.

Özdüzenleme modeli ile öğrencilerin piyano öğrenirken yeteneklerini, zamanlarını, çalışma alışkanlıklarını, performanslarını ve tutumlarını daha iyi düzeyde kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca, piyanoda teknik, müzikal ve yorum becerilerinin gelişimine de katkı sunulabilir. Ancak, müzik eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, şimdiye kadar lise öğrencileri üzerine odaklanan deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Özdüzenlemeli öğrenmenin müzik alanındaki çalgı performansını nasıl etkilediğini daha iyi anlamak ve GSL kurumlarına, çalgı ve diğer müzik öğretmenlerine önemli geri bildirimler sağlamak için lise düzeyi çalgı öğrencilerine odaklanan daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu, daha sonra çalgı öğretmenlerinin bütün müzik öğrencilerine yönelik kendi öğretim yöntemlerini geliştirmelerine ve öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerini anlayarak kendilerine özgü öğrenme yollarının gelişimine katkı sunacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada, özdüzenleme modeline göre yapılan piyano öğretiminin, öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve piyano dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

- Öğrencilerin araştırma sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak gerçeği yansıtır nitelikte cevaplar verdikleri,
- Puanlayıcıların, öğrencilere puan verirken objektif ve tarafsız şekilde davrandıkları,
- Araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilecek değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını eşit düzeyde etkilediği,
- Bir öğretim modeli olarak özdüzenleyici öğretim uygulamaları, piyano öğretiminde uygulanabilir bir öğretim modeli olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I (Yokuş ve Yokuş, 2010) yapıtında yer alan öğrenme stratejileri ile
- Güzel sanatlar liseleri 10. sınıf piyano ders kitabındaki (Rodoplu, Yılmaz ve Özer, 2019) etütlere ve eserlere göre hazırlanan özdüzenleme modeline dayalı piyano öğretim uygulamaları ile
- Deney sürecinde kullanılmak üzere belirlenen öğretim etkinlikleri, güzel sanatlar lisesi 10. piyano dersi öğretim programında (MEB, 2016: 15-16) bulunan toplam dokuz konu ve on dört kazanım ile
- Covid 19 pandemisi öncesinde yüz yüze eğitim zamanı planlanan araştırmaya, gönüllü katılım sağlayan 27 öğrenci ile başlanmıştır. Ancak, bu araştırma Covid 19 Pandemi koşulları nedeniyle çalışmaya gönüllü ve düzenli katılım sağlayabilecek 11 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

1.8. Tanımlar

Piyano Öğretimi: Bireye piyano çalma davranışlarının kazandırılması ve bu yolla mesleğinin gerektirdiği müziksel davranışların geliştirilmesi sürecidir (Yokuş, 2005: 5).

Özdüzenlemeli Öğrenme: Öğrenme hedeflerini elde etmek için öğrenme sürecinde üretilen çözüm yollarıdır (Schunk, 2001: 125).

Performans Başarı: Yürütülen ya da yerine getirilen işe yönelik gösterilen anlık ya da eylemsel etkinliklerin olumlu yönüdür (T. Yokuş, 2009: 36).

Çalışma Alışkanlıkları: Öğrenme kaynaklarını, ortamını ve zamanı düzenleme ile ilgili davranışlar bütünüdür (Christensen, Massey ve Isaacs, 1991).

Tutum: Bireylerin bir olgu, olay ya da duruma karşı sergilediği davranışlardır (İnceoğlu, 2011: 22).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, “Kuramsal Çerçeve” ve “İlgili Araştırmalar” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, tez konuları ile ilgili bilgilere ve ikinci kısımda ise bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitim, Öğretme ve Öğrenme İlişkisi

İnsan, sosyal ve kültürel özelliklere sahiptir. İnsanın biyolojik yönü birinci doğasıdır. İnsanın bu özellikleri doğal gereksinimleri ve bunlara dayalı dürtüleri içerir. İnsanın ikinci doğası ile ilgili yüksek seviyede gelişmiş sinir sistemi, dik durma, yürüme gücü ve başparmak özellikleri gösterilebilir. Bu doğa vergisi özellikler ve sahip olduğu gizil güçler sayesinde insan, doğal gereksinimlerini gidermede içgüdüsel davranışlarını giderek daha az kullanır ve ihtiyaçlarını daha etkili bulduğu sonradan kazanılan davranışlarla karşılar. İnsanın ikinci doğası, onu evrensel olmayan bir biçimlendirme türüne dâhil ederek onu toplumsallaştırır (Ertürk, 1998; Akt. Komisyon, 2014: 3). Şahin (2006) bu durumun, insanın sosyal bir varlık olmasını gerekli kıldığını, sosyal olmayı öğrenen bireyin, kendi karakterine dönük duygularını keşfettiğini, yaşadığı kültürün inançlarını ve davranışlarını benimsediğini söylemiştir (Akt. Komisyon, 2014: 3). Birey içinde yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanarak kültürlenme gerçekleşir. Kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olan kültürleme ile birey kendiliğinden ya da istedik davranışlar kazanır. Belirli bir amaç için düzenlenmemiş bir ortamda, belli uyarıcılar bireyde davranış değişimi yaratarak kendiliğinden ya da gelişigüzel kültürleme meydana getirirken, kültürel uyarıcılar belli bir davranışı değiştirmek ya da geliştirmek amacıyla düzenlendiğinde ise kasıtlı kültürleme meydana getirir. Yani, eğitim gerçekleşir (Ertürk, 1998; Akt. Komisyon, 2014: 4).

Eğitim, topluma ve hayata uyum sağlayabilmenin ve hayatı anlayabilmenin yoludur. Önceden hayata alışma ve meslek öğrenme dönemi olarak görülen eğitim, bugünlerde yaşamla bağ kurmanın önemli bir aracı olarak görülmektedir. Günümüzde ise eğitimin öneminin her geçen gün çok daha hızla arttığı söylenebilir. Eğitim, yaşamın her alanında ve anında kendini gösterdiği için bireylerin yaşamlarında kullandığı en önemli unsurlardan biridir. Bu bakımdan eğitim, her şeyden önce kültürü meydana getirir. Eğitim süreci çok boyutludur, zaman ve yer açısından sınırı yoktur, yaşam boyu devam eder ve yaşantılar ile gerçekleşir (Demirel, 2002: 9).

Bilişsel kurama göre eğitimde hedef, kendi kendine öğretimi kontrol edecek ve idare edecek duruma gelmektir (Ertem, 2014: 5). Eğitimin gerçekleştirilmesinde, çeşitli özellikleri olan bireylerin öğrenme süreçleri birbirinden farklılık gösterir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin kapsadığı alanların ve her bireyin başkalarına göre daha kolay öğrenmesinin nedenlerinin farklı olmasından dolayı öğrenme, “bir davranış değişikliği”, “hafızanın yeniden yapılandırılması” ve “kişisel katılımın yönlendirdiği” üç farklı özelliğin bir araya gelmesi olarak nitelendirilebilir. (Tuzcular, 2008: 35-38).

Öğrenme, bireyin davranışlarındaki az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir. Öğrenmeyi sağlama faaliyeti olarak ifade edilen öğretme, genel bir kavramdır, amaçlı ve bilinçli bir etkinliktir. Öğretme, öğrenmeyi kılavuzlama işidir. Belirlenen hedefler yönünde, istenilen davranışların kazanıldığı yer eğitim ortamlarıdır. Okullarda gerçekleştirilen düzenlenmiş sisteme öğretim denilir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireye istenen davranışların kazandırılması için uygulanan süreçlerin tümüdür. Öğretimle öğrenme desteklenir ve ders dışı durumlar düzenlenir. Öğretim koşullarının oluşması için hazırlanan öğretim programıyla davranışlar etkili bir şekilde kazandırılır (Fidan, 1985; Özçelik, 2010; Senemoğlu, 2009: Akt. Komisyon, 2014: 12-13).

2.1.2. Piyano Psikolojisi

Psikolojinin, müzik ve piyano öğrenimi üzerinde önemli etkileri vardır. Psikoloji anlayışından yararlanmanın sayısız yolu vardır. Performans sırasında ‘yetenek eksikliği’ veya ‘gerginlik’ gibi piyano öğrenmeye engel olan psikolojik durumlar meydana gelir. Diğer bir örnek ise profesyonel müzisyenlerin kendilerini öğretme konusunda yetersiz görmeleridir. Bu, onların müziğe yaklaşımlarını yansıtan psikolojik öğretim yaklaşımlarıyla açıklanmıştır. Müzik psikolojisi hakkında bilinenlerin yeterli düzeyde olmaması, bestecilerin zihinlerinde ‘yoktan’ müzik yarattıkları anlayışını getirmiştir.

Müzik yaratmada bir formül yoktur. Müzik ürününü hayal etme ve ellerin bunu başarmayı keşfetmesi yoluyla tekniğe ulaşılmıştır. Bu şekilde, karmaşık olan bir sonuca mükemmel bir kısa yol bulunmuştur. Ancak, çoğu öğrencinin, teknik öğrenmesi için verimli bir yol değildir ve artık daha iyi yaklaşımlar bulunmaktadır. Psikolojinin, müziği öğrenme ve icra etmenin yanında her şeyde önemli olduğu bilinmektedir (Chang, 2007: 199-200).

Psikolojiyi bilgi kontrol eder ve ikisini birbirinden ayırt etmek çoğunlukla kolay değildir. Birçok durumda bilgi, bir konuya nasıl yaklaşıldığını kontrol eder. Ancak, psikoloji, bu bilginin nasıl kullanıldığının belirleyicisi midir? Bazı maddelerle bu sorunun yanıtı aşağıda sunulmuştur (Chang, 2007: 200).

Piyano öğrenmeye nasıl bakıldığının veya çalmayı öğrenme sürecine karşı genel tutumun çok önemli olduğu söylenebilir. ‘Sezgisel’ yöntemlerle bu çalışmadaki yöntemler birbirine temelden zıttır. Örneğin, bir öğrenci öğrenirken başarısız olmuşsa, bunun nedeni eski sistemde yeteneğin olmayışdır, yani başarısızlık öğrenci hatasına bağlanır. Burada savunulan sistemdeki başarısızlık öğretmenin hatasıdır. Çünkü öğretmen, başarı için gerekli bütün bilgileri sağlamakla görevlidir. Hanon’u (parmak egzersizi) her gün bir saat uygulamanın bir virtüöze dönüştüreceğine dair hiçbir körü körüne inanç yoktur. Daha doğrusu inançlarla ilgili hiçbir şeye inanılması ve öğretmen, öğrencinin anlayabilmesi için her yöntemi açıklaması gerekir. Bu, öğretmenin sanattan zoolojiye kadar farklı alanlarda bilgili olmasından geçer. Tarih içinde sanat öğretmenlerinin bilimi artık görmezden gelemeyeceği bir noktaya gelmiştir. Bu nedenle, öğrenci ve öğretmen tutumları temelden değiştirilerek piyano öğrenimi psikolojisinin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Chang, 2007: 200).

Eski sisteme göre eğitilmiş öğrencilerle yeni sisteme geçmek kafa karışıklığına neden olabilir. Bazı öğrenciler, yeni sistemle birlikte güçlenir, özgür olmaktan keyif alır ve bir hafta içerisinde bu sistemden tam olarak yararlanır. Ayrıca bunlar, eski kuralların geçerliliğini yitirdiğini fark eder ve yeni kuralları aramaya başlar. Onların akıllarında birçok soru vardır: Ellerimi çevirmeme, 10 defa yeterli mi yoksa 10.000 defaya mı ihtiyacım var? Esere yönelik çok daha hızlı veya yavaş şeklinde doğru hızı bulmaya çalışmalıyım? İki el birlikte çalabilsem bile iki el ayrı çalma egzersizleri yapmam gerekli mi? Basit müzik için ayrı eller çalışması çok sıkıcı olabilir- neden buna ihtiyacım var? Bu tür sorular, öğrencinin yeni psikolojiye ne ölçüde adapte olduğunu veya uyum sağlayamadığını ortaya çıkarır. Örneğin, üçüncü soruya yönelik psikanaliz

yapılabilir. Böyle bir soru soran öğrenci, elleri ayrı olarak çalışmasının gerekli olduğunu bildiği için esere bu şekilde düşünmeden çalıştığı anlamına gelir. Burada anlatılan yöntem bu değildir. Önce bir hedef tanımlanır ve sonra bunu başarmak için ayrı eller uygulaması kullanılır. Bu hedef, performansı veya tekniği geliştirme sırasında hafıza kaybından kaçınmak için daha güvenli bellek olabilir. Böylece, iki el birlikte çalmanın üstün teknik becerilere dayandığı öğrenilir (Chang, 2007: 200).

Modern toplum öğretmenlerinin bütün nitelikleri geniş bir eğitime dayanmaktadır. Bunun için bir bilim adamı olmak ya da ileri düzey psikoloji kavramlarını incelemek gerekmez. Gerçek dünyadaki başarı, akademik başarılarla bağlı olarak elde edilmez. Bilgi anlamında değerlendirilen bütün kavramların anlaşılmasının daha kolay hale gelmesi, modern toplumun ilerlemesinin en önemli nedeni olabilir. Yani, değiştikleri için değil, öğretim yöntemlerinin daha iyi bir anlayışla basitleştiği ve geliştiği içindir (Chang, 2007: 200).

Psikolojik bir aygıt, birçok insanın ezberleyememe konusundaki dayanaksız korkularının üstesinden gelir. Bazılarının beş saatlik çalabilecekleri müzik repertuvarlarının bulunduğu söylenmektedir. Böyle bir repertuvarı belirli bir düzeyde tutmanın tek şartı, her gün piyano çalmak zorunda olmaktır. Bazıları ezberleme konusunda zorlanmazlar. Ancak, sadece yetenekli olan az bir kesimin önemli repertuvarları ezberleyebileceği şeklinde bir önyargı bulunmaktadır. Bu dayanaksız korkunun temel nedenleri, öncelikli hedef olarak bir parçayı iyi çalmanın öğretilmesi öğrencilerin geçmiş deneyimlerinde zor olan ezberlemenin öğretilmemesidir. Başlangıçtan itibaren doğru öğretilen ezberleme, öğrenciler için ikinci doğa gibidir; herhangi bir yeni eser öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yaklaşımı benimsemek, kişiyi otomatik olarak iyi bir ezberci yapar, ancak daha yaşlı insanlar için bu uzun yıllar alabilir (Chang, 2007: 201).

Özellikle aşılması zor bir psikolojik engel, sinirliliktir. Gerginliğin bütünüyle psikolojik bir süreç olduğu anlaşılırsa başarılı olunur. Genç öğrencileri uygun hazırlık yapmadan resitallere taşımaya yönelik mevcut sistem, ters yönde üretkendir ve genellikle ders süresince çok sinirli olma durumuna daha yatkın öğrenciler üretir. Bir öğrenci, piyano deneyimlerinden dolayı yoğun bir gerginlik yaşadığında, çalmalarında veya başka türden halka açık performanslarda görülebileceği gibi yaptığı her şeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, psikolojik sağlık için kötü olan mevcut sistemdir. Sinirlilik, çoğu insan için son derece çözülebilir bir sorundur. Gerginliğin

üstesinden gelmek için iyi bir program, hissedilebilecek gurur, neşe ve başarı duygusunu harekete geçirerek zihinsel sağlığa katkıda bulunabilir (Chang, 2007: 201).

Psikoloji, öğrencileri motive etmekten müziğe ve bir müzik eserinin temeline kadar piyanoda yapılan her şeye nüfuz eder. Öğrencileri motive etmenin en iyi yolu öğrencileri bırakmak istemeyecek kadar ödüllendirici uygulama yöntemlerini öğretmektir. Olağanüstü motive ediciler yarışmalar ve resitallerdir. Ancak, bu süreç yürütülürken dikkatli ve doğru psikoloji anlayışı güdülmelidir. Müziğin temelinin psikolojik yönleri en heyecan verici unsurlardır. Bach, piyanoya nasıl çalışılması gerektiğini öğretmiştir, en basit tematik materyal olan paralel dizilerden yararlanmıştır ve bu dizilerin bugüne kadar yazılmış en derin müziklerde kullanılabileceklerini kanıtlamıştır. Mozart, kitlesel müziğe katkı sunmak için bir formülden yararlanmış, oldukça kısa süren hayatında bu kadar çok müziği nasıl yazdığı şimdilerde anlaşılmıştır. Beethoven, grup teori sistemini kullanarak müziğin omurgasını oluşturmuştur. Sağ elinde akılda kalıcı bir melodiyle sol elinde ise bu melodiye kontrol ederek seyircinin ilgisini toplamıştır. Tıpkı televizyon endüstrisinin bugün yaptığı gibi, ses efektleriyle duyguları kontrol ederken heyecan verici bir video göstererek ilgi toplamıştır. Romantizm ve benzersiz müzikalitesi ile tanınan Chopin, Fantaisie Impromptu adlı eserinde matematiksel araçlar kullanarak ses bariyerini aşarak seyirciyi büyüleyebilecek özel efektler üretmiştir. Beyindeki hafıza ve bilgi işleme yollarını basitleştirmede, bu ses frekanslarının ilişkileri kullanılır. Teknik müzikten, müzik de psikolojiden ayrılamaz. Sonuçta, teknik insan beyni ile ilgili olduğu için piyano çalışmak, sadece parmak kaslarından veya yinelenen egzersizlerden ibaret değildir (Chang, 2007: 201).

2.1.3. Piyano Eğitimi

Eğitim ve öğretimin birbiriyle iç içe olduğu disiplinlerden biri müziktir. Sesler aracılığıyla duyguları ve düşünceleri anlatma biçimi olan müzik, estetik olguları araştıran bir bilim dalıdır. Bireyleri kişisel, kültürel, toplumsal, ekonomik ve eğitimsel olarak etkileme gücüne sahiptir. Bireylerin yaşamında geniş bir etki gücüne sahip olan müzik önemli bir eğitim aracı ve eğitim alanıdır. Müzik eğitimi, bedensel, kişisel, bilişsel, duygusal, sosyal ve toplumsal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaçlar doğrultusunda teknik yönden müzik eğitimi, kasıtlı olarak bireye az çok kalıcı müziksel davranış değişikliği kazandırma sürecidir. Müzik eğitiminin uygulanma sürecini müzik öğretimi oluşturur. Müzik eğitimi ve öğretimi birbirine bağlı olarak gerçekleşen kavramlardır. Eğitsel müzik öğretimi ise eğitim amacıyla yapılan müzik

öğretimidir (Sun, 1969; Uçan, 1989; Akt. Say, 2001: 115-116). Eğitsel müzik öğretimi sürecinde bireylerin sevgi, sorumluluk, yaratıcılık duyguları gelişir ve eğitsel müzik öğretimi yardımıyla bireyler müziği sever, müzik dinleme ve yargılama becerisi kazanır ve beğeni düzeyi yükselir (Biber-Öz, 2001b: 104-105).

Müzik eğitiminin alt boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Bu eğitimde, çalgı öğreniminin gerektirdiği yeni davranışları birey kendi yaşantıları yoluyla kazanır (Uçan, 1980: 47, 1994: 23; Akt. Biber-Öz, 2001a: 95). Bu kazanımlara yönelik çalgı eğitimi ile bireylerin; müzik sevgisi, özgüven, müzik bilgileri ve beğenileri gibi nitelikleri öğrenmeleri hedeflenir (Biber-Öz, 2001a: 95). Müzik eğitiminde olduğu gibi piyano eğitiminde de birey, müzik davranışlarını kazanır ve geliştirir (Ertem, 2014: 3). Piyano eğitimi, müzik eğitiminin her türünde temel müzik eğitimi kapsamında verilmektedir. Bu eğitim, bireyin zihinsel, duygusal, bedensel ve kişisel gelişiminde bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranışların tümünü içermesi bakımından çok önemlidir. Piyano eğitiminin temel niteliği, bireyin müzikal gelişiminin sağlanmasıdır. Piyano, neredeyse bütün derslerde, bireylere ders ile ilgili müziksel ve estetik öğelerin anlatımında ve bu öğelerin kazandırılmasında kullanılan bir çalgıdır. Uygulamada bireylerin duyu organlarına, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel niteliklerin tümüne etki etmesi ve etkin olarak kullanılması, piyanonun temel çalgı olmasındaki nedenler arasında görülmektedir. Bu nitelikleriyle piyano eğitimi müzik eğitimi alanlarının tümünde temel çalgı konumunda bulunmaktadır (Kurtuldu, 2007: 11). Piyano eğitimi alan birey, çokseslilik, armoni-kontrpuan ve müzikal yaratıcılık konularında gelişme olanağı bulmaktadır. Doğru ve uygun koşullarda alınan kapsamlı bir piyano eğitimi, bireye teknik ve müzikalite kazandırmasının yanında müziği çoksesli olarak algılama ve çözümleme becerileri de kazandırmaktadır (Yılmaz, 2018: 10).

Piyano, müzik ile ilgili birçok özelliği barındırmasından dolayı diğer çalgılardan daha çok avantajı vardır (French, 2005: 47). Bu nedenler, onun müzik eğitimindeki işlevini daha çok artırmaktadır. Çoksesli müziğin etkin olduğu mesleki müzik eğitim kurumlarında piyano eğitimi, diğer müzik eğitimi kurumlarına göre daha ön plandadır. Dolayısıyla, güzel sanatlar liselerinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, müzik bilimleri bölümlerinde ve konservatuvarlarda hemen her öğrenci temel piyano eğitimi görmektedir. Bu durum, piyano eğitimini, piyano eğitiminin düzeyini, önemini ve piyano eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların niteliğini etkilemektedir. Piyano,

günümüzde bütün müzik kurum ve kuruluşlarında birinci derecede önemli bir çalgı olarak yer almaktadır (Kurtuldu, 2007: 11).

Piyano, bireysel dersler kapsamında değerlendirilir. Piyano dersinde, bilişsel ve duyuşsal becerilerin yanında devinişsel beceriler daha yoğun olarak işlenir. Klausmeir, bir disiplinin zihin ve kas hareketlerinin birleşmesiyle yapıldığını ifade eder (Senemoğlu, 1998). Koordineli gerçekleştirilen bu hareketler, psikomotor becerilerin gelişmesinde rol oynar (Gagne, 1985; Akt. Ertem, 2014: 9). Piyano, motor becerileri iyi seviyede algılamayı ve uygulamayı isteyen bir çalgıdır (Senemoğlu, 1998: 549-550). Bazıları, piyano öğrenirken çeşitli sorunlar yaşarlar. Bunların olmasının nedeni öğrencilerin nasıl öğrenecekleri ile ilgili bilgi sahibi olmamalarıdır. Onlar, nasıl çalışmaları gerektiğini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, öğrencilerin yanlış çalışma rutinleri oluşturmamaları için onları yönlendirmeleri ve uygun öğrenme ortamları oluşturmaları gereklidir. Dolayısıyla, piyano eğitimi derslerinde, piyano öğretmenin rehberliğinde bireyin edinmesi gerekli olan en önemli davranış öğrenmeyi öğrenmektir (Ertem, 2014: 3, 9, 10).

2.1.4. Eğitimde Kullanılan Kuramsal Yaklaşımlar

Eğitim alanında özdüzenleme davranışları üzerine farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Akademik başarı ile ilişkilendirilen bu kuramlardan bazıları; davranışçı, sosyal bilişsel, bilgiyi işleme, sosyal-kültürel kuramlar, fenomenolojik ve iradesel yaklaşımlardır. Eğitimsel özdüzenleme, sosyal bilişsel ve sosyal kültürel kuramlar üzerinde temellendirilmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2001; Akt. Sakız, 2014: 1-2).

2.1.5. Özdüzenleme

Teknolojideki büyük gelişmeler ile birlikte bilginin yayılma hızı ve miktarı önemli boyutlara ulaşmıştır. Bireysel yaklaşım temelinde düşünme yeteneğini ve bilgiye ulaşma yollarını geliştirmeye odaklanılmaktadır (Umay, 2004: 176-177). Mevcut eğitim anlayışının merkezinde olan öğrencinin daha geniş kapsamı ile bireyin nasıl öğrendiği hatta daha kolay nasıl öğrendiği konusu öğretim ve öğretme kavramlarının temelini oluşturmaktadır (Karacaoğlu, 2014: 7). Bireylere yönelik öğrenme süreci gelişiminin nasıl gerçekleştiğinin, hedeflere ulaşma düzeyinin ve öğrenmenin kendine özgü yapılarının ne olduğunun araştırılması söz konusu olmuştur. Bu araştırmalar göstermektedir ki öğrenmeye etki eden bu faktörleri belirlemek, bireylerin öğrenme kapasitelerini yükseltebilmek, ihtiyaçlar doğrultusunda problemlere çözüm üretebilme

becerilerini geliştirebilmek ve etkili öğretim ortamları tasarlayabilmek oldukça önemlidir (Sakız, 2014). Gözlem yoluyla öğrenmede bireyler kendi ihtiyaçlarına ve öğrenmelerine göre gelişme kaydetmektedir (Turan ve Sayek, 2006; Üredi ve Üredi, 2005; Akt. Çiltaş, 2011: 2). Bu gereksinimler doğrultusunda Albert Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı kapsamında günümüzde yaygın olarak kullanılan özdüzenleme kavramı ortaya çıkmıştır. Özdüzenleme, Zimmerman'a (2000, 2001) göre her gelişim döneminde bireylerin yaşamlarında farklı düzey ve niteliklerde var olan belirli hedeflere ulaşma odaklı sergilenen, birey kontrollü duygu, düşünce ve davranışlardır (Akt. Sakız, 2014: 1).

2.1.5.1. Özdüzenlemeli öğrenme

Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme çevresiyle birlikte bireyin, motivasyonlarının ve davranışlarının başarıya etki ettiğini belirten sosyal bilişsel öğrenme kuramının bir unsurudur. Özdüzenleyerek öğrenme, bireylerin çeşitli özdüzenleyici süreçlerden geçerek etkin bir şekilde motivasyonlarını, davranışlarını ve bilişlerini organize ettikleri öğrenme deneyimleri ve becerileridir. Özdüzenlemeli öğrenme, bireye üst bilişsel yönden öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilme, düzenleyebilme, yürütebilme, gözlemleyebilme, değerlendirebilme, güdüsel yönden bağımsız bir şekilde görebilme, davranışsal yönünden seçebilme ve en iyi öğrenme ortamı yaratabilme becerilerini kazandırmaktadır. Özdüzenlemeli öğrenirken hedefler yönünde öğrenme durumu belirlenir, en uygun strateji seçilir ve yeterli çaba gösterilir. Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenim sürecine bilişsel, davranışsal ve güdüsel özelliklerin etkin olarak katılma becerisidir. Özdüzenleme ise bu özelliklerin etkin olarak katılması, öğrenmenin ve motivasyonun gerçekleşmesi için gereksinim duyulan düşüncelerin ve duyguların üretilmesidir. Duygu ve düşünceler doğrultusunda eylemlerin planlanması ve sistematik bir biçimde uygulanmasıdır. Özdüzenleme, bireyin göstereceği davranışlara yönelik kendi yeteneğini ve kapasitesini düşünmesinin önemi üzerine odaklanmaktadır. Yapılan ilgili araştırmalarda özdüzenleme öğretiminin yalnızca derslerde değil yaşam süresince önemli olduğu belirtilmektedir (Cobb, 2003: 3, 23; Özmenteş, 2008: 162; Schunk ve Ertmer, 2000: 631).

Ülkemizde bireylerin istenilen hedeflere ulaşma düzeyleri, gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda gözlenmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 135). Bu araştırmalarda hedeflere ulaşma düzeylerine giden yolda kullanılan eğitim kavramlarından biri özdüzenlemeli öğrenmedir. Özdüzenlemeli öğrenme yurt dışında

önem verilen kavramlardan biridir. Türkiye’de ise bireylerin özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretilmesine dönük birçok çalışma yeni yapılmaktadır. Çoğu çalışmada, sınıfta olan özdüzenleme durumlarını gözlemeye ve analiz etmeye odaklanarak bu durumun başarıyı yordama gücü araştırılmaktadır. Akademik başarıya ilişkin yapılan bu araştırmaların merkezinde, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak organize eden özdüzenleme kavramı vardır. Pek çok kuramsal yönden tanımlanan ve modellenen özdüzenleme, başarı ve akademik performans üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Özdüzenleme, araştırma gruplarının motivasyon gelişiminin incelenmesinde bir ana araç olarak öne sürülmekte ve farklı doğal gruplar meydana getirilerek motivasyon yöntemleri geliştirilmektedir (Ainley ve Patrick, 2006: 268, 275; Alcı ve Altun, 2007: 34; Altun ve Erden, 2006: 2; Arsal, 2009: 1-4; Boekaerts, 1996: 107-108; Haşlamam ve Aşkar, 2007: 110, 111, 117; Özmenteş, 2008: 161, 162, 173; Sassenberg ve Wolpin, 2008: 126, 128, 132, 151, 155; Üredi ve Üredi, 2005: 251-253).

2.1.5.2. Öğrenme ortamlarında özdüzenlemenin boyutları ve strateji kullanımı

Araştırmalardaki bulgulara göre öğrencilerin başarılı ve başarısız/üstün ve normal yetenekli olmaları arasındaki önemli farklardan biri özdüzenleme yeterliliklerindeki ve strateji kullanımlarındaki nitelik ve nicelikleridir (Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivée, 1993: 117; Pape ve Wang, 2003: 420; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990: 51). Özdüzenlemeli öğrenirken bireyler, girişken, istikrarlı ve hedeflenen becerileri gerçekleştirir olmaları gerekir (Zimmerman, 2001, Akt. Sakız, 2014: 12). Bu da yerinde ve uygun stratejiler kullanmak ile mümkündür. Özdüzenleme, farklı öğrenme stratejilerine sahip olunmasını, sahip olunan bu stratejilerin elverişli ortamlarda etkin olarak uygulanmasını, izlenmesini ve neticelerin değerlendirilmesini gerekli kılar (Sakız, 2014: 12).

Özdüzenlemenin etkili olmasında bilişsel stratejiler, motivasyonel inançlar ve üstbilişsel beceriler bir araya getirilmelidir. Bilişsel stratejiler; ezberleme, gözden geçirme ve detaya inme; üstbiliş stratejiler; kendini izleme ve değerlendirme; motivasyonel inançlar ise kendine inanma, değer verme ve bireysel akademik hedeflere sahip olma becerilerini içerir (Boekaerts, 1997; Akt. Sakız: 2014: 12). Özdüzenleme stratejileri, üstbiliş, motivasyon ve davranış olmak üzere üç ana öğeden oluşur. Bu öğelere bakıldığında, özdüzenleyerek bilgi edinen bireyler; (a) üstbiliş becerileri olarak

hedef belirler, plan yapar, izlemlerini düzenler, süreç içerisindeki davranışlarını takip eder ve değerlendirir; (b) motivasyon becerileri olarak kendi yeterliliklerine özgü olumlu yargılar geliştirir ve verilen görev ile ilgili içten bir motivasyon sergiler; (c) davranış becerileri olarak öğrenmenin iyi bir düzeye ulaşması için en elverişli ortamı tercih eder, hazırlar ve organize eder (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992: 663-674). Bu stratejilerin yanı sıra, dikkati kontrol etme, zamanı ve sosyal kaynakları kullanma becerileri de vardır (Zimmerman, 1989: 336-337).

Özdüzenlemeli öğrenme strateji uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilen ve yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılarak öğrenme ortamında özdüzenlemenin altı boyutu belirlenmiştir. Özdüzenleme, motivasyon, yöntem, zaman, davranış, çevre ve sosyal olarak altı boyuta ayrılmıştır ve bu boyutlara ait stratejiler nitelenmiştir. Bu boyutlar, görevlerle ilgili davranış uygulama sürecinde niçin, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kimle sorularını yanıtlamaktadır. Bu boyutlara ve boyutlarla ilgili sorulara göre birey, bir eylemi sergilemek için öncelikli olarak, (1) eylemi niçin yapmak istediğine karar verir, kendi yeterliliğini ve görev ile ilgili beklentilerini kontrol eder, eylemi başarmak için kendini güdüler; (2) eylemi nasıl yapacağına karar verir ve akla yatkın stratejiler belirler; (3) eylemi ne zaman yapması gerektiğini kararlaştırır ve zamanı düzenler; (4) eylemi nerede gerçekleştireceğine karar verir, ortamı organize eder, dikkat dağıtan öğeleri yok eder; (5) eylemi kimlerle birlikte ya da kimlerin desteğiyle yapacağına karar verir, rehberleri ve çalışacağı akranları seçer; (6) eyleme yönelik ne yapacağına karar verir; düzenlediği biçimde eylemi gerçekleştirir; eylemi istediği biçimde yapıp yapmadığını izler; performans başarısını değerlendirir ve elde ettiği sonuçlarla ilgili yeniden düzenlemeye gider (Zimmerman, 1998: 75).

2.1.5.3. Özdüzenlemeli öğrenmeye destek olan sınıf ortamları

Sosyal kültürel yaklaşım, özdüzenlemenin oluşmasında ve gelişmesinde bireylerin toplumsal, kültürel ve kurumsal ortamlara katılımının gerektiğini ileri sürmektedir. Bireyler, özdüzenleme becerilerinin ilerlemesini sağlayan hedefleri, değerleri, bilgi ve becerileri, toplumsal etkileşim ve kültürel vasıtalar yoluyla özümser (Sakız, 2014: 19). Özdüzenlemeli öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamlarının üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi, öğrencilerin ev ve okul ortamları arasında sürekli gelişen ve değişen ilişkiye önem vermektir ya da ev ve okul ortamı arasındaki etkileşimli ilişkinin önemini anlaşılmıştır. Bir sınıftaki öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerilerini anlamak ve geliştirmek için bu öğrencilerin içinde yaşadıkları ev

ve okul çevreleri arasındaki etkileşimli ilişkiyi göz önünde bulundurmak gerekir. Ev ve okul ortamı arasındaki benzerliğin düzeyine bağlı olarak öğrenciler bir takım kültürel anlamlar ve davranışsal ipuçları geliştirirler (Henderson, 1986; Akt. Sakız, 2014: 20). İki ortam arasında değerler, beklentiler ve yorumlar açısından ortaya çıkan farklılıklar öğrencilerin sınıftaki tecrübelerine yansır. Bu nedenle, özdüzenleme davranışı sergilemeyen bir öğrencinin durumunu içinde faaliyet gösterdiği çevrelerle birlikte değerlendirmek gerekir (Sakız, 2014: 20).

İkincisi, öğrenen bir bireyin kendini nasıl algıladığının şekillenmesinde, ailelerin çocukları ile ilgili tutumları, onlara yönelik amaçları, beklentileri, ailedeki otoritenin yapısı gibi durumlar etkilidir (McCaslin ve Murdock, 1991; Akt. Sakız, 2014: 20). Bu algı da sınıftaki rollerini, özdüzenleme davranışlarını ve stratejilerini etkiler. Ortak anlamalara ve sorumlulukların adım adım öğretmenden öğrenenlere devredilmesine imkân tanıyan sınıf etkileşimleridir ya da ortak anlayışların oluşturulması ve sorumlulukların kademeli olarak öğretmenden/gruptan bireye/öğrenciye aktarılmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin problem durumlarını anlamalarını destekleyecek bir dil kullanarak onların bu durumları tanımlamalarına yardımcı olabilir. Bu sayede öğrenciler, amaçlara, beklentilere ve problem durumlarına yönelik ortak anlayışlar geliştirebilir ve sınıf etkinliklerine katılabilirler (Sakız, 2014: 20-21).

Üçüncüsü, özdüzenlemeyi destekleyen ortamlarda kullanılan araçlara yüklenen rollerle ilişkilidir. Söz, temsil biçimi gibi araçlar öğretim faaliyetlerine yönelik planlamada, düzenlemede, izlemede ve yansıtıcı düşünmede önemli bir role sahiptir. Sınıf etkinliklerini planlama, düzenleme, izleme ve yansıtma konuşmanın/sözün rolünün takdir edilmesidir. Başkasının düzenlemesinden özdüzenlemeye geçiş sürecinde amaçların, planların ve gerekçelerin sözel olarak ifade edilmesi bu süreci destekler (Sakız, 2014: 22).

2.1.5.4. Özdüzenleyen bir öğrenci olmak

Özdüzenleme araştırmacıları, öğrencilerin eksik oldukları hedef belirleme, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri, özdeğerlendirme, özyükleme, yardım arama, özyeterlik, içsel görev, öz motivasyonel inançlar gibi önemli süreçlerin geliştirilmesine yardım etmeye çalışmışlardır (Zimmerman, 2002: 64). Dikkat çekici araştırmalar yapılmış ve öğrencilerin özöğretim süreçlerini nasıl düzenlediklerinin doğası, kökenleri ve gelişimi üzerine bilgiler bulunmuştur (Zimmerman ve Schunk, 2001; Akt. Zimmerman, 2002: 64). Bu çalışmalarda, özdüzenlemenin okul içinde nasıl başarıya

götürdüğü açıkça ortaya koyulmuştur. Ancak, küçük bir öğretmen grubu, öğrencilerini kendi kendilerine öğrenmeden yararlanabilecek duruma getirmektedir (Zimmerman, 2002: 64).

Bireysel farklılıkların değişen kavramları: On dokuzuncu yüzyılda öğrenme resmi bir disiplin olarak görülmüştür. Bir öğrencinin öğrenememesi, zekâ veya çalışkanlık konusundaki kişisel sınırlamalara bağlanmıştır. Öğrenciler, bireysel sınırlamaları aşarak okul müfredatından yararlanırlar. O zamanki özdüzenleyici gelişim kavramları, bireysel davranışların kazanılmasıyla sınırlandırılmıştır (Zimmerman, 2002: 64-65).

1900'lü yılların başında psikoloji bir bilim olarak kabul edilmiş ve eğitimin işlevsel olmasında bireysel farklılıklar durumu oldukça dikkat çekmiştir. John Dewey, E. L. Thorndike, Maria Montessori ve ilerici eğitimciler gibi çeşitli reformcular, öğrencilerin yaşlarına veya kabiliyetlerine göre homojen bir şekilde gruplandırılması, algısal motor öğrenme görevlerinin tanıtılması, uygulamalı becerilerdeki eğitimi kapsayacak şekilde ders çalışmalarının genişletilmesi gibi öğrencilerin bireysel farklılıklarını adapte edecek şekilde müfredatı değiştirmenin çeşitli yollarını ileri sürmüşlerdir. Daha sonra reformcular, öğrencilerin standart testlerdeki beceri ve tutum puanlarını, öğretim davranışları ile eşleştirmişlerdir (Dewey, 1910: 66; Tyler, 1951: 39-47).

1900'lerin son çeyreğinde, öğrencilerin kişisel farklılıkları üzerine çeşitli görüşler, sosyal ve bilişüstü araştırmalarda ortaya çıkmaya başlar. Üstbiliş, kişinin kendi düşüncesinin ve bilgisinin farkına varmasıdır. Bireyin kendini sınırlaması ile ilgili üstbilişsel farkındalığındaki eksikliği, öğrenmedeki eksikliği ile ilişkilidir. Sosyal bilişsel araştırmacılar, özdüzenlemenin çocukların gelişimi üzerindeki sosyal etkileriyle ilgilenmişlerdir. Ayrıca, öğretmen modelleme ve özizleme gibi konuları incelemişlerdir (Zimmerman, 1989: 330-335). Öğrenciler, belli hedefler belirlemiş ve bu hedeflere ulaşmak için etkinlikleri kendileri kaydetmişlerdir. Üstün başarıları ve kişisel algıları olan öğrencilerin belli ve yakın hedefler belirledikleri görülmüştür. Öğrencilerden öğrenmelerinin bazı yönlerini kendilerinin kaydetmelerini istemek, genellikle işleyişte “kendiliğinden” iyileşmelere neden olmuştur (Shapiro, 1984; Akt. Zimmerman, 2002: 65). Bilimsel literatürde, reaktivite olarak adlandırılan bu etkiler, öğrencilerin işleyişlerinin belirli yönleri hakkında üstbilişsel öz farkındalıklarının kendi kendilerini kontrol etmelerini artırabileceğini göstermiştir. Bir öğrenci, temel becerilere sahip

olmadığında öz farkındalık genellikle yetersizdir, ancak kişisel değişim için gerekli olan bir hazırlığı doğurabilir (Zimmerman, 2001; Akt. Zimmerman, 2002: 65).

Öğrencilerdeki özdüzenleme eksikliği öğrenmeye ilişkin bireysel farklılıklara bağlanmıştır. Bu öğrencilerin hedeflerini kontrol etmede, kendileriyle ilgili bilmeleri gerekli olan konulara odaklanmaya neden olmuştur. Öğrencilere kendi özelliklerine ilişkin farkındalık kazandırmanın yanında öğretmen, öğrencinin güçlü ve sınırlı özelliklerini bildirmelidir. Bir öğrenci, sınıfta bir dersin bazı yönlerini anlayamazsa, düzeltici eylemde bulunmak için öz farkındalığa ve stratejik bilgiye sahip olması gerekir. Öğretmenlerin yardımı, bir öğrencinin kendini düzenleme yeteneğini geliştirmesini öğrenmesinin en önemli yönünü zayıflatabilir (Zimmerman, 2002: 65).

Süreç koşullarında özdüzenlemeli öğrenmeyi tanımlama: Sadece, bilişsel ya da akademik uygulama becerisi olarak ifade edilmemesi gereken özdüzenleme, özyönetim sürecinde öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürmesidir. Öğrenme, öğrencilerin ileriye dönük öz etkinlik yapması olarak tanımlanabilirken, öğretimsel tepki ile kendilerini gerçekleştirdikleri gizil bir olay olarak da tanımlanabilir. Özdüzenleme, amaçlara ulaşmaya yönelik kendi kendine üretilen düşünce, duygu ve davranışları ifade eder (Zimmerman, 2000; Akt. Zimmerman 2002: 65-66). Özdüzenleyen bir öğrenci, öğrenmeye çabalayarak ileriye öngörür. Sınırlı ve güçlü olan yönlerini bilir. Kendi hedefleri ve görevlerine yönelik kullandığı stratejiler ona yol gösterir. Hedefleri yönünde davranışlarını takip eder ve verimlilikleri ışığında yansıtıcı düşünceler üretir. Özduyumlarını ve özmotivasyonlarını artırmak için sürekli olarak öğrenme yöntemlerini geliştirir. Geliştirilebilir motivasyonları ve uyarlanabilir öğrenme yöntemleri nedeni ile kendi kendini düzenleyen öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmaları değil, geleceklerini iyimser bir şekilde görme olasılıkları daha yüksektir (Zimmerman, 2002: 65-66).

Öğrenciler, önceden olduğu gibi bugün de çalışma yöntemlerini kullanarak özdisiplin kazanmak için çaba sarf etmektedir. Öğrenmeye dönük özdüzenleme, bir becerinin ayrıntılı bilgisinden daha fazlasını içerir; bu bilgiyi uygun şekilde uygulamak için özfarkındalık, özmotivasyon ve davranış becerisi gerekir. Örneğin, uzmanların teknikteki belirli eksikliklerin giderilmesi gibi öğrenme performansları sırasında bilgi uygulamaları konusunda uzman olmayanlardan farklı olduğuna dair kanıtlar vardır (Cleary ve Zimmerman, 2001: 199-204).

İkincisi, özdüzenlemeye göre öğrenme, bireyin sahip olduğu tek bir kişisel özellik değildir. Bunun yerine, her bireyin öğrenmesine göre uyarlanması gereken süreçleri bilinçli kullanmak gerekir. Tamamlayıcı beceriler şunları içerir: (a) kendisi için belirli yakın hedefler tayin etme, (b) amaçlara elde etmede güçlü stratejiler benimseme, (c) ilerleme belirtileri için uygulamalarını titizlikle takip etme, (d) hedeflerini uyumlu hale getirmek için fiziksel ve sosyal bağlamını yeniden yapılandırma (e) zaman kullanımını etkin bir şekilde yönetme, (f) yöntemlerini kendi kendine özdeğerlendirme, (g) sonuçlara ilişkin neden yükleme (h) gelecekteki yöntemleri uyarlama. Özdüzenleme süreçlerinin işleyişine göre öğrencinin öğrenme düzeyi değişiklik gösterir (Schunk ve Zimmerman, 1994; 1998; Akt. Zimmerman, 2002: 66).

Üçüncüsü, çağdaş araştırmalar, özdüzenleyici öğrencilerin özmotivasyon özelliğinin, algılanan etki ve içsel ilgi de dâhil olmak üzere, temeldeki birkaç inanca bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihsel olarak eğitimciler, öğrencilerin motivasyon düzeyini yükseltmek için sosyal teşvik ve dışsal “olabilecek bütün özellikler” konularına odaklanmıştır (Ericsson ve Charness, 1994: 725-745). Uzmanlar her gün yaklaşık dört saatini eğitimsel uygulamalar ile geçirmektedir ve bu etkinlikleri oldukça motive edici bulmaktadır. Kendini geliştirmeye yönelik yeni stratejiler keşfetmek için çalışma ve uygulama yöntemlerini değiştirirler. Müzik, spor ve satranç gibi çeşitli becerilerine yönelik bireyin çalışma ve uygulama miktarı, uzmanlık seviyesinin güçlü bir yordayıcısıdır. Ayrıca, uygulama ve çalışma dilimlerinin niteliği, öğrencinin beceri düzeyini oldukça yordadığına dair kanıtlar vardır (Zimmerman ve Kitsantas, 1997; 1999; Akt. Zimmerman 2002: 66).

Yeni bir disipline az bir zaman önce başlayanlar, hemen güçlü motivasyonel faydalar elde eder. Örneğin, çoğu müzik öğretmeninin kolaylıkla ispat edebileceği gibi öğrenciler, sosyal olarak teşvik edilmez ve yönlendirilmezlerse ilgilerini kolayca kaybedebilir (McPherson and Zimmerman, basımda; Akt. Zimmerman, 2002: 66). Yakın zamanlı kendini izleme gibi yüksek nitelikli özdüzenleyici süreçleri kullanan yeni başlayanların motivasyonu büyük ölçüde artabilir. Öğrenme sürecinde gizil ilerlemeyi algılayan öğrenciler, beceri düzeylerinin gelişimi ile özdoym ve özöğretim inançlarını yükseltebilir (Schunk, 1983a: 92). Açıkçası, öğrencilerin motivasyonları görevin kendisinden değil, kendi kendini izleme gibi özdüzenleme süreçlerinin kendi

inançları üzerindeki etkilerini kullanmasından kaynaklanmaktadır (Zimmerman, 2002: 67).

2.1.5.5. Özdüzenleme sürecinin yapısı ve işlevi

Özdüzenlemenin yapısı üç döngüsel evrede düşünülebilir. Öndüşünme evresinde, öğrenmek için emek sarf etmeden önce beliren süreçler ve inançlar vardır; performans evresinde, davranışları uygularken ortaya çıkan süreçler vurgulanır; özyansıtma evresinde ise öğrenmenin sonunda çıktılara yönelik yapılan değerlendirmelere dikkat çekilir (Zimmerman, 2000: 67).

İlk evrede, görev analizi ve özmotivasyonel faktörler olarak iki alt süreç vardır. Görevi analiz etme sürecinde hedef belirlenerek stratejik planlama yapılır. Yakın hedeften uzak hedeflere ulaşmak için belirli stratejiler planlayan öğrencilerin başarılarının artmasına yönelik önemli kanıtlar vardır (Zimmerman, 2002: 67-68).

Özmotivasyon, öğrencilerin öğrenme konusundaki kişisel yeterliliğe sahip olma ile ilgili özyeterlik inançları ve öğrenmenin kişisel sonuçları hakkındaki beklentilerini ortaya çıkarma gibi öğrencilerin öğrenmeye ilişkin inançlarından kaynaklanmaktadır (Bandura, 1997; Akt. Zimmerman, 2002: 68). Özmotivasyonel inançların içsel ilgi alt sürecinde öğrenci, kendini değerli görmesi için görev becerilerine önem verir ve öğrenme sürecine değer verir. Örneğin, tarihin konusunu ilginç bulan ve bu konudaki yeterliğini arttırmaktan hoşlanan öğrenciler, özdüzenlemeli bir şekilde öğrenmek için daha fazla motive olur (Zimmerman, 2002: 68).

İkinci evrede, özkontrol ve özgözlem olmak üzere iki alt süreç bulunmaktadır. Özkontrol sürecinde belli yöntem ve stratejilerden yararlanılır. Şimdiye kadar incelenen temel özkontrol yöntemlerinin temel bileşenleri arasında görüntü kullanımı, özöğretim, dikkat odaklama ve görev stratejileri bulunmaktadır. Özgözlemde ise nedensel ilişkiler, özkayıt ve özdeneyimler yoluyla belirlenir. Bir birey, yalnız çalışırken, ödevini bir arkadaşıyla çalışırken olduğundan daha çabuk bitirdiğini fark edebilir. Bu hipotezi test etmek için birey, arkadaşının bir kazanç mı yoksa yükümlülük mü olduğunu görmek için dersleri yalnız başına ve arkadaşları varken çalıştığında öz deneyimde bulunabilir. Örneğin, özgözlemin örtülü bir biçimi olan özizlemede birey, bir makale yazarken kelimeleri büyük harfle kullanamama sıklığı gibi kişisel işlevi bilişsel olarak izler (Zimmerman, 2002: 68).

Üçüncü evrede, özyargı ve öztepki olarak iki alt bileşen bulunmaktadır. Özyargının alt süreci olan özdeğerlendirmede, önceki, şimdiki, başka birinin ve mutlak performans standartları ile karşılaştırma yoluna gidilir. Bir başka özdeğerlendirme biçimi, bir

matematik testinde puan gibi bir kişinin hatalarının veya başarılarının nedeni hakkındaki inançlara atıfta bulunan nedensel ilişkilendirmeyi içerir. Gelecekteki bir testi geliştirme çabalarının etkili olmayacağı anlamına geldiğinden, zayıf bir puanı sabit yetenek sınırlamalarına atfetmek motivasyonel olarak çok zarar verici olabilir. Motivasyonu sürdürebilmek için kontrol edilebilir süreçler kullanılır ve farklı stratejilerin denenmesi başarıya götürebilir (Zimmerman, 2002: 68).

Öztepki sürecinde birey, performansı ile ilgili özduyumda bulunur. Özduyumdaki artışlar motivasyonu artırırken, özduyumdaki azalmalar öğrenme çabasını zayıflatır (Schunk, 2001; Akt. Zimmerman, 2002: 68). Bu süreçte, uyarlanabilir/savunmacı tepkiler yer alır. Defansif tepkiler, bir dersi bırakmak veya bir sınavda bulunmamak gibi öğrenme ve performans ortaya koyma olanaklarını geri çekerek veya bunlardan kaçınarak bireyin benliğini koruma çabalarına işaret eder. Öğrenme yönteminin etkililiğini artırmak için stratejiler üzerinde uyarlanabilir değişiklikler yapılabilir (Zimmerman, 2002: 68).

Özdüzenleme süreçleri ile ilgili bu görüşler, önceki öğrenme çabalarından kaynaklanan özyansımaların sonraki öndüşünme süreçlerini etkilemesi bakımından döngüseldir (ör. öz memnuniyetsizlik, sonraki öğrenme sırasında daha düşük özyeterlik seviyelerine ve azalan çabalara yol açabilir) (Zimmerman ve Bandura, 1994: Akt. Zimmerman, 2002: 68). Bütün evreler arasında yüksek düzeyde ilişkinin bulunması, döngüsel özdüzenleme görüşünü desteklemektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 1999; Akt. Zimmerman, 2002: 68-69). Öğrenciler, belli ulaşılabilecek amaçları olduğunda tez alanlarındaki performanslarında kendilerini gözlemlene ve hedef alanına ulaşma olasılıkları daha yükselir ve hedefi olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde özyeterlik sergilerler (Bandura ve Schunk, 1981: 586-588). Diğer çalışmalarda, yeni özdüzenlemeyi öğrenenlerin, uzman özdüzenleyenlere göre daha düşük düzeyde özdüzenleme davranışları sergiledikleri bulunmuştur (Cleary ve Zimmerman, 2001: 199-202).

Uzmanlar ve yeni başlayanlar arasında özdüzenleme özellikleri farklılık göstermektedir. Yeni başlayanların özdüzenleme profili uzmanlardan çok farklıdır. Yeni başlayanlar öndüşünme evresini düşük performansta sergilerlerken öğrenmelerine yönelik öztepkilerde bulunarak özdüzenleme becerilerini geliştirirler. Hedef belirleme, özizleme konularında yetersizlerdir ve öğrenmelerini değerlendirirken başka kişilerin performanslarına güvenirler. Genellikle diğer öğrenciler de ilerlediklerinden, performansları, aşılması çok zor olan sürekli artan bir başarı kriterini temsil eder. Ayrıca,

karşılaştırmalı özdeğerlendirmeler yapan öğrencilerden nedenselliği yetenek eksikliklerine atfetmeleri istenir ve bu daha düşük kişisel memnuniyet ve hızlı savunma tepkileri üretecektir. Diğer taraftan uzmanların ise özmotivasyonları yüksektir ve kademeli hedeflerle başarıya ulaşırlar. Uzmanlar, öğrenme çabalarını güçlü stratejiler kullanarak planlamaktadır ve temel bilgideki eksiklerini gidermek için görsel bir düzenleyici gibi sonuçlarını kendileri gözlemlemektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Akt. Zimmerman, 2002: 69). Bireysel hedef odaklı değerlendirmede bulunmaktadırlar ve öğrenmeyi gerçekleştirmede stratejilerini düzenlemektedirler. Öğrenmelerini ve performanslarını ilerletmek için daha fazla çaba göstermeleri ile daha fazla kişisel tatmin sağlarlar. Özmotivasyonlarını geliştirmek için özyeterliklerini, sonuç beklentilerini, hedef yönelimlerini ve içsel ilgilerini canlı tutarlar. Bu iki grubun farklı özelliklerini bilmek, yeni başlayan öğrencilere nasıl müdahale edilmesinin yollarını bulmaya yardımcı olmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1998; Akt. Zimmerman, 2002: 69).

2.1.5.6. Öğrencilere özdüzenleyen öğrenen olmalarını öğretme

Öğrencilerin özdüzenleme süreçlerini kullanmasının niteliği ve niceliği üzerine yapılan araştırmalarda, özdüzenlemenin, standart test puanlarındaki performans ve akademik başarıyı izleme seviyesi ile yüksek ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986: 624-626). Öğrencilerin özdüzenleme süreçlerinin, sözel yetenek ve genel yetenek ölçütleri ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar vardır (Zimmerman ve Bandura, 1994: 848). Hedef belirleme ve kendini izleme gibi birçok özdüzenleme süreçleriyle ilgili öğretmenler, bu süreçlerin, öğrencilerin çalışmalarının niteliği ve sınıftaki hazırbulunuşluklarını fark etmelerini etkilediğini düşünürler (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988: 286). Son araştırmalar, özdüzenleme süreçlerinin öğretilabilir olduğunu ve öğrencilerin motivasyon ve başarılarında artışlara yol açabileceğini göstermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1998; Akt. Zimmerman, 2002: 69).

Araştırmalarda, özdüzenlemeden yararlanmanın önemli olduğundan bahsedilmektedir. Ancak, çoğu öğretmen öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenmelerine yönelik ortamlar sunmamaktadır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996; Akt. Zimmerman, 2002: 69). Öğrencilere nadiren gerçekleştirilecek akademik görevler, karmaşık ödevleri gerçekleştirme yöntemleri veya çalışma arkadaşları ile ilgili seçenekler sunulur. Akademik öğrenme sürecinde oldukça az sayıda öğretmen, öğrencileri belli hedefler koymaya veya çalışma stratejileri öğrenmeye dönük çalışmalara yönlendirmektedir. Bu öğrenmeleri ile ilgili özdeğerlendirme ve özyeterlikleri konusunda nadiren öngörülerde bulunmalarına

teşvik etmektedir. Ayrıca, öğretmenler bilişsel veya motivasyonel durumlarla ilgili öğrencilerin öğrenmeye dönük inançlarını çok az sorgularlar (Zimmerman, 2002: 69).

Özdüzenlemede kullanılan süreçler ve inançlar, akran, öğretmen ve ailenin etkileriyle öğrenilebilir. Aslında, özdüzenleyen öğrenciler öğrenmelerini geliştirmek için başkalarından yardım ister. Öğrencilerin özdüzenleyici olmalarında asosyal öğrenme yollarını kullanmak yerine bireysel sorumluluk olarak azimle manevi beceriler işe koşulmalıdır. Bu öğrenciler, bireysel ve sosyal öğrenme unsurlarını etkili kullanmayı ve sürdürmeyi odak haline getirirler. Yaşam boyu öğrenme için bu temel niteliklerin birçok öğrencide olmadığı düşünüldüğünde özdüzenlemeli öğrenme süreçlerini öğretmek özellikle önemlidir (Zimmerman, 2002: 69-70).

2.1.5.7. Müziksel özdüzenlemeli öğrenmenin temelini oluşturan uygulanabilir kuramsal görüşler

Özdüzenlemeli öğrenmenin müzik performansını öğrenmeyle ilişkili olmasının birçok nedeni vardır. Müzisyenler, enstrümanlarını veya seslerini kendi başlarına pratik yaparak ve başkalarıyla prova yaparak saatler geçirmektedir. Diğer birçok akademik öğrenmenin aksine, bunu genellikle yapmaktadırlar. Çünkü okul müfredatının bir parçası olarak öğrenme, zorunda kalmak yerine müzik çalışmaları ile ilgili bir seçimde bulunmaktır (McPherson, Davidson ve Faulkner, 2012; McPherson ve Zimmerman, 2002, 2011; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 181).

Birinin öğrenmesini izleyebilme ve kontrol edebilmenin, en üst düzeyde müzik performansı becerisinin kazanılması için temel olduğu açıktır. Ancak bu görüşe rağmen, çalgı ve vokal performans konularında öğrenme, en tutucu çalışma alanlarından biridir. Öğretmen merkezli eğitimle son derece deneyimli bir müzik sanatçısının bilgisini pasif, alıcı bir öğrenciye verdiği güçlü bir usta çırak modeli egemendir (Bennett, 2008; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182). Gerçeği söylemek gerekirse araştırmanın önemine kuşkuyla yaklaşan ve sanatsal uzmanlık edinme süreçlerine çalışmaya çok farklı veya olağandışı olarak gören birçok çalgı öğretmeni vardır. Sonuç olarak, müzik öğretim süreçleri, genellikle öğretmenlerin süreci tartışmaya ve üzerinde düşünmeye çok az yer verdiği ve öğrencilerin sürece çok az dâhil olduğu hiyerarşik ve asimetrik bir etkileşim modeli ile karakterize edilmiştir (Creech ve Gaunt, 2013; Young, Burwell ve Pickup, 2003; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182). Bu tür eğitim, motivasyondan uzaklaştırır ve uygulama kalitesinin gelişmesini engeller. Ancak birçok müzik ortamında, özellikle yükseköğretim seviyelerinde, bu yaklaşımlar yüzyıllardır

büyük ölçüde değişmeden kalmıştır ve sorgulanmamıştır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182).

Müziğin spor, dans ve tiyatro gibi diğer alanlardan önemli bir farkı, müzisyenlerin kişisel beceri gelişimlerinin çoğunu, bir eğitmenin sık sık bilgilendirici geri bildirim ve iyi tanımlanmış görevler sunmaksızın bireysel olarak pratik yapmasıdır. Bire bir ders oturumlarında öğretmenler, öğrencinin hedefler hiyerarşisi, kullandıkları stratejiler ve hedeflere yönelik ilerlemelerini nasıl izleyecekleri hakkında bilgilendirici geribildirimler yerine müzik teknikleri ve repertuvar yorumuna odaklanma eğilimindedir. Sonuç olarak, öğrenciler açıkça nasıl pratik yapmaları gerektiğini öğrenemezler. Bu yüzden, tipik çalgı öğrencilerinin uygulama kalitesi, etkisiz ve sistematik olmayan stratejiler kullanmaları nedeniyle genellikle zayıftır. Bu nedenle, özdüzenlemeli öğrenmenin, öğrenenleri kendi kendine öğrenmeye teşvik ederken, kullandıkları konuya özgü süreçler dizisini anlamak için en iyi teorik ve uygulanabilir çerçeveyi sağladığına inanılmaktadır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182).

Müzik literatüründeki diğer bir zorluk da üst düzey performansı destekleyen psikolojik mekanizmaları anlayarak ve bu bilgiyi daha az ileri düzeydeki öğrencilerin eğitiminde bilgi vermek amacıyla kullanarak uzman performansının incelenmesine yönelik davranışsal yaklaşımların baskınlığıdır. Bugüne kadar müzik pratiği hakkındaki literatürün çoğu, ya pratik yaparken müzisyenlerin davranışlarını takip etmeye (Gabrielsson, 1999; Gruson, 1988; Miksza, 2006a, 2011b; Palmer, 2013; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182) ya da pratik yaparken yaptıkları kasıtlı uygulama miktarına odaklanmıştır (Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993: 367-368).

Özdüzenlemeli öğrenmeyi uygulama konusundaki ilk teorik çalışmalarda, genç müzik öğrencilerinin kontrol edilemeyen ev ortamlarında özdüzenlemeli öğrenme süreçlerine katılma kapasitesini ne ölçüde sergilediklerinin boyutu incelenmiştir (McPherson ve Zimmerman, 2002, 2011; McPherson ve Renwick, 2011; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182). İlk yazar, bu ilk araştırma yaklaşımlarının çoğunu Zimmerman'ın (2000) müzisyenlerin öğrenimlerinin ilk yıllarında ilerledikçe yaşadıkları gelişimsel bir yolu kolektif olarak açıklayan altı sosyalleşme süreci etrafında çerçevelemiştir. Bu altı boyut (güdü, yöntem, zaman, davranış, fiziksel çevre ve sosyal süreçler), genç öğrencilerin içsel olarak kendilerini düzenlemeden önce başkalarından ihtiyaç duydukları destek türlerini vurgulamıştır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182).

Herhangi bir sanatsal yeterliliğin ölçümü gibi, müzikal gelişim ve başarıyı değerlendirmek de karmaşıktır. Öğrencilerin çalgı derslerinin ilk yıllarındaki ilerlemeleri hakkındaki ilk düşüncelerimiz aşağıdaki gibi sorulara odaklanmıştır: Öğrenciler ne tür performans becerileri edinmişlerdir ve başarılı olanlarla başarısız olanlar arasındaki farklar nelerdir? Müzik çalarken öğrenciler neler düşünmektedir? Kendi performanslarını ve uygulamalarını izlemek için hangi üstbilişsel stratejileri benimsemişlerdir? Ayrıca, yeni başlayan öğrencilerin ne sıklıkta denetlenmesi veya uygulamaya teşvik edilmesi gerektiği ve uygulamalarını düzenlemek için başkalarına ne düzeyde daha az bağımlı hale geldikleri konuları araştırılmıştır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 182).

2.1.5.8. Diğer öğrenenlerden özdüzenlemeli müzik öğrenenlere

Öğrencilerin, diğer öğrenmeden özdüzenlemeli öğrenmeye geçmenin basit bir doğrusal yolunu nasıl takip ettikleri araştırılmaktadır. Diğer düzenlemelerin önemine ilişkin erken tahminlerle öğrencilerin ev uygulamalarına odaklanılmıştır. Bu veriler incelendiğinde bazı şaşırtıcı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, öğrenmeye devam eden öğrencilerin, pratiklerinde tutarlı ve düzenli olmaları beklenmiştir. Böyle olan öğrenciler, en çok özdüzenleyen öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, ikinci yıla kadar devam eden öğrencilerin tipik olarak her gün aynı saatte pratik yapmadığı (McPherson ve Davidson, 2002: 142-151) ve alışkanlık durumunun çalgı uygulamalarına yönelik daha özenli bir yaklaşımla genellikle pozitif olarak ilişkilendiği bulunmuştur. Verilerin daha yakından incelenmesiyle, içselleştirilmiş özdüzenlemelerinin sonucu olarak kendi kendilerine uygulama yapanlarla karşılaştırıldığında, diğerlerinin öğretmenleri ya da ebeveynleri tarafından teşvik edildikleri, günün aynı saatinde çalışan özdüzenlemeli öğrencilerin ise sorumluluk almalarının, hatırlamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 184). Bu bulgu, ebeveynleri tarafından uygulamaya teşvik etmek için ödül alan öğrencilerin, ebeveynleri tarafından ödül almayan öğrencilere göre daha erken vazgeçtikleri bulgularıyla desteklenmiştir (Faulkner, Davidson ve McPherson, 2010: 220). Çalgı öğrenme ile ilgili diğer çalışmalarla tutarlı olarak (Davidson, Howe, Moore ve Sloboda, 1996; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 184) nazıkçe hatırlatmalar, destekleyici yorumlar ve çocuğun çalgısını her gün uygulayıp uygulamadığının gayri resmi kontrolü gibi farklı ebeveyn desteği türleri, çocuğun özerklik duygusunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (McPherson ve Davidson, 2002: 142; McPherson, 2008: 96-98).

İlköğretim yılı sürecinde ebeveynlerin öğrencilere müzik pratiğine verdiği destekte değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, ebeveynlerinden aldığı destek ilköğretim yılının sonuna doğru azalma eğilimi göstermiştir. Aslında, öğrencilerin zor dönemlerinde, çalgılarına uyum sağlamaya devam etmeleri ve ikinci öğrenim yıllarına geçerken yeterli beceri kazanmaları için sürekli cesaretlendirilmeleri gerekir (McPherson ve Davidson, 2002: 142-154; McPherson, 2008: 91-95).

2.1.5.9. Çalgı öğreniminde görev stratejileri ve uygulama davranışları

Müzik uygulamalarında özdüzenlemeli öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik ilk girişimde, başlangıç ve orta seviye öğrencilerin öğrenmenin ilk aylarından üç yıl sonrasına kadar gözlemlenebilir davranışlarına odaklanılmıştır (McPherson ve Renwick, 2001: 169). Çalgılarını evde uygulayan öğrencilerin, bu çalışmalarından kaydedilen videoları, uygulama içeriğine, performans hatalarının doğasına, görev dışı davranışlara ve aile üyelerinin etkileşimlerine göre analiz edilmiştir. Bu öğrencilere yönelik veri toplama teknikleri önemlidir. Çünkü öğrencilerin, etkili uygulama davranışlarına yönelik eksik yönleri açığa çıkarılarak düşük düzeydeki özdüzenleme davranışları belgelenmiştir. Öğrencilerin uygulama zamanlarının çoğunda, bir veya iki kez parçalara ayırarak çalarken birçok hata, bir veya iki nota tekrarlanarak düzeltilmiştir veya görmezden gelinmiştir. Daha da önemlisi, öğrenciler tarafından kullanılan özdüzenleme süreçleri geniş oranda çeşitlenmiştir. Böylece, diğerlerine göre bazı müzik öğrencilerinin neden performans becerilerini hızlı bir şekilde geliştirdikleri hakkında önemli ipuçları bulunmuştur (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 184-185).

Boylamsal bir çalışmada, başlangıç öğrencilerinin çalışılmış müziği, deşifreyi, ezbere, kulaktan ve doğaçlama olarak performansı gerçekleştirme kabiliyetlerini değerlendirmek için öğrenenlerin ilk üç yılında, her okul yılının sonunda müzik performans testleri uygulanmıştır. Çalgılarında ne kadar pratik yaptıklarını belirlemek için öğrencilerin anneleriyle de sürekli görüşmeler yapılmıştır. Müzik performansı becerilerini değerlendirme sürecinde, çocuklara beş davranışın her birinde performans ile ilgili edindikleri görev stratejilerinin niteliğini belirlemeye yardımcı olan bir dizi soru sorulmuştur (McPherson, 2005: 5-6).

Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin müzikal ilerlemelerinin anlaşılmasında, yaptıkları pratiklerin miktarı ve çalgılarındaki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemekten çok daha fazlasını içerdiğini göstermiştir. Öğrencilerin üç yıl boyunca gelişimini izleme ve yanıtlarını analiz etme yoluyla daha iyi çalgı çalan kişilerin çok hızlı bir şekilde

kendilerini geliştirerek çalgılarını çalmalarında daha çok gelişmiş zihinsel stratejilere sahip olduklarına ve bu çalgıcıların en üst düzeyde başarıyı sürdürenler olduğuna dair çok sayıda kanıt elde edilmiştir. Daha da önemlisi, bu çalgıcılar stratejilerini ne zaman ve nasıl uygulayacaklarını (özellikle daha zor müzik görevlerini tamamlamaları istendiğinde) bilen en iyi özdüzenleyen çalgıcılardır. Öğrenciler, performanslarının, çabalarının niteliğine (çaba, özellikle bireysel görevleri tamamlamak için uygun stratejilerin kullanımında sarf edilmiştir) bağlı olduğu konusunda genel bir anlayışa sahipler ve kendi performanslarını kontrol etmek için davranışlarını düzenleyebilmişlerdir (McPherson, 2005: 27; McPherson, Davidson ve Evans, 2016; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 185).

2.1.5.10. Motivasyon ve müzik öğreniminde özdüzenlemeli öğrenme

Bu gruptaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın bir başka yönü, bazı öğrencilerin neden diğerlerinden daha fazla özdüzenlemeyi anlamaya çalışmasıdır. Bir vaka çalışmasında, 12 yaşındaki bir klarnetçinin uygulama oturumlarında, öğretmeni tarafından verilen bir eser ile repertuvar uygulamasının yoğunluğu arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (McPherson ve Renwick, 2011; Renwick ve McPherson, 2002; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 185). Öğretmeni tarafından verilen eseri uygularken, bu öğrenci hataları üzerinde çalışmayı bırakmadan özellikle ‘hatalı’ çalma yaklaşımını kullanarak nota başına ortalama bir saniye harcamıştır. Buna karşılık, kendi seçtiği bir eseri uygularken nota başına zamanı on bir kat artmıştır. Pasajları çalmak için gerekli olan fiziksel hareketleri sessizce tekrarlama, pasajları çalmaya başlamadan önce ölçüler hakkında dikkatlice düşünme, pasajın çalınmasında gerekli olan eylemleri kavramak için bilinçli bir şekilde yavaş çalma, bölümleri tekrar etme, kısa bölümleri uzun bölümlerle tutarlı bir biçimde birleştirme gibi özdüzenleyici stratejik davranışlar edildiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin seçtiği daha karmaşık repertuvar uygulaması, çalmasını geliştirme arzusunu ve öğrenmek istediği parçayı tam olarak öğrenme kararlılığını etkilemiştir. Bu sonuç, neyin üzerinde çalışılacağı ve hangi yöntemin kullanılacağı konusunda seçim yapmanın içsel motivasyonu ve görev katılımını artıracakları gösteren bulgularla tutarlıdır (Evans, 2015: 65, 73; McPherson, Davidson ve Evans, 2016; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 185).

Motivasyonel durumun, özdüzenlemeli öğrenme ve müzikle süregelen bir ilişkisi olduğu için önemli bir öncül olarak görülür. Müziğin değerli ve anlamlı görüldüğü ailelerden gelen öğrencilerin, müzik eğitimlerine değer vermeleri ve kendileri için daha

yüksek müzik beklentileri belirlemeleri daha olasıdır (McPherson ve Davidson, 2002: 141-143). Boylamsal çalışmada, etkin ve kaliteli müzik programlarına değer veren okul kültürlerinin müzik öğrenimine etkisi incelenmiştir. On yıllık bir süre boyunca, bu okullardaki öğrencilerin vazgeçmeden müzik öğrenmelerine daha uzun süre devam ettikleri görülmüştür (Evans ve McPherson, 2015; Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 186). Bu boylamsal çalışmaya paralel olarak, müzik öğrenen diğer gruplarla yapılan çalışmalarda, zorlu müzik performansı durumlarında özyeterlik inançlarının öneminin anlaşılmasına çalışılmıştır. Müzik öğrencileri, performans sınavlarına başlamadan önce ankete katılmışlardır. Özyeterliğin, öğrencilerin sınavdaki performans sonucunun güçlü bir yordayıcısı olduğunu ve öğrencilerin sınavlarına hazırlanmak için ayırdıkları uygulama süresinden daha etkili olduğunu göstermiştir (McCormick ve McPherson, 2003: 47-48; McPherson ve McCormick, 2006: 325).

2.1.5.11. Orta ve ileri düzey müzisyenler ile ilgili araştırma

Avustralya’da McPherson ve Evans’ın çocuklarla ve ergenlerle yaptığı araştırma, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Miksza (2011a: 51) tarafından lise ve kolejdeki daha ileri düzey öğrencilere odaklanan araştırmalara paralel olarak yürütülmüştür. Miksza ve meslektaşları, orta (Miksza, 2006a: 308, 2011b: 50) ve ileri düzey müzisyenlerin uygulamalarına (Miksza, 2007: 359; Miksza, Prichard ve Sorbo, 2012: 254) yönelik gözlemsel araştırmalarının yanı sıra orta (Miksza, 2006b: 9, 2011c: 321) ve ileri düzey müzisyenlerin motivasyonel eğilimleri ve özdüzenlemeli uygulama alışkanlıklarını inceleyerek anket temelli çalışmalar yapmışlardır. Başlangıç düzey çalgıcıların, planlama, yönetme ve kendini izleme eksikliğine sahip uygulamalarının bildirilmesi ve gözlemlenmesi bakımından McPherson ve meslektaşlarının, orta düzey müzisyenlerle yaptığı çalışmayı doğrulamaktadır. Buna karşılık, daha ileri düzey müzisyenlerle yapılan araştırmalar, performans başarısı ve özdüzenlemenin diğer göstergeleri ile en tutarlı şekilde ilişkili gibi görünen uygulama stratejilerine (örn. yavaşlama, dizi, bütün-parça-bütün biçiminde çalma) ve motivasyon yönelimlerine (örn. yeterlik ve tutum) özgü türlerin belirlenmesine yardımcı olmuştur (Ersözlü ve Miksza, 2015: 860-863; Miksza ve Tan, 2015: 167).

Kolejde okuyan ileri düzey çalgı öğrencileri arasında özdüzenleme öğretiminin etkisi test edilmiştir. Katılımcılar, a) uygulama stratejilerinin kullanılmasına (yavaşlama, tekrarlama, bütün-parça-bütün, dizi) ve daha önce belirtilen stratejilere ek olarak (b) özdüzenleme ilkelerine (konsantrasyon, hedef seçimi, planlama,

özdeğerlendirme, dinlenme/yansıtıcı etkinliği) yönelik video temelli öğretimi içeren rastgele bir gruba atanmıştır. Performans başarısı, özyeterlik ve uygulama davranışlarının test öncesi ve sonrası ölçümleri yapılmıştır. Özdüzenleme öğrenimi gören müzisyenlerin performansları, görmeyenlerden daha büyük kazanımlar göstermiştir. Grupların uygulama davranışları ve özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, özdüzenleme eğitimi alanların, çalışmanın sonunda daha etkili olma eğiliminde olduklarını gösteren oldukça açık bir eğilim vardır (Miksza, 2015: 219).

Miksza, Blackwell, Roseth ve Cole (2016), üç katılımcı arasında kademeli bir müdahale ile çok temelli deneysel bir tasarım kullanarak ileri düzey üniversite müzik öğrencilerinin, özdüzenlemeli öğrenme eğilimlerini artırmak için pedagojik bir yaklaşımın etkinliğini incelemiştir (Akt. McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 186). Deney sürecinde Zimmerman'ın (2000) özdüzenlemeli öğrenmenin, öndüşünme, performans ve kendini yansıtma evrelerinin sembolik öğrenme süreçleri uygulanmıştır. Müdahale, uyarlanabilir davranış stratejileri ve tutuma ilişkin inançların olumlu biçimde yeniden şekillenmesi ile ilgili öğretimden oluşmaktadır. Davranışsal stratejilerde, Miksza'nın (2006a, 2007, 2011b) hedef belirleme, yineleme teknikleri, stratejileri belirli hedeflerle eşleştirme, zihinde canlandırma ve odaklanmış etkinliğe bilinçli bir şekilde dikkat etme gibi önceki çalışmalarında öne çıkan uygulama öğelerine önem verilmiştir. Davranış/tutum konuları, uygulama için içsel ilgi düzeyi ve uygulamanın değeri, bireyin çabalarının kişisel değerlendirmeleri, örtük yetenek teorileri, başarısızlıkla karşı karşıya kaldığında tepki kalıpları, başarı yüklemeleri ve başarı hedefi yönelimlerini içermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, müdahalenin, öğrencilerin hedefleri belirleme, uygulama planı ve stratejileri kasıtlı olarak nasıl yürütecekleri konusunda daha sofistike bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Genel olarak, katılımcılara kişisel müdahale ile özdüzenlemeli bir uygulama yaklaşımı geliştirmeye ne kadar özen gösterilebileceğine dair farkındalıklarını nasıl artırdığı konusunda oldukça fayda sağlamıştır. Kullanılan araştırma tasarımı düşünüldüğünde, bu bulgular genelleştirilmemeli ve kesin olarak değerlendirilmemelidir. Gerçek deneysel tasarımlarla araştırma yapmak, bu tür müdahalelerin kesin etkilere yol açıp açmayacağını değerlendirmeye yardımcı olacaktır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 186-187).

2.1.5.12. Otonomiye destekleyici öğrenme ortamları

Otonomi, müzikte özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin önemli bir motivasyonel faktör olarak incelenmiştir (Evans, 2015: 65). Özyönetim, sosyal bağlamın gelişiminde önemli bir role sahiptir. Öğretmenin özerklik desteği ile öğrencilerdeki olumlu sonuçlar birbiriyle ilişkilidir. Özerklik, genç bir müzik öğreneninin müzikal gelişiminde merkezi bir konumdadır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 187). Suziki eğitimcileri ile hangi öğretmen-öğrenci etkileşiminin özerkliği destekleyici öğrenmeyi en iyi şekilde teşvik ettiği ve başlangıç düzeyi müzik öğrencilerinin daha fazla katılımının nasıl sağlanabileceği araştırılmıştır. Bu bağlamda, ‘katılım’ özdüzenlemeli öğrenmenin kavramsallaştırılması olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmene sorular sorma aracılığıyla yardım arayarak, öğretmenle sözlü olarak etkileşimde bulunarak ve derse karşı sorumluluk göstererek davranışsal katılım işlevsel hale getirilebilir. Yaylı çalgılar derslerindeki öğrenci durumları, otonomi ve katılım düzeylerine göre kodlanmıştır. Özerklik ve katılım arasındaki ilişki dört maddelik bir temsil kullanılarak yapılandırılmıştır (Küpers, van Dijk, van Geert ve McPherson, 2015: 340, 341, 355):

1. *Otonomik Katılım (yüksek özerklik ve özdüzenlemeli öğrenme sergileme)*: Ders sırasında öğrencinin soru sorarak veya görevle ilgili açıklamalar yaparak görev başında inisiyatif alacağı durumları tanımlamak için kullanılır.
2. *Direnç/Dayanıklılık (yüksek otonomi ve olumsuz katılım)*: Ders sırasında öğrenciler, göreve aktif olarak direnirken, örneğin, ‘bunu yapmak istemiyorum’ veya ‘daha sonra oyun alanına gidiyorum’ gibi görev dışı açıklamaları tanımlamak için kullanılır.
3. *Taklit (düşük özerklik ve pozitif katılım)*: Ders sırasında öğrencilerin ‘akışına bırakma’ durumu sadece öğretmenin beklediği şeyleri yaptıklarını ve kendilerinin özdüzenlemeli öğrenme göstermediklerini tanımlamak için kullanılır.
4. *Yetersizlik (düşük özyeterlik ve olumsuz katılım)*: Ders sırasında öğrencilerin görevle meşgul olmadıklarını, öğretmen sorularına cevap vermediklerini, aynı zamanda aktif olarak öğretilenlere karşı çıktıklarını ifade eden örnekleri tanımlamak için kullanılır.

Yukarıdaki çerçevenin kullanılması, özerklikte daha yüksek ve özerklikte daha düşük olan öğrenciler arasındaki ikili işlemlerde büyük farklılıkların gözlemlenmesiyle

sonuçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci arasında özerklik desteğinin ‘müzakere edildiği’, hem öğretmen hem de öğrencinin özerklik desteği ve özerklik ifade düzeylerinin iyi koordine edildiği ve büyük tutarsızlıkların olduğu anlar gözlemlenmiştir. Bu ilişki, birlikte düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Hadwin, Järvelä ve Miller, 2018: 7-10). Söz konusu sonuçlar, özerklik seviyelerinde ikili eşzamanlılık işlevinin araştırılması ve öğrenme sürecinde hareket gücünün sürdürülebilmesinin, bir öğretmenin, öğrencisinin mevcut özerklik seviyesinden daha yüksek bir seviyede özerklik desteği sunduğu etkileşimlere kısmen bağlı olduğu çıkarımlarına neden olmuştur. Kilit noktalar, her öğrenci için işe yarayacak tek bir yaklaşım olmamasıdır ve özerklik gelişimi ile öğretmenlerin özerklik desteği sağlamak için kullandıkları tekniklerin her bir öğrenciye uyarlanması gerektiğidir. Aynı zamanda, öğretmen-öğrenci etkileşimlerindeki anbean senkronize ve orta düzeyde asenkronizinin, bir öğrenciyi, nasıl güdüleyebileceğini ve nasıl daha yüksek katılım düzeylerine teşvik edebileceğini tam olarak anlamak gerekir (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 188).

2.1.5.13. Müzikte özdüzenlemeli öğrenme müdahaleleri

Motivasyon ve uygulama niteliğindeki belirli öğretimin zaman içinde kalıcı değişiklikler yapıp yapamayacağının incelemesinde müdahale çalışmaları kullanılabilir. Hedefli öğretimin öğrenci motivasyonu ve uygulama niteliği üzerinde kalıcı bir etkisinin olup olmadığı incelenebilir. Bu tür bir araştırma ile müzik öğretiminin, bire bir çalgı ve ses öğretimine dayalı uzun süre devam eden klasik usta-çırak geleneğinin gelişmesine katkı sağlayabilir (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 190).

Eğitime dayalı araştırma müdahaleleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir ortama nasıl adapte olabileceğini etkili bir şekilde öğrenebildikleri izlenimini uyandırabileceğini ve bu fikirlere karşı başka türlü direnç gösterebilecekleri durumlarda bile öğrencileri için daha fazla özerkliği destekleyen ortamlar sağlayabileceğini göstermektedir (Su ve Reeve, 2010: 161). Üniversite müzik öğretmenlerinin, öğretim stratejilerini değiştirmek için çok daha az istekli oldukları görülürken, stajyer müzik öğretmenlerinin öğrenci merkezli ortamları hızlı bir şekilde kabul ettikleri görülmektedir (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 190).

Miksza, McPherson, Herceg ve Meider, özellikle özdüzenleyici öğrenme teorisinin, başlangıç ve orta seviye öğrencilerine verilen çalgı derslerine uygulamanın faydaları üzerine yazmışlardır. Bu çalışma, araştırmacılar ve mevcut okuldaki müzik öğretmenleri arasındaki iş birliğini temsil etmiştir. Ayrıca, gelişmekte olan müzisyenler

arasında özdüzenlemeli öğrenme ilkelerini sistematik olarak tanıtmak ve güçlendirmek için iki örnek müzik dersinin tanımlarını içermiştir. Öğretmenler, akran temelli aktiviteler, yansıtıcı egzersizler, etkili ve uyarlanabilir motivasyon eğilimleri geliştirmeye özen göstererek otonom öğrenciler olmaya teşvik eden yöntemleri tanımlamıştır (McPherson, Miksza ve Evans, 2018: 190).

Temel araştırma amacı, motivasyon ve uygulama niteliğinin, müzik performansı becerilerinin kazanılmasını nasıl kolaylaştırdığını anlamaktır. Sonuç olarak özdüzenleme becerileri ve motivasyon stratejileri öğretilen öğrenciler, müzik performans başarılarını geliştirmiştir (Blackwell, Trzesniewski ve Dweck, 2007: 247-248).

2.1.6. Çalışma Alışkanlıkları

Gerekli olanaklar sağlandığında çalışma rutinlerine her yönden hazırlıklı olma halidir. Bireylerin her dönemlerine göre değişkenlik gösteren çalışma biçimleridir (kursunkalem.com/egitim-terimi).

Karakter, alışkanlıkların bir demeti olarak nitelendirilebilir. Bu ifade, karakterdeki alışkanlıkların önemini ortaya çıkarabilir. Eğitim ise iyi çalışma alışkanlıkları yoluyla bilgiye ulaşmada farklı çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin benlik kavramını vb. geliştirmesine yardımcı olur (Bhatt, 2017: 829).

Bir müzik bestesinin özellikleri tanımlanıp, analiz edilebildiği gibi çalışma süreci de tanımlanıp analiz edilebilir. Ders çalışma, derinlemesine çalışma ve yüzeysel çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Derin öğrenme, materyaller ile ilgili bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek anlamlı ve düzenli öğrenmedir. Derin öğrenmede kullanılan çalışma alışkanlıkları, okuduklarını kişisel olarak anlamlı bir dile çevirme ve yeni materyalleri kavramsallaştırma olarak sıralanabilir (Marton ve Säljö, 1984; Akt. Widerman, 2013: 11).

Novak (1998) farklı zihin kavramlarının arasındaki bağlantıları gösterdiği kutular ve çizgiler kullanarak kavram haritaları (s.26-29) belirlemiştir. Hay (2007) kavram haritalarını kullanarak derin ve yüzeysel çalışmalarda ortaya çıkan zihin temsillerine ve bilişin süreçlerine (s.39) açıklık getirmiştir. Hay, görüşme teknikleri konusunda 12 yüksek lisans öğrencisinden ders öncesi ve sonrası kavram haritaları oluşturmalarını istemiştir. Hay, eğitimden önce ve sonra kavram haritalarını karşılaştırmış ve öğrenmeme, derin ve yüzeysel çalışma arasında farklılıklar bulmuştur (Burada öğrenmeme, ders öncesi ve sonrasını karşılaştırırken her iki öğrenme türünde

de bulunmayan kavram haritalarını ifade eder). “Farklı tür sorular kullanarak görüşme yapma”, “yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve konuşmaya dayalı vb. farklı yaklaşımlar kullanarak görüşme yapma” gibi güçlü açıklayıcı ifadelerle daha net bilgiler elde edilmesi amacıyla derin düzeyde çalışma önermiştir. Herhangi bir belirgin hiyerarşik bağlantı olmadan, yüzeysel düzeyde “iyi ilişkiler, saygı, ortam” gibi çeşitli görüşme kavramlarının nispeten belirsiz kümелendiğini (s.39-48) gözlemiştir.

Yüzeysel çalışmada, yeni bir materyal geçmiş bilgilerle bütünleştirilmez (Hay, 2007: 44). Derin çalışmada ise öğrenilen bilgi, yeni edinilecek bilgi ile aynı anlam taşımaz (Marton ve Säljö, 1984; Akt. Widerman, 2013: 12). Öğrenciler, yüzeysel çalışma sırasında öncelikle ezberleme, sınıf notlarını yeniden yazma ve çalışma materyallerini kapsamlı bir şekilde vurgulama vb. teknikleri kullanır (Widerman, 2013: 12-13).

Derin ya da yüzeysel çalışma yapma kararı, bir öğrencinin bir sınavda başarılı olmak için bilmesi gereken materyal türüne bağlı olabilir (Marton ve Säljö, 1984; Akt. Widerman, 2013: 13). Bazı test sorularını çözmek için kapsamlı anlayış gerektiren derinsel yaklaşımın kullanılması daha iyi olabilir. Bazı araştırmalarda, yüzeysel çalışma yaklaşımı, çoktan seçmeli sorularda kullanılırken derin çalışma yaklaşımı ise uzun kompozisyon sorularında kullanılma ihtimalinin yüksek olduğu bulunmuştur (Crooks, 1988: 445-468; Nonis ve Hudson, 2010: 230-231). Öğrencilerin derin düzeyde çalıştıklarında karmaşık test soruları üzerinde daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Bir öğrenci, kısa ve somut gerçekleri içeren soruları çözerken ezberleme tekniğini kullanarak zamanı verimli kullanma yönünden uygun bir strateji tercih etmiş olabilir (Davidson, 2002: 29-30). Yüzey yaklaşımını benimseyen öğrenciler, bilgileri genellikle bir haftadan daha uzun süre saklayamazlar bile bu sayede, daha gerçekçi ve ayrıntılı bilgileri hatırlayabilir (Biggs, 1979: 392-393). Her çeşit çalışmada, basit ve/veya karmaşık farklı türden sorular için yüzeysel ve derinsel çalışmaları birlikte kullanmak gerekebilir (Marton ve Säljö, 1984; Akt. Widerman, 2013: 13-14).

Derin ve yüzeysel çalışırken var olan bilişsel işleyişe bakış açısı geliştirmede işleme seviyeleri teorisi kullanılır. Bu teoride, bilginin beyne farklı derinlik ve düzeylerde kodlanabileceği ve bu kodlama da hatırlamayı etkileyebileceği savunulur (Craik ve Lockhart, 1972: 674-677). Bilgilerin daha uzun süre saklanabilmesi için derinsel yaklaşım kullanılabilir. Herhangi bir bilgi üzerinde derin işlem düzeylerine sahip olmak için derin seviyedeki tekniklere ihtiyaç vardır. Böylece materyal ile ilgili

daha ayrıntılı analizler yapılarak bilgi daha iyi bir biçimde çağrılabilir (Widerman, 2013: 14).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, işleme düzeyinin derinliği, çeşitli test türlerinde sonuçları etkilemiştir. Karmaşık testlerde daha iyi performans göstermek için daha derin bir işlem düzeyinin kullanılması gerektiği görülmüştür. Ayrıca, hafıza ve malzeme ile ilgili temel anlayışın bulunduğu sorularda daha yüzeysel işlemler kullanılmış ve daha iyi performanslar sergilenmiştir (Ross ve diğerleri, 2006: 361-369). Bugg, DeLosh ve McDaniel (2008), lisans öğrencilerinin yeni verilen kelimeleri hatırlama becerisinde fonolojik veya ortografik işleme nazaran anlambilimsel işlemeyi kullanmalarının önemli ölçüde daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Widerman, 2013: 14-15). Bu bulguların, farklı çalışma alışkanlıklarının etkililiğini ve kullanımını konu alan bulgularla uyum olduğu görülmüştür (Marton ve Säljö, 1984; Akt. Widerman, 2013: 15; Crooks, 1988: 438; Nonis ve Hudson, 2010: 229; Davidson, 2002: 29). Bununla birlikte, çeşitli işlem seviyelerinde dikkatin etkin bir rolü vardır. Kelimelerin kodlanması sırasında bölünmüş dikkat yerine odaklanmış dikkat, hatırlamada etkili olmuştur (Troyer ve Craik, 2000: 161). Mahdavian ve Kormi-Nouri (2008) benzer bir etkileşimi bulmuş ve üniversite öğrencilerinin daha iyi odaklandıklarında ve derin işlemeyi kullandıklarında bellek öğelerini daha iyi hatırlayabildiklerini (s.1055) görmüştür.

2.1.7. Dikkat

Müzik dinleme etkinliklerinde gerekli olan dikkat miktarını incelemek, çalışma kavramı hakkında düşünmenin bir başka yoludur. Yukarıda da bahsedildiği gibi bir görevdeki genel performansın şekillenmesinde dikkatli olma yeteneği belirleyici bir rol oynar. Derin ve yüzeysel çalışma alışkanlıkları, farklı seviyelerde sürekli dikkat gerektirebilir. Derin çalışma alışkanlıklarında, çalışılan materyalin kavramları arasında zengin bağlar kurmak ve bu bağları mevcut bilgi yapıları ile ilişkilendirmek için çeşitli düzeylerde dikkate ihtiyaç vardır. Dikkat, derin ve yüzeysel çalışma alışkanlıklarını içeren akademik test sorularını çözmede önemli bir etkidir. Bununla birlikte, dikkat odaklama ve performans arasında bulunan ilişkiyi vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır (Haake, 2011: 107, 114, 115, 121, 122; Martin, Wogalter ve Forlano, 1988: 382, 388, 395, 396, 397; Stainback, Stainback ve Hallahan, 1973: 109-110; Tze ve Chou, 2010: 36-37).

Nörofizyolojik araştırmalarda, ‘uyanık olma halinin azalması’ geniş oranda bilinen bir yapıdır (Warm ve Dember, 1998; Akt. Widerman, 2013: 16; Warm, Matthews ve Parasuraman, 2009: 76). Performansta düşüşün olmasının nedenlerinden biri dikkatin azalması veya dikkat kaybıdır. Dikkatin azalması, sürekli dikkat aktiviteleri gerçekleştiren bir beynin onu aktif ve meşgul tutmak için daha fazla oksijene ihtiyaç duymasıdır. Kanın akma hızında bir artış olduğunda beyne daha fazla oksijen gelir ve zihinsel/bilişsel görevlere dönük performanslar kontrol edilir (Widerman, 2013: 16).

Dikkat teorisinde, dikkat kaynaklarının motivasyonu artıracakı varsayımı vardır. Bu teoride, genel olarak sınırlandırılmış dikkat kaynaklarıyla belirli bir görev yerine getirilir (Wickens, 2002: 160, 165). Bir kişi, iki görevi aynı anda yapması gerektiğinde her ikisine de gereken dikkati verebilir. Her bir görevin özel dikkat kaynaklarına ne ölçüde eriştiğine bağlı olarak başarılı veya başarısız ikili görev performansı sergilenebilir (Keller, 2001: 34; Posner, 1978; Akt. Widerman, 2013: 17). Kaynağa ulaşmanın motivasyonu etkilediği düşünülürken (Buodo, Sarlo ve Palomba, 2002: 133; Lang, Bradley ve Cuthbert, 1997; Akt. Widerman, 2013: 17), kaynak üretimi ve bulunabilirliği de uyarılmadan etkilendiği düşünülür (Humphreys ve Revelle, 1984: 153; Warm, Dember ve Hancock, 1996; Akt. Widerman, 2013: 17). Bazı katılımcıların ders çalışırken müzik dinlemelerine izin vererek, çalışma materyaline daha uzun süre dikkatlerini verdikleri ve zaman içinde daha çok motive oldukları gözlenmiştir (Widerman, 2013: 17).

2.1.8. Uygulama Alışkanlıklarının Gelişimi

Verimli uygulama rutinlerinin, müziksel öğelerin gelişimini sağladığı görüşü genel olarak müzisyenler tarafından kabul edilir (Austin ve Berg, 2006: 535; Hart Jr., 2014: 57; McPherson ve Renwick, 2001: 184; Mieder ve Bugos, 2017: 578; Oare, 2016: 37, 43). Özellikle sistematik uygulamanın, müzikal becerilerde uzmanlaşmanın temel bileşeni olduğu söylenir (Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993: 366, 369; Hallam ve diğerleri, 2012: 653; Miksa, 2011a: 51). Müzik eğitiminde sistemli uygulama yapmak çok önemlidir. Bir müzik öğretmeni, öğrencisine uygulamanın önemini anlatmasının yanında bir uygulama düzeni de kazandırmakla sorumludur (McPherson, 2005: 29-30). ‘Pratik mükemmelleştirir’ ve ‘daha fazla pratik yaparsanız, daha iyi olursunuz’ gibi bilindik sözler, genellikle öğrencilere gelişmeleri için teşvik olarak verilir. Zayıf becerilerin kötü bir uygulama düzeni sonucu olduğu varsayılır

(Bonneville-Roussy ve Bouffard, 2015: 686, 697; Jorgensen, 2008: 11, 14; Mosing, Madison, Pedersen, Kuja-Halkola ve Ullén, 2014: 1795-1796).

Düzenli uygulama alışkanlıklarının kazandırılması konusunda müzik öğretmenleri çaba gösterebilir (Christensen, 2010: 22; Kostka, 2004: 24-26; Oare, 2011: 41, 43, 46). Bazıları tarafından problem, uygulama günlükleri, kayıtları ve çizelgeleri kullanarak ele alınmıştır. Rutin uygulama alışkanlıklarını geliştirmek ve sınıf dışındaki öğrenci çalışmalarını izlemek için çalışmalar yapılmıştır (Austin ve Vispoel, 1992: 1; Johnson, 2009: 63-64; Madsen, 2004: 77; Oare, 2012: 63-69). Diğer çalışmalarda ise ses ve video gönderimleri ile kayıtlı alıştırma ödevleri kullanılarak MusicFirst, SmartMusic ve Google Classroom gibi programlar aracılığıyla dersler yürütülmüştür. Ev pratiğine yönelik bu yaklaşımların tümünde, sabit zaman ayırmaya vurgu yapılmaktadır (Nichols, 2014: 5, 26; Tucker, 2016: 11).

Öğrencilerin, uygun bir uygulama rutini geliştirmeleri için belirli strateji kullanımları yarar sağlayabilir. Bununla birlikte, öğrenci uygulama süresinin uygun şekilde nasıl kullanılması gerektiği konusunda çaba sarf edilebilir. Uygulama eylemine odaklanmanın prosedürlere odaklanmadan daha iyi olduğu söylenebilir. Alıştırma günlüklerini kullanmak öğrencilerin rutin bir programa girmelerine yardımcı olurken, zamanın yapılandırılmasına veya belirli müzikal hedeflere yön verilmesine yardımcı değildir. Müzisyen olmanın ne anlama geldiğinin tanımları genişledikçe, çağdaş müzik ortamlarına katılmak için gerekli becerileri yansıtan pratik rutinleri oluşturmak zor olabilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 25).

2.1.8.1. Kapsamlı bir yaklaşım

Günümüz müzik sınıflarında öğrencilere uygun uygulama kalıpları geliştirmek için bu ortamlar içerisinde çalışmayı şekillendiren eğitim kavramları ve hedefleri değerlendirilmiştir. Pratik müziği oluşturan bilgi ve beceriler, uygulama teorileri olarak açıklanmıştır (Labuta, 1997: 6). Hem müfredatı hem de pedagojiyi gözden geçirme hedefleriyle müzik öğrencilerinin, yaparak öğrenmelerine ve müzikal deneyimlerini genişletmelerine değer verilmiştir. Aktif katılımcılar olarak öğrencilere odaklanarak müzikle etkileşimde analiz, performans, müzik yaratma ve eleştirel dinleme olarak dört kriter sunulmuştur (Sindberg, 2012; Akt. Rotjan ve Nicholson, 2020: 25).

Organize edilmiş bir uygulama rutini, mevcut mesleki standartlara göre düşünüldüğünde kapsamlı bir müzik programında başarılı olmak için gereklidir. Bu amaçla, uygulama alışkanlıklarının daha bütünsel olması için bu alışkanlıkları yeniden

düzenlemeye ve ev uygulamasını, yaylı çalgı dersi etkinliklerinin ve hedeflerinin bir yansıması haline getirmeye çalışılmaktadır. Yapılandırılmış ve kasıtlı olarak açık olan bir dizi modelde, öğretmenleri ve öğrencileri çok sayıda müzik pratiğiyle geliştirmek ve yeni değer yolları bulmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Uygulama modeli oluşturulurken, pratiğin neleri içerebileceğine ilişkin teknik, fiziksel ve işitsel beceri geliştirme, yansıtma, inceleme ve yaratıcı keşif uygulamalarını içeren kapsamlı bir bakış açısı düzenlenmiştir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 26).

2.1.8.2. Model düzenleme

Uygulama modelleri, öğrencilerin rutin uygulamalarla meşgul olmaları gerektiği inancıyla geliştirilmiştir, ancak rutinin her zaman aynı olması gerekmemektedir. Daha doğrusu, bir rutin çeşitli stratejiler ve beceriler içermelidir. Bu nedenle, bu modeller uygulama alışkanlıklarını geliştirmek için bir başlangıç noktası olarak kullanılmalıdır ve sabit bir obje olarak görülmektense uygulama olanakları için bir ilham kaynağı olarak görülmelidir. Modeller temelinde öğrencinin içeriği düzenlemesi amacıyla oluşturulan bireysel veya toplu olarak ödevler verilebilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 30).

Şehir orkestrası veya oda müziği seçmelerine başvuran bir öğrenci düşünülebilir. Yeterli düzeyde hazırlık yapılması ve etkinliğin gerçek dünya koşullarına uygun olması için uygulama oturumlarının yeniden yapılandırılmasından yararlanılabilir. Öğrencinin hazırlanmasında yapılandırılmış yeni bir model üretmek için öğretmen ve öğrenci eşgüdümlü hareket edebilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 30).

Öğrenciler, yeni bir çalışma odası kurmaya teşvik edilerek uygulama ortamlarını düzenlemeleri sağlanabilir. Mümkün olması durumunda çalışma odalarında birkaç kişi bulundurulmalıdır. Çünkü uygulama oturumu yaşantısının önemli bileşenlerinden biri başkalarının önünde çalgı çalmaktır. Gerekli kayıt cihazları kurulduktan sonra öğrenci, çalışma odasına girerek çalışmalar yapabilir. Öğrencinin çalışmaları mevcut ekipmanlar ile gerçekleştirilir. Uygulama oturumundan sonra öğrenci ses kaydını inceleyebilir ve uygulama yaklaşımlarının bir parçası olarak performansı ile ilgili eleştirilerde bulunabilir. Öğretmenler, dikkate alınması gereken bir dizi soruyu listeleterek öğrencileri, uygulama oturumları hakkında derinlemesine düşünmeye teşvik edebilir. Böylece bir sonraki oturum için yansıtma içerikli alıştırmalar rutinleri planlanabilir ve yönlendirilebilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 30).

Uygulama modellerini genişletmenin başka bir yolu, birden çok perspektiften gelen girdileri dâhil etmektir. Öğrencilerin, hali hazırda kullandıkları uygulama

stratejilerini sorgulayarak kendileri için buldukları işe yarayan stratejiler, başkalarının gelişimlerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin boş bir modeli doldurmaları sağlanarak kendi uygulama stratejileri kapsamlarını genişletmeye özendirilebilir. Bu yol, uygulama zamanının nasıl geçirildiği ile ilgili öğretmenin öğrencisini daha iyi anlamasına olanak tanıyabilir. Öğrencilere bu modellerde neyin eksik olduğunu sormak, öğrencilerin ihtiyaçlarına özel yeni modeller oluşturmalarına imkân tanıyabilir. Öğretmenler ve ebeveynler, modelleri düzenlemeye katkı sağlayabilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 31).

Sonuç olarak bu modeller uygulama için bir başlangıç yeri ve çerçeve sunabilir. Modeller, doğası gereği sabit değildirler. Modellerin belirlenme, oluşturulma ve uygulanma şekilleri esnektir. Bu modeller, öğrencilerin önemseydiği belirli beceri ve süreçlere dayanarak müzisyenliğin gelişmesine odaklanabilir. Ancak modellere yönelik öğrencilerin yaşları ve yetenek seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda ve her öğrenci için doğru olan temel dikkate alındığında en yüksek başarı sağlanabilir. Örneğin, performansları analiz etmek, tartışmak ve eleştirmek sınıfınızda değerli bir uygulama ise eleştiri adlı bir modelin oluşturulması yararlı olabilir. Uygulama oturumları, her oturum için belirlenen hedeflere bağlı olarak düzenlenebilir. Hem tekniği hem de müziği keşfetme, inceleme, dinleme, eleştirme, uygulama ve hatta pratik oturumlarına yönelik yaklaşımların hepsini bir arada bulundurarak ve aynı anda birden fazla yere odaklanarak birkaç kombinasyon halinde uygulama hibritleri yaratma potansiyeli oluşturulabilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 31).

2.1.8.3. Gelecek modellemeleri

Müzik öğretmenlerine, verimli uygulama yöntem ve tekniklerine erişilebilirliğin sağlanması amacıyla uygulama modelleri önerilebilir. Modeller, uygulamanın belirli ihtiyaçlar ve hedeflerle daha uyumlu olmasına izin verme, yöntemler kitabından pratik yapma veya alınacak önlemleri bir sonraki dersten önce öğrenme gibi önerilerde bulunmaya aracılık edebilir. Bununla beraber, fırsatlar yaratabilecek modellerin olduğu keşfedilmiştir. Dinleme, zamanlama ve teknik geliştirme ile ilgili fikirleri birleştirmek ve eşleştirmek, modelleri birleştirmeye yardımcı olabilir. Aynı şekilde, modellerde uygulamaya ilişkin detaylar yeniden düzenlenerek öğrencilerin toplam uygulama süreleri artırılabilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 32).

Modellerin tutarlı bir müfredat içinde hassas ve stratejik olarak yerleştirilmesi, bunların etkinliği için hayati önem taşır. Yaratma, performans gösterme, yanıt verme ve bağlantı kurma ideallerini dengelemek için yetenekli öğrencilere rutin bir görev vermek

yerine eksiksiz müzisyenliğin modern ilkeleri karakterize edilebilir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin sınıf dışında gelişimini desteklemek için pratik yapma hakkında sürekli diyalog halinde olmak gerekir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 32).

Bu modelleri uygulamak isteyen öğretmenler, aşırı fikir, evrak işleri ve tabii ki hesap verebilirlik ile boğuşabilir. Modelleri öğrencilere sunan herhangi bir öğretmen, daha geleneksel hesap verebilirlik ölçütlerinin eşliğinden yararlanabilir: Açık yönergeler içeren bir uygulama günlüğü ile modelleri eşleştirmek etkili olabilir. Öğrencilerden google classroom aracılığıyla pratiklerinden alıntılar göndermelerini, yazılı veya video uygulama yansıtmasında bulunmalarını, sınıf için nasıl pratik yaptıklarını göstermelerini ve/veya informal konuşmalar yapmalarını istemek de yararlı olabilir (Rotjan ve Nicholson, 2020: 32).

Öğrencilerin kendilerine uygun uygulama alışkanlıklarını geliştirebilecekleri kaynaklar, yeni modellemeler aracılığıyla öğretmenlere önerilebilir. Buna ek olarak, günümüzün müzik sınıflarında bulunan müfredat ideallerini yansıtmak ve evde/okulda müzik yapma arasında bir köprü oluşturmak hedeflenebilir. Modellerdeki yapılar, müzisyenlerin sınıflarda, topluluklarda ve özel stüdyolardaki müzik anlayışını geliştirirken uygulama tekniklerinin ilerlemesinde de etkilidir. Sonuç olarak, öğrencilerin yaşamları boyunca müzikal gelişimlerini iyileştirecek araçlar düzenleyebilmeleri umulmaktadır (Rotjan ve Nicholson, 2020: 32).

2.1.9. Uygulama Rutinleri

(a) Parmaklar ısınana kadar diziler çalınır veya teknik egzersizler yapılır. Vakit varsa, özellikle Hanon serisi gibi egzersizleri kullanarak tekniği geliştirmek için 30 dakika veya daha uzun süre devam edilir. (b) Yeni bir müzik parçası alınır ve bir veya iki sayfa yavaşça okunur, her iki elle birlikte baştan başlayarak dikkatlice çalınır. Yavaş çalma, makul ölçüde iyi bir şekilde gerçekleştirilinceye kadar yinelenir ve ardından son hıza ulaşılan kadar kademeli olarak hızlandırılır. Metronom kullanılarak hızlandırma işlemi yapılabilir. (c) Uygulamaya iki saat devam edildikten sonra parmaklar hızlanır, parça istenen hızda çalınabilir ve çalışma deneyiminden haz duyulabilir. İstenen hızda çalma ve rahatlamanın ardından uzun süre pratik yapma yorabilir. (d) Parça, ezberleme gerçekleşene ve tatmin olana kadar çalınır ve müzikalite kazanana kadar uygulama yapılır. Resital veya ders gününde, en iyi durumda olduğundan emin olmak için parça, mümkün olduğunca çok kez doğru hızda çalışılır. Pratik sayısına göre daha iyi performans sergilenebilir, ancak bu son şanstır. Bu rutinlerin her adımının doğruluğu

tartışılabilir. Bu yöntemde, piyano çalmayı öğrenme görevi tamamen öğrenciye bırakılır. Dahası, resital sırasında müzik açık bir şekilde ortaya çıkar ve beklenmedik hatalar neredeyse kaçınılmazdır. *Bu yöntem, sezgisel ya da içgüdüsel alıştırma rutini*dir. *Doğru yöntemler öğretilebilir ve neyin neden yapılmaması gerektiğini bilmek kadar önemlidir.* Bu nedenle, en sık kullanılan yanlış yöntemler kapsamlı bir şekilde tartışılabilir (Chang, 2007: 28-29).

2.1.10. Uygulama Sonrası İlerleme

Bir uygulama oturumu sırasında beklenen yalnızca belirli bir miktarda ilerleme vardır, çünkü ilerlemenin iki ana yolu vardır. Birincisi, anında ilerleme ile sonuçlanan notaları ve hareketleri öğrenmekten gelir. Bu, çalmak için teknik beceriye sahip pasajlarda meydana gelir. İkincisi, yeni teknik edindikçe fizyolojik değişikliklerden kaynaklanan uygulama sonrası ilerleme olarak adlandırılır. Haftalarca ya da aylarca sürmesinin ve yavaş bir değişim süreci olmasının nedeni ise sinir ve kas hücrelerinin büyümesini gerektirmesidir. Bu nedenle, pratik yaparken ilerleme ölçülür, böylece genellikle on dakikadan daha kısa bir sürede azalan bir verim noktasına ulaşılır ulaşılmaz bırakılır ve başka bir şeye başlanır. Teknik bir uygulamanın ardından en az birkaç gün daha kendi kendine gelişmenin devam etmesi inanılmazdır. Bu nedenle, her şey doğru yapılırsa, ertesi gün, artık daha iyi çalınabileceği keşfedilebilir. Etki o kadar büyük olmazsa bir gün gibi kısa bir süre geçmiş demektir. Bununla birlikte, aylar veya yıllar boyunca meydana gelen toplam etkisi çok büyük olabilir. Bir şey üzerinde çok çalışmaktansa, birkaç şeyi bir oturusta uygulamak ve hepsinin aynı anda gelişmesine izin vermek genellikle daha kârlıdır. Aşırı uygulama, strese, kötü alışkanlıklara veya yaralanmaya yol açması tekniğe zarar verebilir. Uygulama sonrası gelişimi maksimize etmek için her şey doğru yapılmalıdır. Piyano için kuvvet ve yığın kas yerine koordinasyonun ve hızın geliştirilmesi önemlidir. Ancak, hızlı çalmak pratik sonrası ilerlemeyi bozma eğilimi gösterebileceğinden yavaş veya orta hızda çalışılmalıdır. Daha basit materyalleri (kısa bölümler, iki el ayrı) uygulamak ilerlemeyi olumlu yönde etkileyebilir. Pratik sonrası ilerleme esas olarak uyku sırasında ortaya çıkar. Vücudun büyümesinin ve bakımının çoğu uyanık saatlerde gerçekleşemez. Vücudun büyümesi ve korunması için uyumak önemlidir. Hızla büyüdüğü için bebeklerin çok fazla uykuya ihtiyacı vardır. O gece iyi uymadıklarında uygulama sonrası gelişim kaydedemezler. Akşam alıştırma yapıp, ertesi sabah onu gözden geçirerek pratik sonrası ilerleme takip edilebilir. Hücre ölümü sonrasında uygulama sonrası gelişim kaydedilir; Erken hücre

ölümü zor uygulamadan sonra meydana gelir ve vücut buna karşılık aşırı telafi eder. 100 tekrarın muhtemelen hücre ölümüne neden olamayacağı düşünülebilir, ancak hücreler her zaman yenisi ile değiştirilir ve herhangi bir ekstra çalışma bu değiştirme oranını arttırır (Chang, 2007: 41-42).

2.1.11. Kötü Alışkanlıklar: Bir Piyanistin En Kötü Düşmanı

Kötü alışkanlıklar, piyano uygulamasında en kötü zaman kaybıdır. İki el birlikte uygulaması çok zor olan parçalardan kaynaklanan strese bağlı kötü alışkanlıklar çok fazla sayıdadır. Birlikte eller uygulamasındaki kötü alışkanlıkların çoğunun teşhis edilmesi zordur. Bu da onları çok daha tehlikeli hale getirir. Ayrı eller uygulaması kötü alışkanlıklarla mücadele etmede en iyi savunma mekanizmasıdır. Müzikal çalamama bir tür kötü alışkanlıktır. Bu nedenle, müzikal çalmaya ayrı eller pratiği ile başlanabilir. *Bir başka kötü alışkanlık da müzikaliteye aldirmeden piyano çalmaktır.* Öğrenci gürültüyü heyecana eşitler. Bunu önleyebilmek için çalarken daima kendini dinleme alışkanlığı geliştirilebilir. Kendini dinleme davranışı, birçok insanın fark ettiğinden çok daha zordur. Dinlemeden bütün çabasını çalmaya harcayan birçok öğrenci vardır. Çalmayı kaydederek, bu sorunu azaltma yoluna gidilebilir ve bağımsız bir şekilde zihinsel olarak dinlenebilir. Yüksek sesle pratik yapmak, hız ve teknik kazanmayı engelleyebilir ve müzik anlayışını bozabilir. Ayrıca, bu durum genellikle sert bir tonla sonuçlanır. Yanlış hızın kullanıldığı performans esnasında özellikle görülen çok heyecanlanma veya tempoyu kaybetme davranışları da kötü alışkanlıklardandır. Doğru hız, parçanın teknik yeterlilikle ilgili zorluğu, izleyicinin neler beklediği, piyanonun durumu, bu parçadan önce ve sonra hangi parçanın geldiği gibi birçok faktör tarafından belirlenir. Bazı öğrenciler, parçaları beceri seviyelerine göre çok hızlı çalma eğiliminde olduğu için birçok hatayla sonuçlanabilir. Bazıları ise çekingen ve çok yavaş çalarak müziği tam olarak anlamayabilir. Yavaş çalmak doğru hızda çalmaktan daha zor olabileceği için yavaş çalma davranışı çekingen bir çalgıcının sorunlarını artırabilir. Çok hızlı performanslarda ise oldukça hata yapılabilmesi için cesaret kırılabilir ve özyeterliliği düşük piyanistler yetişebilir. Güzel ve doğru bir şekilde çalmak ve uzun vadede hızlı çalma tekniğini geliştirmek için yavaş hızda çalışmalar yapılabilir. Yaygın olarak görülen sorunlardan biri kötü ton kalitesidir. Ses tonunun biraz azalması durumu rahatsız etmeyebilir ve ton görmezden gelenebilir. Ancak, genellikle ton kalitesi için çaba gösterilmelidir. Çünkü müziğin en önemli ögesidir. Öğrencinin iyi tonun varlığına inandırmanın en iyi yolu iyi kayıtları dinlettirmekten geçer. Ancak, sadece çalanları

dinlemek iyi tonun ne anlama geldiği hakkında az fikir vereceğinden çalışırken ton kalitesine önem verilmelidir. Daha da önemlisi iyi bir ton olmadan, gelişmiş tekniğe sahip olmak imkânsızdır. Çünkü iyi ton kontrol gerektirir ve teknik gelişim kontrole bağlıdır. *Kekemelik (tutukluk) ise* bir öğrencinin, her hata olduğunda bir bölümü durdurup tekrar ettiği dur-kalk uygulamasına neden olur. *Bir hata yapıldığında, her zaman çalmaya devam edilir; düzeltmek için durulmaz.* Hatanın nerede olduğu akılda tutulur ve hatanın tekrar edilip edilmediğini görmek için o bölüm daha sonra tekrar çalınır ve bu hatayı içeren küçük bir bölüm çıkarılır ve üzerinde çalışılır. Hatalarla çalma alışkanlığı geliştirildikten sonra hatalar önceden tahmin edilebilir ve bir sonraki seviyeye geçilebilir (Chang, 2007: 49-50).

2.1.12. İdeal Uygulama Rutini

İdeal, evrensel bir uygulama rutini var mıdır? Her kişi çalışmalarında kendine uygun bir uygulama rutinini tasarlaması gerektiğinden bu sorunun cevabı hayırdır. İyi bir piyano öğretmeni tarafından ders sırasında ders parçaları için uygun alıştırtma rutinleri tartışılır. Bunlar, aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Chang, 2007: 191-192).

a. Kuralları Öğrenmek: Kullanılması gereken ilk “alıştırtma rutini”, en baştan başlamak ve kavramları çalmak istenilen bir beste üzerinde uygulamaktır. Amaç, mevcut bütün uygulama yöntemlerine aşina olmaktır. Uygulama yöntemlerinin çoğuna aşina olduğunda, pratik rutinleri tasarlamaya hazır olduğu anlamına gelir. Genel olarak faydalı rutinler tasarlamak için en az bir yıllık ciddi piyano uygulama deneyimi önerilir.

b. Yeni Bir Parça Öğrenmek İçin Rutin: Ezberlemek, yeni bir parçayı öğrenmek anlamına gelir. İki el ayrı olmak üzere bir parçanın tamamı ezberlenir. Yalnızca ezberlemeye odaklanılır. Esere yoğunlaşarak bir parça olabildiğince çabuk ezberlenebilir. İki saatlik uzun bir seans yerine günde iki kez 1 saat pratik yapılabilir. İkinci gün, iki el birlikte yavaşça, birkaç ölçülük bölümler halinde çalışmaya başlanabilir ve ardından bunlar birbirine bağlanabilir.

c. “Normal” Uygulama Rutinleri ve Bach’ın Öğretileri: Üç veya dört gün sonra, “normal” uygulama rutinine dönülebilir. “Ezberleme” rutini için temelde ezberlemekten başka bir şey yapılmamalıdır. Ezberleme sürecini yavaşlatan şey ezberlemeyi diğer pratiklerle karıştırmaktır. “Normal” rutinde, elleri ısıtmak için bazı bitmiş parçalar çalınabilir. Elbette zor, hızlı parçalar soğuk ellerle çalınamaz. Ya daha kolay parçalar

çalınır ya da zor olanlar yavaşça yinelenir. Öncelikle daha kolay olanlarla başlanıp, kolaydan zor olana geçerek çalınabilir. Bu ısınma döneminde uygulanabilecek bir diğer şey ise gamlar ve arpejlerdir.

Müzikal bir şekilde çalmak için, bir saniye için bile olsa, çalmadan önce her notayı parmaklarla hissetmek gerekir. Bu, sadece daha fazla kontrol sağlamak ve hataları ortadan kaldırmakla kalmaz, aynı zamanda klavye aracılığıyla sürekli hızlanmaya da olanak tanır. Böylece çekiç tellere vurduğunda çekiç gövdesi doğru miktarda esnetilir. Tuşun alt kısmı yokmuş gibi yapılır ve tuşun alt kısmının parmağı durdurmasına izin verilir. Buna “piyanonun derinliklerinde çalma” denir. Hanon’da önerildiği gibi “parmak yukarı kaldırılır ve hızla vurulmaz” ve müzik yapmak için beklenmez. Öngörülemeyen ve sert bir ses üretmeyi engellemek için böyle bir hareket kullanılır ve çekiç gövdesinin esnemek yerine salınması sağlanmış olur. Bu nedenle, eller ayrı olarak pratik yapılırken “düz parmak pozisyonları” kullanılarak müzikalite içinde uygulama yapılır. Bunlar esnek bir bilekle birleştirilir. Kemikli parmak ucuyla değil, mümkün olduğunca parmağın etli ön tabanı (tırnağın karşısında) çalınır. Düz parmak pozisyonlarının özünde gevşeme vardır. İlk başta, bütün bu konular yalnızca yavaş hızda dâhil edilebilir. Ancak, yumuşak eller geliştirir geliştirmes onları daha yüksek hızlarda yapma yeteneği kazanılır. Parmak pozisyonlarında çok daha hızlı çalınabilmesi için tam bir rahatlama ve kontrol sağlanmalıdır. Böylece, önemli olan yumuşak eller elde edilmiş olur (Chang, 2007: 195).

Ton/Renk: En açık bir şekilde beliren gelişmiş tonalite, yumuşak çalmakla mümkündür. Rahat ve kontrollü olabilmek için yumuşak çalmak gerekir. Düz parmak pozisyonu, kontrolle daha yumuşak çalmayı sağlayan şeydir. Bu çalma biçimi müziğe ve hıza bağlı olarak değişir. Ancak, uygulama hedefleri için yararlı bir kriter, bazı notaları kaçırmaya başlayana kadar yumuşak ve daha yumuşak çalmaktır. Müziğe renk ekleyebilmek için tonalite üzerinde kontrole sahip olunmalıdır. Her bestecinin rengi farklıdır. Legato, özel staccato ve rubato gerektiren Chopin müziği veya ifade terimlerine olabildiğince dikkat gerektiren Mozart müziği örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca, Beethoven pek çok ölçü üzerinde sürekli olarak çalışan kesintisiz ritimler gerektirir. Bu nedenle, Beethoven’ın müziğindeki ardışık ölçüleri “bağlama” becerisi geliştirmek gerekir. Bach’ın envansiyonları ise kısmen tasarlanmıştır ve “klavyede dar bir alana sıkıştırılmıştır”. Çünkü parçalar çoğunlukla basit paralel dizilerle sınırlıdır. Müziğe neredeyse sonsuz derinlik veren çok sayıda müzikal kavramı vurgulayarak bu

engel kolaylıkla aşılabılır. İki elin uyumu ve karşılıklı konuşması ile en açık müzikalite elde edilebilir. Her parçanın sonu özel olmalıdır ve Bach'ın sonları her zaman ikna edicidir. *Her parmak tam olarak doğru zamanda kaldırılmadıkça renk ortaya çıkmaz.* Bach'ın parçaları, parmakların doğru kaldırılmasını gerektirir. Başlangıçta ayrı ellerle renklendirme çalışmaları yapılabilir. Yumuşak eller aynı zamanda en kolay iki el ayrı olarak elde edilir. Bu nedenle, birlikte eller uygulamasından önce ayrı ellerle yeterli çalma hazırlığı, ton ve renk için kritik öneme sahiptir. Hazırlık çalışması bittiğinde, iki el birlikte çalmaya başlanabilir ve Bach'ın müziğinin inanılmaz zenginliği ortaya çıkarılabilir (Chang, 2007: 195-196).

Bach öğrenmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Neden? *Bach'ı piyano pedagojisinde benzersiz kılan sağlıklı, eksiksiz, verimli ve teknik gelişime dönük doğru yaklaşımı benimsemesidir.* Her deneyimli öğretmen, öğrencilere çalışması için bazı Bach parçalarını ödev olarak verir. Fakat öğrenciler, uygun uygulama yöntemleri kullanmadıkları takdirde Bach'ın eserlerini öğrenmeleri zor hale gelir. Bach eserlerinin faydalarının görülebilmesi için beş teknik eser, yarım yıl veya daha uzun süre zarfında çalışılmalıdır. Bu eserlerde, temel ses tekniği ve konser piyanistler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Chopin'in etütleri aşamalı, eksiksiz teknik gelişim için tasarlanmamıştır ve Beethoven'in kompozisyonlarının çoğunda, uygun bir rehberlik alınamazsa el yaralanmalarına ve kulak hasarına neden olabilir. Yani, bu bestecilerin eserleri nasıl pratik yapılacağı konusunda öğretici değildir. Bu nedenle, Bach'ın besteleri teknik gelişim yönünden diğerlerine göre öne çıkmıştır (Chang, 2007: 196-197).

Standart bir uygulama rutini diye bir şey yoktur. Uygulayıcılar sabit uygulama rutinleri kullanabilmektedirler. Çünkü uygulama yöntemlerini nasıl öğreteceklerini bilmeyen sezgisel yöntem uygulayıcıları, bu rutinleri kullanmışlardır. Bu yöntemi kullanmayı bilenler ise çalışmalarını sabit uygulama rutinlerine göre yapmazlar. Örneğin, standart bir sezgisel rutin Hanon egzersizleriyle başlar düşüncesi bir yanılsamadır. Standart bir alıştırma rutini yerine, uygulama oturumu için hedefin ne olduğu tanımlanmalıdır ve bu hedefe ulaşmak için gereken uygulama yöntemleri seçilmelidir. Her çalışma sürecinde sürekli değişken bir uygulama rutini olmalıdır. Uygulama yöntemleri bilgisine gerçekten sahip olmak, iyi bir uygulama rutini planlamanın anahtarıdır (Chang, 2007: 197).

2.1.13. Akademik Başarı

Başarı, öğrencilerin bir eğitim dersinde konuya ne kadar hâkim olduklarını test eder (Merargee, 2000; Akt. Bhatt, 2017: 829). Akademik başarı, belirli bir seviyede, sınıfta bir ders tamamlandıktan sonra bir başarı testinde elde edilen bilgilerin toplamı olarak tanımlanmıştır (Kamari, 2001; Akt. Bhatt, 2017: 829).

Akademik başarı, bir kişinin öğrenme durumudur ve öğrendiklerini uygulama yeteneğidir. Öğrenme ve çalışmanın ustalıkla sonuçlanma derecesi anlamına gelir. Genel ve özel öğrenme deneyimlerinin sonucudur. Öğrencinin akademik başarısı, okul yetkilileri tarafından standartlaştırılmış veya öğretmen tarafından yapılan başarı testleri yardımıyla değerlendirilen konularda akademik kariyeri boyunca kazandığı bilgi ve geliştirdiği beceriyi ifade eder (Bhatt, 2017: 829).

2.1.14. Tutum

Tutumu tanımlamadan önce onun ne gibi özelliklere sahip olduğu belirlenebilir. Bu kavram, genel anlamda çevredeki olaylara veya nesnelere verilen tepki eğilimleridir. Bireyin özellikleri ile toplum ve kültür yapısı, bilgi ve deneyimleri arasında yakından kurulan ilişkilerdir (İnceoğlu, 2011: 16).

Alport, psikoloji yönünden tutumu, nesnelere gösterilen tepkilere yönelik etkili zihinsel ve sinirsel bir davranış göstermeye hazır olma hali; Katz, ortamdaki objeleri veya durumları pozitif ya da negatif yönde değerlendirmeye yönelme; Lambert, ortamsal durumlara ilişkin tepki verme biçimi; Doob ise toplumdaki obje, olay ve olguların duygu ve düşünce temelinde bulunulan bir ön yönelim olarak tanımlamışlardır (İnceoğlu, 2011: 17).

2.1.14.1. Tutumu oluşturan öğeler

Tutumlar, zihin, duygu ve davranış olarak üç öğeden oluşmaktadır. Birey, bir konu ile ilgili bildiklerini, onu ne şekilde bir duygu ile karşılayacağını ve ona nasıl bir davranış göstereceğini tayin eder ve ortaya koyduğu bu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla bu üç öğenin birbiriyle örgütlü ve eşgüdümlü olması gerekir (İnceoğlu, 2011: 29-30).

Duygu ögesi: Çevresel tutumların kategorize edilmesinin yanında bu kategorize, pozitif/negatif durumlar ve istenilen/istenilmeyen hedeflerle ilişkilendirilir. Duygu ögesi, ancak zihin ve davranış ögesiyle varlık kazanır. Fakat bir durumun niteliğinden dolayı bir tutumun meydana gelmesinde üç öğenin de bir arada olması gerekmeyebilir. Herhangi bir şeyle ilgili pozitif/negatif duygular geçmişteki tecrübelerden etkilenir. Duyguların

değerlerle yakın ilişkisi vardır. Kişiler, objeler ya da olaylara verilen değerler ilişkisi biçimini belirler. Öte yandan duygu ögesi ve davranış ögesi arasında da yakın bir ilişki bulunurken davranışlar, duyguların neticesinde oluşur. Yani sergilenen davranışlar, bir bakıma duygusal ögenin somut halidir. Duyguların anlaşılması için davranışa dökülmesi gerekir. Kısaca genellikle duygu ve davranış ögesi arasında neden-sonuç ilişkisi mevcuttur. Eğilimlerin bireydeki değeri, toplumun bakış açısı ve istenilen durum vb. çeşitli etkenler, üç ögeyle ilgili tutumun oluşmasındaki etki düzeyinin tespit edilmesinde belirleyicidir. Duygu ve zihin ögesi arasındaki yakın ilişkili ters ya da doğru orantılı olabilir. Zihnin ögesinin duygu ögesine oranla daha baskın olması tutumun oluşum sürecini daha zor ve karmaşık hale getirir. Duygu ve zihin ögesinin uyumlu ve doğru orantılı olması ise tutumun daha kabul görür ve işlevsel olmasını sağlar. Tutumların, bireyin kendi iç ve dış çevresi ile uyumlu olması beklenir. Böylece tutarlı bir tutumda, duygu, zihin ve davranış ögeleri arasında uyumlu ve eşgüdümlü ilişki sağlanmış olur (İnceoğlu, 2011: 31-35).

Zihin (bilis) ögesi: Tutumun önemli bir kısmını oluşturan zihin veya bilis ögesi, tutumun konusunu meydana getiren kişi, olay, durum ya da obje ile ilgili var olan her çeşit düşünceyi kapsar. Zihindeki işleyiş sistemleştirilir ve sınıflandırılır. Birey, çevresi ile ilişkileri sonucunda zihinsel sisteme başvurur. Çevreden gelen uyarıcıları ayırt eder. Algılama kapasitesinin yetmediği durumlarda uyarıcıları kendi aralarında gruplandırır. Bu grupları birbiri ile ilişkilendirir. Sınıflandırma süreci, çevreye tepkisini ve uyumunu kolaylaştırır. Tutuma ait zihin ögesinin kaynağı genel olarak bireyin, çevresindeki uyarıcılarla ilgili yaşadığı deneyimlerdir ve bu deneyimler aracılığıyla bilgi birikimi gerçekleşir. Tutumla ilgili bu bilgileri birey, çoğunlukla deneyimler vasıtasıyla elde eder. Birey, bilgileri, var olan bir uyarıcıdan ya da uyarıcılar grubundan, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenir. Varlığı bilinmeyen bir duruma ilişkin tutumdan bahsedilemez. Tutum konusundaki bilgiler gerçeğin derecesiyle bağlantılı olarak kalıcı ya da geçici olabilir. Yani herhangi bir konu ile ilgili bilgi değişikliği tutum değişikliğini doğurabilir (İnceoğlu, 2011: 35-36).

Davranış ögesi: Belirli bir uyarana yönelik tutumla ilgili olan davranış eğilimidir. Sözler veya hareketler bu eğilimlerinden bazılarıdır. Bunlar, alışkanlıklar ve normlar gibi dolayı tutumlardan etkilenir. Bundan dolayı davranış ögesinde duygu ve kural (normatif) olarak adlandırılan iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Duygu davranışları, tutum konusunun hoşlanılan veya hoşlanılmayan bir durumla ilişkilendirilmesi neticesinde meydana çıkar. Öbür yandan duygu davranışlarının temelinde negatif veya pozitif

duygular vardır. Üstelik ilişki kurma veya kurmama davranışında bulunulur. Bu davranışlar ise tutum konusundan kaçınma, sözü edilen konuya yaklaşma ve karşı çıkmadır. Doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanması durumunda kural (normatif) eylemleri devreye girer. Bu davranışlar, daha çok akla ve mantığa dayalı öngörülerdir ve yargılardır. Resmi nitelikteki, daha çok kurumsal ilişkilerde, küçük ve alt kültürel alan ilişkilerinde görülür. Duygu ve kural boyutları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmazlar, hatta genel olarak her iki boyut iç içe geçmiş bir biçimde birbirini etkiler. Sonuç olarak, üç tutum ögesi karşılıklı olarak etkileşimde bulunur (İnceoğlu, 2011: 36-40).

2.1.14.2. Tutumun yapısı

Tutumun yapısının temel ögeleri, ilişkilendirme, tutum konusuyla doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenmedir. Tutumun örgütlenmesini etkileyen bu temel ögelerle tutumu oluşturan unsurlar (duygu, zihin, davranış) bir araya gelerek tutumun yapısını meydana getirirler. Tutumun yapısındaki temel ögelerin ortak özelliği öğrenme süreci ile yakından ilgili olmalarıdır. Öğrenme süreci içerisinde tutum konusuna ilişkin deneyimler yaşanır. Dolayısıyla birey, tutum konusuyla karşı karşıya kalınca nasıl bir davranış içinde bulunacağına, daha önce yaşanan aynı veya benzer deneyimlerden hareketle karar verir. Öte yandan bireyin karşılaştığı bir tutum konusunda bilgi sahibi değilse ve bir deneyimi yoksa o konuyu anlamlandırma ve kendi yaşamı ile ilişkilendirmede zorlanabilir. Böylesi bir durumda birey, bu konu hakkında nasıl bilgi sahibi olacağını öğrenme sürecinde öğrenir. Böylelikle birey, yeni tutum konusunu dışardan bilgi desteği alarak kendi yaşamı ile ilişkilendirmiş olur. Tutumun yapısal ögelerinin, öğrenme ve toplumsallaşma sürecinde nitelik ve nicelik yönünden çok önemli bir yeri vardır (İnceoğlu, 2011: 40-41).

2.1.14.3. Tutum kriterleri

Muzaffer Sherif, örgütlü tutumları, gündelik düşünce ve davranışlardan ayıran kriterleri şu şekilde açıklamıştır (İnceoğlu, 2011: 42-44):

- Tutumlar sonradan kazanılan davranışlardır.
- Tutumların düşünce durumları kalıcıdır.
- Tutumlar, birey ile obje arasında tutarlı, kararlı ve düzenli bir ilişki olmasını sağlar.
- Bireyin çevresini algılaması, yargılaması ve kullanması yönündeki ilişkileri organize eder.

- Tutumlar vasıtasıyla insan-obje ilişkisinde etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkar.
- Tutumların oluşmasında ve biçimlenmesinde birbiriyle karşılaştırılabilir birçok öge bir arada bulunur.
- Birey düzeyinde oluşan tutum ilkeleri, toplum tutum ilkelerinin oluşmasında rol alabilir. Toplum düzeyindeki birtakım normlar da kişiye ve kişiliğe yansiyabilir.

2.1.14.4. Tutum işlevleri

Tutumların, bilgi, araç, değer ve ego olmak üzere dört temel işlevi bulunmaktadır. Tutumlar, bilgi birikimi edinimine yardımcı olur. Bireyin hedefine ulaşmasında, uygun yol ve yöntem seçmesinde araç görevi görür. Bireyin değer yargılarına ilişkin uygun seçim yapmasını sağlar. Birey algısının dış etmenlerden negatif etkilenecek sapmasını ve bozulmasını engelleyerek algıda tutarlılık edinmesinde rol alır. Birey, savunma mekanizması geliştirerek kişiliğini korur ve temel değerlerine yönelik her türlü tehlikeyi önler ve egosunu koruma mekanizması devreye girer (İnceoğlu, 2011: 44-45).

2.1.14.5. Tutum ve davranış ilişkisi

Tutumlar ve davranışlar arasında yakın bir ilişki vardır. Tutumlar, davranışların arka planındaki yönlendirici güçlerdir. Dolayısıyla tutumların işleyiş biçimi ile ilgili birtakım çıkarımlar elde ederek davranışlar hakkında öngörüler yapılabilir. Tutumların değişim koşulları belirlenerek onlar kontrol altına alınır ve insan davranışlarının denetimi gerçekleştirilmiş olur. Tutum araştırmaları, bireylerin birtakım kişiler, objeler, olay ve durumlar karşısında sergileyecekleri muhtemel tepkiler konusunda çıkarımlar yapılabilmesini, yöntem ve stratejilerin bunlara göre belirlenmesini sağlayabilir. Ayrıca bu araştırmalarda, tutum değişimlerinin oran ve yönelim ölçümleri yapılarak nihayetinde belirlenmesi muhtemel davranışlara ve tepkilere yönelik çıkarımlarda bulunulabilir. Ve bu yönde belirli durumlar ve olaylar vb. karşısında beklenen veya istenilen tutumların ve davranışların sergilenmesi için tedbirler alınıp, koşullar oluşturulabilir (İnceoğlu, 2011: 63-64).

2.1.14.6. Tutumun ölçülebilirliği

Tutumlar, zihinsel bir sistem oluşturarak birey ve çevre arasında tutarlı ve uyumlu ilişkiler geliştirilmesinde etkilidir. Diğer bir ifadeyle, tutumlar, bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarına ve yaşamlarını kolaylaştırmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla tutumlar, insanların davranışlarına ve eylemlerine yön verir. Bundan ötürü sosyal psikolojide tutum

kavramı, bireyin toplumsallaşmasında ve toplum davranışlarını açıklamada önemli bir yer tutar. Bu görüşte olan pek çok araştırmacı ve düşünür sosyal psikolojinin, tutumların bilimsel inceleme alanının ve birey ve toplum ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili olan çoğu etmenin tutumlarla yakından ilgili olduğunu öne sürer. Bilhassa bu alanda kuram ve yöntem bilim olarak tutum merkezli çalışmalar gözlenmektedir. Bu araştırmaların somut bir göstergesi ise tutumların oluşumunu, gelişimini ve değişimini ölçmeye yarayan ölçekler geliştirilmesidir (İnceoğlu, 2011: 64-65).

2.1.14.7. Tutum ve kişilik

Dış dünyaya karşı tavırları tutumlar şekillendirir. Artık bilinen bir gerçek göstermektedir ki genellikle tutumlar, zihinsel bir etkinlik sonucu ortaya çıkar. Tutumlar, kişiliği oluşturan özellikler arasında önemli bir yer tutar. Psikolojide, zihinsel bir yapı olan yüzeysel ve temel kişilik özellikleri, karmaşık bir bütünsellik içerisindedir. Yüzeysel ve açık olan özellikler davranışlarla ifade edilir. Zihinsel ve gizli olanlar ise temel kişilik özellikleridir. Temel olanlar, yüzeysel kişilik özelliklerinin oluşmasında rol alır. Temel niteliklerde, istatistiksel açıdan faktör analizi kullanılır. Faktör analizinde, davranışın zemininde bulunan birçok değişken ilişkilendirilir. Bireyin özgeçmişindeki psikolojik ve sosyo-ekonomik değişkenler ile tutumlarına, görüş, düşünce ve kanaatlerine özgü güncel değişkenleri saptayan anketlerden elde edilen veriler istatistiksel yönden çözümlenir. Neticede temel tutumlar ile ilgili bireylerin veya grupların davranışları belirlenerek çıkarımlarda bulunulur. Ayrıca, tutumların oluşumu, belirli tutum ölçütleri ile değil, o tutumları sergileyen bireylerin bazı kişilik özellikleri ile de saptanabilir. Tutumların oluşumu ve genel olarak kişilik özellikleri arasında gösterilen zekâ arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ileri sürülür (İnceoğlu, 2011: 67-68).

2.1.15. Müziğe Yönelik Tutum

Önemli sayıda araştırmada, öğrencilerin genel müziğe yönelik tutumlarında hayal kırıklığına uğratan bir eğilim keşfedilmiştir. Artan her sınıf düzeyiyle genel müzik öğrencileri arasında müzikal deneyimlere karşı pozitif tutum azalmıştır (Broquist, 1961: 4-5; Crawford, 1972: 115-116; Croucher ve Reid, 1981: 41; Gaston, 1940: 142-143; Haladyna ve Thomas, 1979: 18; Mizener, 1990; Nolin, 1973: 123; Svengalis, 1978: 3; Taebel ve Coker, 1980: 250; VanderArk, Nolin ve Newman, 1980: 39-40). Buna ek olarak, cinsiyet ve müziğe karşı tutumun ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Broquist, 1961: 188; Bowman, 1988: 178, 223; Crawford, 1972: 116-123; Croucher ve Reid, 1981: 41;

Gaston, 1940: 94, 130, 139; Haladyna ve Thomas, 1979: 18; Mizener, 1990; Nolin, 1973; Akt. Brown, 1996: 14-15). Çalışmaların büyük bir çoğunluğu, ilköğretim sınıflarının müzik dersi üzerine odaklanmıştır (Brown, 1996: 15).

İlköğretim öğrencilerinin üzerinde yürütülen ilk çalışmada, sınıf düzeyleri arttıkça, sınıf müziği deneyimlerine karşı tutumların azaldığı görülmüştür. Güney Wisconsin'deki yirmi okul bu çalışmaya katılmak için rastgele seçilmiştir. İkinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin okul müzik deneyimlerine karşı tutumları ölçülmüştür. Sonuçlarda, istatistiksel olarak üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan tutumda önemli bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin, ikinci sınıf haricinde her sınıf düzeyinde müziğe karşı tutumları erkeklerden önemli ölçüde daha olumlu olmuştur. Müzik okuma aktiviteleri, tek başına şarkı söyleme, eşlik edilmeden şarkı söyleme davranışları, her sınıf düzeyinde kız ve erkek öğrencilerden düşük değerlendirme notu almıştır. Şarkı söyleme, kayıtları dinleme, programlar için hazırlanma ve çalgı çalmayla ilgili belirli aktiviteler yüksek puan almıştır. Bir uzman tarafından ya da bir müzik öğretmeni tarafından öğretilmiş müzik programının, öğrencilerin bu tutumları üzerinde kayda değer bir etkisi olmamıştır (Broquist, 1961: 180-184).

Hem okul müziğine karşı tutum hem de okul dışı müziğe karşı tutum araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan “Müziğe Yönelik Tutum Envanteri” California, Modesto'daki dördüncü, beşinci ve altıncı sınıftaki 646 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Hem okulda hem de okul dışında olan müzik deneyimlerine karşı tutumların, bu öğrencilerde ve artan her sınıf düzeyinde önemli ölçüde daha az olumlu olduğu ve her sınıf düzeyinden olan bu öğrencilerin okul içi müzik deneyimlerindense okul dışı müzik deneyimlerine karşı önemli ölçüde olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca hem okul hem de okul dışı müzik deneyimlerine karşı tutumda kız öğrenciler, erkeklere göre önemli ölçüde olumlu bir tutum sergilemiştir (Crawford, 1972: 115-123).

Üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 2264 öğrencinin genel müziğe karşı tutumları üzerine çalışılmıştır. Çalışma amaçlarından biri, haftada bir kereden az olan müzik eğitimlerinin, öğrencilerin okul müziği deneyimlerine olan tutumlarını etkilerini belirlemektir. Orijinal Broquist Envanteri'nin benzeri olan ve sonra Nolin'in 1967'deki çalışmasıyla geliştirilen bir müzikal tutum envanteri, öğrencilerin tutumları hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Veriler, daha sonra bu iki araştırmacının

çalışmalarıyla kıyaslanmıştır. Müzik deneyimlerine karşı tutumları daha az olan öğrencilerin çoğunlukla daha önceki çalışmalarda karşılık gelen yaş seviyelerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın parametreleri içinde, sınıf içi toplantıların daha az sıklıkta yapılmasının, öğrencilerin tutumlarına daha az katkıda bulunabileceği sonucuna varılmıştır. Broquist (1961)'in çalışmasındakilere benzer erkekler tarafından daha az olumlu bir tutum ifade edilen okul müziğine karşı tutumda, üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar istikrarlı ve önemli bir düşüş olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte, olumsuz tutumlar çeşitli sınıf etkinlikleri arasında eşit olarak yayılmamıştır. Şarkı söylemek ve ritim oyunları oynamak gibi bazı faaliyetler, diğerlerinden daha çok ilgi görmüştür. Şarkı söylemek, özellikle piyano eşliğinde şarkı söylemek, her seviyedeki öğrencilerin favori aktivitesi olmuştur. Öğrenciler dersleri dinlemekten hoşlanmamışlar ve senfoni orkestrası/opera hakkında olumsuz izlenimler geliştirme eğilimine gitmişlerdir. Öğretmenin yansıttığı ilgi, coşku ve beceriler, öğrencilerin hareket faaliyetlerine yönelik tutumlarını güçlü bir şekilde etkilemiştir. Müzik okuma etkinlikleri bir çalgıyı çalmayla birleştirilmedikçe hiç de popüler olmamıştır. Genel müzik derslerinde kullanılan araç-gereçler ile orkestrada kullanılan çalgıları çalmaya yönelik olumlu tutumlar, öğrenciler büyüdükçe artmıştır (Nolin, 1973; Akt. Brown, 1996: 16-17).

Ortaokul öğrencilerinin müzik etkinliklerine yönelik tutumları araştırılmıştır. Öğrencilerin tipik ilköğretim müzik dersi etkinliklerine yönelik tutumlarını değerlendirmek için 45 maddelik bir müzik sınıfı tutum envanteri geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar 2.863 öğrencinin yanıtlarından elde edilen bulgular, tutumların öğrenci sınıf düzeyine, cinsiyete, okul sosyoekonomik düzeyine ve okul ortamına göre önemli ölçüde değiştiği gözlenmiştir. Broquist (1961) ve Nolin'in (1973) çalışmaları gibi, öğrencilerin en çok şarkı söyleme etkinliklerine ve çalgı çalmayı içeren etkinliklere olumlu yanıt verdiği belirlenmiştir. Tarihi ve kültürel müzik etkinliklerine, müzikal kavramları öğreten etkinliklere ve bireyleri akranlarının önünde teşhir eden müzik etkinliklerine karşı daha az olumlu bir tutum ifade edilmiştir (Bowman, 1988: 213-220). Lise öğrencilerinin müzikal deneyimlerinin çeşitli aşamalarına yönelik tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun müzik deneyimlerinin çoğu aşamasına karşı olumlu bir tutum sergilemelerine rağmen, sınıf seviyesi ile müziğe karşı olumlu tutum arasında ters bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, kızlar müziğe karşı erkeklerden daha olumlu bir tutum sergilemiştir (Gaston, 1940; Akt. Cady ve Schneider, 1965: 152).

Benlik saygısı ile müzik tutumu arasındaki ilişki araştırılmıştır (Nolin ve VanderArk, 1977: 31; VanderArk, Nolin ve Newman, 1980: 32). Nolin ve VanderArk'ın çalışmasının bir amacı, kronolojik yaş büyümesi ile müzik tutumundaki düşüşün yedinci sınıfa kadar uzanıp uzanmadığını belirlemek olmuştur. Farklı sosyo-ekonomik statüdeki iki okul sisteminden altıncı ve yedinci sınıf genel müzik öğrencilerine (n=168), daha önce Nolin tarafından kullanılan “Benlik Saygısı Ölçeği” (Coopersmith, 1967: Akt. Brown, 1996: 18) ve “Müzikal Tutum Envanteri” uygulanmıştır. Daha önceki çalışmalarda olduğu gibi, öğrencilerin üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar müzik deneyimlerine yönelik tutumlarındaki düşüş yedinci sınıfa kadar devam etmemiştir. Daha yüksek benlik saygısı puanları kaydeden öğrenciler anlamlı derecede daha olumlu tutumlar ifade etmişlerdir. Benlik saygısı ve müzik tutumu arasındaki olası bir ilişki desteklenmiştir. Aynı ölçüm araçlarını kullanarak, üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar 5,642 öğrenciye anket yapılmıştır. Veriler, sınıf seviyeleri arttıkça, tüm müzik etkinliklerine yönelik tutumların önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Belirli müzik etkinliklerine yönelik tutumlar açısından, şarkı söylemek tüm sınıflar için favori etkinlik ve çalgı çalmayı içermeyen müzik etkinlikleri bütün sınıflar için en az sevilen etkinlik olmuştur. Yazarlar, benlik saygısının sınıftaki müzik yaşantılarına dönük tutumları tahmin etmede kayda değer farklılığa neden olduğunu belirtmişlerdir (VanderArk, Nolin ve Newman, 1980: 39).

Müzik tutumu ile ergenlik öncesi erkekler arasındaki ilişki, müzikte benlik kavramı ve müzik altyapısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Denekler, üç okuldaki üçüncü ila altıncı sınıflarda 393 erkekten oluşmuştur. Müzikte erkek benlik kavramının ve müzik tutumunun önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. İncelenen üç değişkenden benlik kavramı, müzik tutumunun en iyi yordayıcısıdır. Bulgular, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında belirgin bir düşüşle müzik tutumu ile sınıf seviyesi arasında azalan bir pozitif ilişkiye işaret etmiştir (Svengalis, 1978: 74-77).

Öğrenci başarısı, tutum, sosyoekonomik durum, sınıf seviyesi, ders saati ve müzik dışı dersler gibi değişkenler arasındaki ilişkiler karşılaştırılmıştır. Üçüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar toplam 735 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Prosedür basamaklarından biri olarak, öğrencilere sonbaharda ve ilkbaharda araştırmacılar tarafından geliştirilen bir müzik tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum derecelendirmeleri

oldukça olumlu kalsa da okul yılının başından sonuna kadar yükselen sınıf seviyelerinde genel bir düşüş olmuştur (Taebel ve Coker, 1980: 250).

Beş çalışmada (Head, 1983: 34; Jacobs, 1985: 7; Pogonowski, 1985: 247; Seidenberg, 1986; Akt. Brown, 1996: 19; Sparks, 1990) müfredat içeriğinin öğrencilerin müziğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenler tarafından kullanılan farklı öğretimsel yolların öğrencilerin müzik etkinliklerine yönelik tutumlarında önemli farklılıklara neden olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın denekleri, Kuzey Carolina'daki 21 okuldan rastgele seçilen 1243 lise grubu öğrencisidir. Temel müzik becerileri, yarışma, bando, yürüyüş ve konser etkinlikleri eşit düzeyde etkili olmuştur. Öğrenci ve grup bazında anketlere verilen yanıtlara göre lise öğrencileri arasında müzik etkinliklerine yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı yaşlar, farklı öğretim deneyimleri ve müzik tercihi, önemli tutum farklılıklarına neden olmuştur (Head, 1983: 5, 34, 40).

Kendi kendini değerlendirmenin, yeni başlayan üflemeli çalgıcıların tutumu, fiziksel çalma temelleri ve müzik/teknik beceri gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin (a) okula, (b) gruba, (c) enstrümana, (d) uygulamaya, (e) grup başkanı ve (f) kendine yönelik tutumlarını içermektedir. Çalışma başlamadan önce, tüm öğrenciler tarafından bir tutum anketi tamamlanmış ve sınıf çalışmalarından alıntılar yapılmıştır. Grup ve bireysel çalma performansları kaydedilmiş, numaralandırılmış ve sonraki analizler için hazır hale getirilmiştir. Öğrenciler, her gün özdeğerlendirme formlarını kullanan deney grubuna veya kontrol grubuna yerleştirilmiştir. Deney öncesi ve sonrası testler, tutum, bireysel ve grup performansı ile ilgili olarak yapılmıştır. Günlük video kaydı analizleri, her kategoride deneysel grupta görev başındaki davranış yüzdelerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ön ve son tutum test verilerinin karşılaştırılması, kontrol grubu puanlarının bir miktar statik kaldığını ve deney grubu puanlarının anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Deney grubunun performans alanlarında kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiği de görülmüştür. Bir tür özdeğerlendirme kullanımının öğrenmeyi artırabileceği ve üflemeli çalgı derslerine katılan öğrencilerin tutumlarını geliştirebileceği sonucuna varılmıştır (Sparks, 1990: 78-84).

Başlangıç grubu dersi için müziksel olarak ifade edici ve tamamlayıcı materyaller geliştirilmiştir. Materyal, polifonik bir sentezleyicinin eşlik ettiği hazır kompozisyonlardan oluşmuştur. 103 yedinci sınıf öğrencileri, deney ve kontrol grubuna

ayrılmıştır. On üç haftalık bir sürenin ardından, verilerin analizi, gruplar arasında tutumları, performans ilerlemeleri, müzik başarıları ve grup programında amaçlanan süreklilik açısından önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur. On üç hafta boyunca sınıfların tutumlarının ölçülebilir şekilde daha az olumlu hale geldiği ve %37'sinin grup katılımlarını bırakmayı düşündüğü bildirilmiştir (Jacobs, 1985: 59-64).

Müzik dersinin, öğrencilerin okuldaki müziğe yönelik tutum ve tercihleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bulgularda, okul müziğine yönelik tutumda sınıf düzeyine göre farklılaşma görülmüştür. Altıncı sınıflar okulda müziğe karşı çok olumlu, sekizinci sınıflar olumsuz ve on-on ikinci sınıflar nötr tutumlar sergilemişlerdir. Orkestra, tercih edilen müzikal aktivite ve beste güçlü bir ikinci seçim olmuştur (Seidenberg, 1986; Akt. Brown, 1996: 21).

Süreç odaklı müzik müfredatına katılan öğrenciler arasındaki tutumların cinsiyet, sınıf seviyesi, sosyo-ekonomik durum ve müzik yeteneğine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Süreç odaklı müzik müfredatı şu şekilde tanımlanmıştır: Öğrencilerin besteci, icracı, orkestra şefi, eleştirel dinleyici ve müzik araştırmacısı rollerini üstlendiği ve müzikal içerikle etkileşime girdiği bir öğrenme programıdır. Bu rolleri üstlenen öğrenciler beste yapma, doğaçlama yapma, yönetme, icra etme, dinleme, değerlendirme ve tartışma süreçlerine katılmışlardır. Bu programda, öğrenciler kendi düzeylerine yönelik müzik öğrenimi gerçekleştirmişlerdir. Genel olarak uygulanan süreçle müzisyenlerin yaratıcı davranışları arasında tutarlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar 411 öğrenciye iki tutum envanteri uygulanmıştır. Bulgular, sınıftaki müzik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığını göstermiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki beşinci sınıf erkek çocuklarının sınıf müzik deneyimlerine yönelik tutumlarının en yüksek olduğu bildirilmiştir. “Öğrencilerin müzik dersine karşı geliştirdikleri öznel ilişkilerin toplam etkileri” olarak tanımlanan küresel tutumlar, beşinci sınıftaki yüksek sosyo-ekonomik statülü kız öğrenciler için en yüksektir. Genel olarak hem beşinci sınıf kız hem de erkek orta sosyo-ekonomik statüdeki öğrenciler en olumlu tutumları sergilemişlerdir. Süreç odaklı müzik öğretim programının, ilköğretim sınıflarında sınıf müziği tutumlarının doğrusal düşüşünü azaltmada etkili olabileceği düşünülmüştür. Tutum düzeyinde artış olmasına rağmen altıncı sınıf öğrencilerinin tutumları beşinci sınıf öğrencileri kadar olumlu değildir. Öğretim yılı sonunda yapılan

sınavın, altıncı sınıf öğrencilerinin tepkilerini, diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla etkilemiş olduğu gözlenmiştir (Pogonowski, 1985: 248-250).

Seçilen değişkenlerle ilişkili olarak üçüncü ila altıncı sınıf çocuklarının şarkı söyleme ve koro katılımına yönelik tutumları incelenmiştir. Austin, Teksas'ta 542 çocuğa anket uygulanmıştır ve öğrencilerin %23'ünün şarkı söyleme becerisini değerlendirmek için bireysel şarkı yanıtları kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şarkı söylemeye karşı olumlu tutum göstermesine karşın, her sınıf düzeyinde olumlu yanıtların sınıf düzeyi yükseldikçe giderek azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, alt sınıftaki kız öğrencilerin daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve sınıfta şarkı söyleme etkinliklerine ve okul dışı şarkı söyleme deneyimleri ile ilgili etkinliklere erkek ve üst sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca, alt sınıf seviyelerinde, şarkı söylemeyi seven ve koroda şarkı söylemek isteyen kız öğrencilerin öz algılarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir (Mizener, 1990).

Yaklaşık 3000 öğrencinin okula ve yedi konu alanına yönelik tutumları sınıf seviyesi ve cinsiyet yönünden incelenmiştir. Matematik, beden eğitimi, sanat, müzik, sosyal bilgiler ve bilim konu alanlarına yönelik tutum düzeyleri, tutum envanteri aracılığıyla belirlenmiştir. Okul puanlarına yönelik ortalama tutum, birinci sınıftan yedinci ve sekizinci sınıflara kadar sürekli bir düşüş göstermiştir. Yedinci ve sekizinci sınıflarda, öğrencilerin okula karşı tutumları son derece olumsuz gerçekleşmiştir. Okuma ve matematiğin sınıflarda oldukça istikrarlı kalıplara sahip olduğu, beden eğitimi ve sanatın belirli bir eğilim olmaksızın dalgalandığı belirtilmiştir. Müzik, sınıflar boyunca olumsuz bir eğilim sergileyen tek konu olmuştur. Cinsiyet ve tutum arasında da önemli ilişkiler bulunmuştur. Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrenciler arasındaki farkın genişlemesiyle birlikte, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan bütün erkekler okula karşı kızlara göre daha az olumlu bir tutum sergilemiştir. Bu farkın dördüncü ila sekizinci sınıf seviyelerinde artmasıyla birlikte kızların müziğe karşı erkeklerden daha yüksek bir tutum puanı sergiledikleri müzikte de benzer bir örüntüyle desteklenmiştir (Haladyna ve Thomas, 1979: 18).

İngiltere'de 16 ortaokuldan 1000'nin üzerinde üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde çeşitli yetenek, tutum, kişilik ve kazanım ölçütleri araştırılmıştır. Bir okul yılı boyunca öğrencilerin tutumlarında değişme olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur. Sanat, beden eğitimi, okuma, drama ve müziğe yönelik tutum düzeylerinde anlamlı düşüşler

görülmüştür. Kız ve erkek çocuklar arasındaki tutum düzeylerinde önemli farklılıklar gözlenmiştir. Kızlar genel olarak erkeklerden daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir (Croucher ve Reid, 1981: 41).

İlkokul yıllarında okula karşı tutumda meydana gelen düşüş, müzik alanı dışındaki eğitim araştırmalarında da belgelenmiştir. Düşük ve orta sosyoekonomik geçmişe sahip ilkokul çocuklarının okulla ilgili tutumları karşılaştırılırken, çocukların okulla ilgili ifadelerinin sınıf seviyesi arttıkça daha az olumlu olduğu bulunmuştur. Tutum düzeyinin, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet ile ilgili olmadığı bildirilmiştir (Neale ve Proshek, 1967: 238). Başka bir çalışmada, üçüncü ve altıncı sınıftaki 400 öğrencinin toplam kız nüfusunun (n=200) erkek nüfusuna göre önemli ölçüde daha yüksek bir tutum puanı göstermesi nedeniyle cinsiyetin tutumla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, üçüncü sınıf öğrencileri, altıncı sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek bir tutum puanı elde etmiştir (Badwal, 1969: 38-45). Davranışta bir düşüşün belirtildiği diğer bir araştırmada ise şehir içi ilkokul çocuklarının akademik ve sosyal-kişisel gelişimine ilişkin uzunlamasına bir çalışma tamamlandıktan sonra, okul tutum puanlarının ikinci ve üçüncü sınıflar arasında önemli ölçüde arttığı ve ardından üçüncü ve altıncı sınıflar arasında önemli ölçüde azaldığı bulunmuştur (Widlak, 1983).

Bir başka araştırmadaki odak nokta, müziğe ve sosyo-ekonomik duruma yönelik tutumdur. Orta sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerin müziğe karşı düşük veya yüksek sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergilediği gözlenmiştir (Pogonowski, 1985: 247; VanderArk, Nolin ve Newman, 1980: 33). Düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik okul bölgelerinde okuyan öğrencilerin müziğe yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Veriler, genel müzik programlarına kayıtlı 8 sekizinci sınıf öğretmenine ve 211 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanan yazılı bir anketle elde edilmiştir. Sonuçlar, üç sosyo-ekonomik bölgeden gelen öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli olduğunu ortaya koymuştur. Orta sosyo-ekonomik bölgeden gelen öğrenciler genel müzik dersini en çok sevenler olmuştur (Peters, 1973; Akt. Brown, 1996: 25).

Peter'in (1973) çalışmasındakilere benzer bulgular, VanderArk, Nolin ve Newman (1980) ve Pogonowski'nin (1985) araştırmalarında kanıtlanmıştır. Üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan bir grup öğrenciden, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, düşük ve yüksek sosyoekonomik statüdeki öğrencilere göre sınıf müzik

deneyimlerine karşı daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir (VanderArk, Nolin ve Newman, 1980: 39). Süreç odaklı müzik müfredatında yer alan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin tutumları incelenirken, orta sosyo-ekonomik altyapıya sahip öğrencilerin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik altyapıya sahip öğrencilere göre müziğe karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir (Pogonowski, 1985: 247).

Düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencilerin müziğe karşı en olumlu tutumları sergiledikleri belirlenmiştir (Nolin, 1973: 123; Shaw ve Tomcala, 1976: 73). Şehir içinde yaşayan düşük ve şehir dışında yaşayan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip beşinci sınıf öğrencilerine bir müzik yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Şehir içinde yaşayan öğrencilerin şehir dışında yaşayanlara göre müziğe karşı daha yüksek düzeyde olumlu tutum sergilemişlerdir. Müziğe karşı tutumdaki bu farklılık, şehir dışı öğrencilerde, genel akademik başarı ortalamasının çok düşük olmasından kaynaklanabileceği ve şehir içinde yaşayan öğrencilerde ise müziğin olumlu sonuçlar alabildikleri tek alan olabileceği şeklinde yorumlanabilir (Shaw ve Tomcala, 1976: 73).

Nolin ve VanderArk'ın (1977) bulguları, orta sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerle düşük sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerin müziğe karşı en olumlu tutumlara sahip olmadığını bulan önceki çalışmalara karşıdır (Peters, 1973; Pogonowski, 1985; VanderArk, Nolin ve Newman, 1980; Akt. Brown, 1996: 26-27). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okula devam eden öğrencilerin okul müzik deneyimlerine yönelik olarak anlamlı düzeyde daha yüksek tutumlar sergiledikleri ve okula sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okula devam eden öğrencilere göre daha iyi bir özsaygı düzeyinde bulundukları belirlenmiştir (Nolin ve VanderArk, 1977: 31).

Çeşitli çalışmalarda, sosyo-ekonomik statü ile tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin, sosyo-ekonomik durumlarının müziğe karşı tutumlarında çok az fark yarattığı belirlenmiştir (Nolin, 1967; Akt. Brown, 1996: 27). Dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin, sosyoekonomik durum ile okul müziğine yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, sosyo-ekonomik durum ile okul dışı müziğe yönelik tutum arasında da bir ilişki bulunamamıştır (Crawford, 1972: 115). Üniversite öğrencilerinin müziğe yönelik tutumları üzerindeki müzikal yetenek, eğitim ve sosyal statünün etkileri araştırılmıştır. Müzik eğitimi alanların sosyo-ekonomik durumlarının müziğe yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemediği bulunmuştur (Williams, 1972: 362).

Öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte tutumda düşüş eğilimi olduğunu göstermektedir. Müziğe yönelik tutumdaki düşüş, genel olarak okula yönelik tutumdaki düşüşle paralel olarak görünmektedir. Cinsiyet ve tutum arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Kızlar, müziğe ve okula karşı erkeklerden daha olumlu tutuma sahip olma eğilimindedir. Müziğe karşı tutum ve benlik saygısı arasında olumlu ilişkilerin olduğuna ilişkin kanıtlar vardır. Müziğe ve sosyoekonomik duruma yönelik tutum alanındaki araştırmalar çelişkili bulgular üretmiştir. Belirtilen çalışmalardan, sosyoekonomik statünün her üç seviyesinden öğrencilerin müziğe karşı en olumlu tutumları sergiledikleri ve aynı zamanda tutum ve sosyoekonomik durum arasında da bir ilişki olmadığı için araştırma sonuçlarında bir fikir birliğinin olmadığı gözlemlenmiştir (Brown, 1996: 27-28).

2.1.16. Müzik Yeteneğine Yönelik Tutum ve Müzik Başarısı Arasındaki İlişki

Sezgisel düzeyde, bir kişi belirli bir görevi iyi yapma potansiyeline sahip olduğu için bu çabaya ilgi duyacağına veya bu çabaya karşı olumlu bir tutuma sahip olacağına inanabilir. Bu inancı desteklemeyen araştırma bulguları da mevcuttur. Müziksel potansiyeli yüksek öğrencilerin diğer akranlarına göre müziğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmadığı görülmüştür (Pogonowski, 1985: 247; Williams, 1972: 362).

Çalışmanın amaçlarından biri, yüksek ve düşük müzik becerisine sahip deneysel öğrencilerin, müzik eğitimi öncesinde ve sonrasında seçilen müzik türlerine karşı farklı tutumlara sahip olup olmadıklarının belirlenmesidir. Bir dizi t-testinden elde edilen sonuçlar, müzikal yeteneğin iki seviyesinin tutum üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Williams, 1972: 362). Melodi ve ritim alt testlerinden toplam müzikal yetenek puanları, sınıf müziği tutum puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu ikisinin esasen birbiriyle ilişkisiz olduğu bulunmuştur (Pogonowski, 1985: 247). Hem Williams hem de Pogonowski tarafından müzikal yeteneğin belirlenmesinin, tutum gelişimi için müfredat planlamasına az da olsa yardımcı olacağı öne sürülmüştür (Brown, 1996: 29).

Müziğe karşı tutum ile müzik başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar çelişkili bulgulara neden olmuştur. Çalışma konuları, üç ortaokul grubundan beş eşleştirilmiş öğrenci çifti ile gerçekleştirilmiştir. Her okuldan eşleşen beş öğrenciye küçük topluluk deneyimi verilirken, diğer grup üyeleriyle birlikte özel teknik uygulamalarla eşit miktarda deneysel çalışma yapılmıştır. Dokuz haftalık sürenin sonunda öğrenciler, başarı ve tutum açısından test edilmiştir. Küçük topluluk deneyimi

geçiren grup, başarı ölçütlerinde önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır. Bununla birlikte, bu grup, genel olarak müziğe karşı tutum testinde kontrol grubundaki meslektaşlarından daha yüksek puan almamıştır, ancak okul müzik programlarına karşı tutumlarıyla ilgili ölçümlerde daha yüksek puan almışlardır (Sorensen, 1971: 130-137). Bu bölümde daha önce tartışılan üç çalışmada (Bowman, 1988; Mizener, 1990; Taebel ve Coker, 1980), tutum ve müzik başarısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Başarı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Taebel ve Coker, 1980: 250). Benzer sonuçlarda, ortaokul öğrencilerinin okul müzik etkinliklerine yönelik tutumları ile müzikteki başarılarının anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığı bildirilmiştir (Bowman, 1988: 202). Şarkı söyleme becerisi ile hem şarkı söylemeye yönelik tutum hem de koro katılımına yönelik tutum arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı rapor edilmiştir (Mizener, 1990: 50).

Öğrencilerin bir çalgıyı çalmayı öğrenmeye olan ilgileri ile müziğe olan yetenekleri ve başarıları arasında düşük bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Froseth, 1974: 1). Çalgı çalışmaya başlamadan önce, öğrenci müzik başarısı ile müziğe olan ilgi arasında bir ilişki olduğuna dair hiçbir kanıt bulunamamıştır (Brokaw, 1983: 91).

Tutum ve başarı arasındaki ilişki, genel müzik derslerinde başarının yordayıcıları olarak akademik başarı, müziğe yönelik tutum, müzikte benlik kavramı, müzik geçmişi ve cinsiyet incelenerek karakterize edilmiştir. Çalışma grubu, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden (n=144) oluşmaktadır. Yordayıcı değişkenleri ölçmek için araştırmacı tarafından tasarlanan müziğe karşı tutum ölçeği; her ikisi de Svengalis (1978) tarafından geliştirilen müzikte benlik ve müzik geçmişi ölçeği; müzik başarı testi ve Iowa temel beceriler testi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda, müzik başarısının en iyi yordayıcısının akademik başarı testi olduğu, müziğe yönelik tutum ve müzikte benlik değişkenlerinin, müzik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Hedden, 1982: 61).

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre müzikal yetenek ve müziğe karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir dizi araştırmada, tutum ve müzik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülürken (Bowman, 1988: 202; Brokaw, 1983: 91; Froseth, 1974: 1; Mizener, 1990: 50; Taebel ve Coker, 1980: 250), bir araştırmada ise müziğe yönelik tutum ve müzik başarısı arasında önemli bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Hedden, 1982: 61).

2.1.17. Evde Müzik Ortamı

Ebeveynlerin, öğrencinin müziğe, müzikal başarıya ve bir müzik topluluğuna katılımına yönelik tutumu üzerindeki etkisi küçümsenemez. Sosyolojik ve psikolojik literatür, bir çocuğun yaşamındaki ilgi ve tutumların gelişiminde, ebeveyn ve ev değişkenlerinin en önemli belirleyiciler olabileceğini ortaya koymaktadır (Sandvoss, 1969). Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular, müzikal ev ortamlarının müzikal çocuklar yetiştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Jenkins, 1976: 104-105; Kirkpatrick, 1962: 119; Shelton, 1965: 68-72). Beş yaşındaki çocukların şarkı söyleme özelliklerini araştıran bir çalışma yapılmıştır. 116 çocuğun şarkı repertuarı evlerinde kasete kaydedilmiştir. Perde doğruluğunu ve bir ton merkezinde şarkı söyleme yeteneğini belirlemek için Stroboconn analiz tekniği kullanılmıştır. Şarkı söyleme yeteneği ile evdeki müzik ortamı arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Zayıf müzik ortamları şarkıcı üretmemiştir. Ancak, şarkıcı olmayanlar ve önemli sayıda kısmi şarkıcı yetiştirmiştir (Kirkpatrick, 1962: 71, 150).

Birinci sınıf öğrencilerinin müzikal tepkileri incelenmiştir. Müziğin olduğu evlerin %75'inin müzikle ilgili çocuk yetiştirdiği, müziksiz evlerin ise %73'ünün müzikle ilgisiz çocuklar yetiştirdiği belirlenmiştir (Shelton, 1965: 85-87). Benzer sonuçlar, iki ve üç yaşındaki kızların müzikal gelişimi üzerine yapılan çalışmada bildirilmiştir. Çocukların müzikal gelişimi ile müzikal ev ortamının en güçlü ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Jenkins, 1976: 101-103).

İkinci sınıf öğrencilerinin, evdeki müzik ortamı ile müzik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 116 ebeveyn den bir anket doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin; müziksel yeteneği, müzikal dinlemenin temel ölçütleri (Gordon, 1965) ile belirlenirken, müzik başarısı, müziğe yönelik ilgisi ve motivasyonu ise bir müzik öğretmenin değerlendirmesi ile belirlenmiştir. Bulguların analizi sonucunda, ebeveyn anketi puanları ile öğrencilerin müzik başarısı puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaki önemli bir bulgu, ev müzik ortamı değişkenlerinin müzik başarısıyla aynı derecede ilişkili olmamasıdır (Brand, 1986: 111).

Bir öğrencinin müziğe karşı tutumunu, evdeki müzik ortamı şekillendirebilir. Öğrencilerin okul dışı çevresi ile seçilmiş müzikal özellikler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışma, dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar 169 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ev müzik ortamının, genel müzik başarısı ve okul müziğine katılım düzeyi ile güçlü ilişkileri olduğu keşfedilmiştir. Ayrıca sonuçlar, müzik katılımcılarının

katılımcı olmayanlara göre; daha zengin bir ev müzik ortamına sahip olabileceklerini ve okul müzik etkinliklerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olabileceklerini göstermiştir (Kehrberg, 1989; Akt. Brown, 1996: 34-35).

Çalışmada, seçilen faktörlere göre beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ve kalıcılığı yordama yeteneği incelenmiştir. Müziğe karşı tutum, müzikte benlik kavramı ve ev müzik ortamının, öğrenci başarısı ve kalıcılık ile çok az ilişkiye sahip gibi görünse de ($r = .01$ ila $.15$) üç değişkenin güçlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir ($r = .41$ ila $.49$). Bu korelasyon katsayıları, evde müzik ortamı olan öğrencilerin müziğe karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını ve müzikle ilgili iyi bir benlik kavramına sahip olduklarını göstermiştir (Klinedinst, 1990: 115, 124).

Ebeveynlerin müzik geçmişi, öğrencilerin bir müzik programına kayıt olma durumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Lawrence, 1987; Thames, 1979; Akt. Brown, 1996: 35). İlkokul müzik öğretimine yönelik farklı değişkenlerin, ebeveyn tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya katılanlar, on beş ilkokuldan rastgele seçilen beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin ebeveynleridir ($n=125$). Veriler, bir telefon görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bir okul gösteri grubuna daha önceden üye olan ebeveynlerin, önceden üye olmayan ebeveynlere göre ilkokul müzik eğitime karşı olumlu duygulara sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu; ebeveynlerin genellikle ilkokul müzik öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (Thames, 1979; Akt. Brown, 1996: 35-36).

Özel bir müzik okuluna kaydettirmek için hangi faktörlerin motive ettiğini belirlemeye yönelik bir çalışmada, çocuklarını müzik dersleri için kaydettiren 200'den fazla ebeveyn araştırılmıştır. Ebeveynlerin %80'inden fazlası, çocuklarının müzik eğitimi almak için geçmiş deneyimlerden etkilendiklerini iddia etmiştir. Ebeveynlerin çoğu, müzikte profesyonel kariyer seçimi için çocuklarına destek verdiklerini ifade etmişlerdir (Lawrence, 1987; Akt. Brown, 1996: 36).

Coğrafi konumun ve sosyo-ekonomik statünün ebeveynlerin müziğe yönelik tutum ve ilgilerine etkisi araştırılmıştır (Crawford, 1972: 2; Sandvoss, 1969: 4). Hem kentsel, banliyö ve kırsal bölgelerde yaşayan ebeveynlerin müzikal davranışları hem de çocukları için müzik eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Anketler, 133 kişiye uygulanmıştır. Bulgular, ne sosyo-ekonomik konumun ne de coğrafi konumun ebeveynlerin müzikal ilgileri, etkinlikleri, tercihleri ve çocukları için müzik eğitime yönelik tutumları açısından etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Üç bölgeden annelerin,

konsere gitmek ve bir çalgı çalmak gibi müzik etkinliklerine babalara göre daha fazla önem verdikleri; Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocukları için müzik eğitime karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Sandvoss, 1969). Yukarıdaki sonuçların aksine sosyo-ekonomik durumların evdeki müzikal ilgiyi etkilediği; yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki evlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki evlere göre müziğe daha fazla ilgi gösterme eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Crawford, 1972: 103).

Avustralya’da yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin müziğe karşı tutumları hakkında bilgi toplanmıştır. Ebeveynlerden bir anket doldurmaları istenmiştir. Çeşitli mesleklerde olan ebeveynler arasında müziğe karşı tutum açısından çok az fark olduğu, ancak, ebeveynlerin bir bütün olarak müziğin birçok yönünü çocuklarının eğitiminde önemsiz olarak gördükleri keşfedilmiştir. Sandvoss’un (1969) çalışmasında olduğu gibi, annelerin, çocuklarının müzik eğitime daha fazla değer verdiği görülmüştür (Lepherd, 1981: 81).

Performans başarısı ve ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılmıştır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 25 üflemeli çalgı öğrencisini içeren çalışmada, ebeveyn denetiminin ve evde uygulamaların öğrenci başarısını etkilediği görülürken, performans başarısının ebeveyn katılımından önemli ölçüde etkilenmediği görülmüştür (Brokaw, 1983: 91-95). Bir diğer çalışmadaki denekler, altı ila sekizinci sınıflardan rastgele seçilen 113 üflemeli çalgı öğrencisinden oluşmuştur. Bu araştırmadaki önemli bir fark, ebeveyn katılım anketinin veliler yerine öğrenciler tarafından doldurulmuş olmasıdır. Çeşitli coğrafi bölgelerdeki ebeveyn katılımının, performans başarısının farklı tanımlarını içerdiği keşfedilmiştir (Zdzinski, 1992: 114).

Ebeveyn desteği, bir çocuğun müzik programına devam etmesini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Akademik olarak yetenekli öğrencilerin lise müzik derslerine katılımdan çekilmelerine odaklanan bir çalışmada, ebeveynlerin, öğrencilerin müzik programında kalma kararlarını etkileyen bir faktör olduğu bildirilmiştir (Warren, 1961: 172-174). Bir araştırmaya katılan müzik eğitimcileri, öğrencilerin okulu terk etmelerinin en büyük sebebinin ebeveyn ilgisizliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Martignetti, 1965: 180-182) Benzer şekilde, müzik eğitimcileri tarafından ebeveynlerin ilgisizliğinin, okulu terk etmenin en önemli sorunu olarak bildirilmiştir (Brown, 1985; Akt. Brown, 1996: 40).

Özetlemek gerekirse yapılan araştırmalarda, evdeki müzik ortamının bir çocuğun müzik yaşamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Brand, 1986: 111; Jenkins, 1976: 101; Kirkpatrick, 1962: 119; Shelton, 1965: 68-72). Ebeveyn katılımı, öğrencinin çalgı çalışmasını ve performans başarısını önemli ölçüde artırabilir (Brokaw, 1983: 54; Akt. Brown, 1996: 40). Ebeveyn desteği, öğrencileri bir müzik programına devam etmeye teşvik eden güçlü bir faktördür (Brown, 1985; Akt. Brown, 1996: 40; Martignetti, 1965: 177; Warren, 1961: 175). Bir öğrencinin müziğe karşı tutumu, aynı zamanda evdeki müzik ortamından da etkilenir (Kehrberg, 1989; Akt. Brown, 1996: 40; Klinedinst, 1990: 115).

Ebeveynlerin çoğu, öğrencilerinin müzik eğitimini desteklese de annelerin öğrencilerin müzik eğitimini babalardan daha önemli gördüğü anlaşılmaktadır (Lawrence, 1987; Lepherd, 1981: 81; Thames, 1979; Akt. Brown, 1996: 40; Sandvoss, 1969). İki çalışmada, sosyoekonomik durum ile ebeveynlerin müziğe karşı tutumu arasında bir ilişki bulunamamıştır (Lepherd, 1981: 81; Sandvoss, 1969: 92). Crawford'un (1972) çalışmasında ise düşük sosyoekonomik seviyelerdeki evlere göre yüksek sosyoekonomik evlerde daha fazla müzikal ilgi (s.103) gözlemlenmiştir. Bir ebeveynin geçmiş müzik deneyimleri, çocuklarını bir müzik programına kaydettirme kararında önemli bir etkiye sahip olabilir (Lawrence, 1987; Thames, 1979; Akt. Brown, 1996: 40).

2.1.18. Piyano Tekniği

2.1.18.1. Piyano tekniği nedir?

Teknik konusunda anlatılmak istenen durumun hatalı algılanması, uygulama yöntemlerinde sorunlara neden olabilir. Doğru anlaşılması durumunda ise teknik uygulamalarda gelişme kaydedilebilir. Teknik becerinin kalıtsal olduğunu düşünmek doğru değildir. *Piyano becerisi yüksek veya düşük olan kişilerin el becerilerinde doğuştan gelen bir farklılık yoktur.* Yani, herkes piyanoda teknik uygulamaları iyi bir şekilde öğrenebilir. Zihin engeli bulunanlar, koordinasyon yönünden sınırlı olmalarına rağmen müzikte teknik uygulamaları yüksek düzeyde gerçekleştirebilir. Yetenekli bireylerin müzikal ifadeleri yönetememelerinin nedeni müziksel bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. *Doğru teknik, parmakların gelişiminden önce beyinsel gelişim süreciyle edinilebilir* (Chang, 2007: 25).

Teknik, birçok sayıda farklı piyano pasajlarını yürütme yeteneğidir. Bu nedenle, teknik, el becerisi değil birçok becerinin toplamıdır. *Piyano becerilerine yönelik doğru*

teknikler uygulanırsa kısa sürede öğrenme gerçekleşir. Bu becerilerin kazanılması için piyanoda kullanılan organların nasıl bir devinime sahip olduğu ve beyin, sinir ve kasların kontrollü/basit bir biçimde nasıl uygulanabileceği öğrenilmelidir. Sadece parmak egzersizlerine yönelik çalışarak piyanoda teknik elde edilemez. Bu şekilde piyano tekniği tanımlanmamalıdır. *Gerçek şu ki, piyano öğrenirken aslında beyin geliştirilir!* Piyanonun insanın hafızasına ve zihnine yararları vardır. Örneğin, piyano çalışmanın faydaları, diğer derslerde başarılı olma, gündelik sorunlarla mücadele etme ve bilinç düzeyini koruma şeklinde sıralanabilir. Ayrıca, bir eseri ezberleme yoluna giderek teknik geliştirilebilir (Chang, 2007: 25).

Kendi fiziksel özelliklerini anlayan ve teknikleri ne şekilde uygulayacağını bilen bireyler yetiştirilmelidir. Bu yönde bir hayat adanmazsa, piyano çalmak, ortalama bir insan beyni için neredeyse imkânsız bir görev haline gelir. Bu, bir piyanistin deneme yanılma yoluyla doğru hareketleri vb. keşfetmesi anlamına gelir. Örneğin, zor bir pasajı daha hızlı çalmaya çalışırken, elin yanlış bir harekete körü körüne güvenmesidir. Yanlış el hareketi asla fark edilmez ve “hız duvarı” denen bir olguda sonsuza kadar sıkışıp kalınır. Başlangıç piyano öğrencilerinin, organlarını nasıl kullanacakları ile ilgili bilgileri mevcut değildir. Birçok dahi, önceden yararlı keşiflerin çoğunu yapmış ve verimli uygulama yöntemlerini bulmuştur (Chang, 2007: 25).

Parmak becerilerini son derece geliştirmiş bireylerin, piyano tekniğiyle ilgili her şeyi çalabilmeleri mümkün değildir. Her farklı müzik cümlesinde yeni öğretiler vardır ve onları öğrenmek gerekir. Müziğin bazı bölümlerindeki problemlerin çözümünde genel ipuçları kullanılabilirken, belirli sorunların çözümü için ise özel ipuçları kullanılabilir (Chang, 2007: 25-26).

2.1.18.2. Teknik, müzik ve zihinden çalma

Sadece parmak tekniğini geliştirmeye odaklanılırsa ve uygulama sırasında müzik ihmal edilirse, müzik dışı çalma alışkanlıkları gelişebilir. Müzikal çalmama hiçbir zaman kabul edilemez. Çünkü bu bir tür hatadır. Bu hatanın yaygın bir belirtisi, başka biri dinlerken eserleri çalamamaktır. Bir öğrenci, dinleti performansı sırasında önceden yapmadığı bazı hatalarda bulunabilir. Bunun nedeni, öğrencilerin önceden müziğe dikkat etmeden pratik yapmalarıdır ve o anda müziği birileri dinlediği için bir şeylerin eklenmesi gerektiğini fark etmeleridir. *Müzikal uygulama yapmanın ön koşullarından biri teknik elde etmedir. Kulaklar ve beyin için doğru olan şey, insanın çalma mekanizmasının yerinde olmasıdır.* Müzik ve teknik yönden davranışlar, doğru ve

kontrollü olması gerekir. Müzik, teknikte bulunan doğru ve yanlışları gün ışığına çıkarır. Çalma işleminin en başından itibaren video kaydı alınması önerilebilir. Birçok öğrencinin yanlışlarından bazıları, parmak tekniği aracılığıyla müzikte hâkimiyet sağladığını düşünmesi ve piyanodan çok iyi bir ses çıkarma beklentisine girmesidir. Akıl yoluyla müzik yapılmalı ve istenilen sesin üretilmesinde piyanoya hükmedilmelidir. Yani, zihinden çalınmalıdır. Zihinsel çalma, ezber tekniğinin bir adım önünde bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Teknik, müzik ve zihinden çalma ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir (Chang, 2007: 26).

2.1.19. Piiano Uygulamasına Yönelik Temel Kurallar

2.1.19.1. Ön çalışma becerileri

Öğrenme sürecine başlarken başka birinin performansını dinlemek en iyi yoldur. Mümkünse birkaç kayıt dinlenmelidir. Yaratıcılığın gelişmesinde dinleme becerisi kazanmanın önemi büyüktür. Bu kayıtlar dinlendiğinde performansların tekdüzeliğinin iyi olmadığı keşfedilir. *Kompozisyonu analiz ederek diğer adıma geçilir.* Bu çalışmayla eserin ne kadar sürede öğrenileceği tahmin edilebilir ve egzersiz programı belirlenebilir. *Uygulama programının başarıya ulaşmasında gerekli olan süreyi tahmin etme becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir. Genellikle analize nota üzerinde ölçü çizgilerinin numaralandırılmasıyla başlanır.* Sonrasında müzikal içeriği çalışmaya başlanabilir. Öğrenme süresinin belirleyicisi öğrencinin müzik düzeyidir. *Tekniği hızlı bir şekilde edinmenin sırrı, imkânsız derecede zor pasajları sadece çalabilir değil, çoğu zaman basit olanlara indirgemek için bazı sırları bilmekte yatar* (Chang, 2007: 30-31).

2.1.19.2. Bölümsel uygulama

En önemli öğrenme alışkanlığı, kısa bir uygulama bölümü seçmektir. Bu alışkanlık, birçok nedenden dolayı belki de uygulama süresini azaltmada en büyük etkiye sahiptir. (a) *Örneğin on ölçülük zor bir pasajda, genellikle sizi engelleyen yalnızca birkaç nota kombinasyonu vardır. Bu notalardan başka bir şey yapmaya gerek yoktur.* (b) *Daha fazla pratik yapabilmek için kısa bölümlere yönelik uygulama yapılmalıdır.* Yeni öğrenilen hareketleri öğrenmenin en kısa yolu denebilir. Uzun bölümlerin içerisindeki zor nota gruplarının seçilmesi daha hızlı öğrenmeyi kolaylaştırabilir. (c) *Her bireyin teknik becerisine göre bir eserin çalma hızı belirlenmelidir.* Bununla birlikte, seçilen bir bölüm ne kadar kısa olursa, o kadar kolay

çalışılabildiği için, *olumsuz etkiler olmadan o kadar hızlı pratik yapılabilir* (Chang, 2007: 31).

2.1.19.3. Süreklilik kuralı

Bir bölümü uygularken, her zaman sonraki bölümün başlangıcı dâhil edilir. Bu süreklilik kuralı, iki bitişik bölümü öğrenirken, bunları birlikte çalışılmaya olanak tanır. Bir ölçü, bütün bir bölüm ve hatta bir ölçüden daha küçük bölümler gibi uygulama için ayrılan herhangi bir bölüm için geçerlidir. Genel olarak devamlılık kuralında pasajlar bölümlere ayrılır ve bölümler arasında tutarlılık sağlanır. Bu nota öbeğine eşleşim denir. Birinci bölümün sonu uygulanırsa, ikinci bölümün başlangıcına birkaç ölçü eklenir. Bir resital sırasında, bu şekilde pratik yapıldığı için bölümler arasında geçişler kolaylıkla yapılır (Chang, 2007: 32-33).

2.1.19.4. İki el ayrı çalışma

Temelde teknik geliştirmenin %100'ü, ellerin ayrı ayrı çalışılmasıyla gerçekleştirilir. Çok daha zor, zaman alıcı ve tehlikeli olduğundan, parmak/el tekniğini birlikte geliştirmeye çalışılmamalıdır. İki el için iki farklı kısa kesit seçilebilir. Sağ el yorulmaya başlayana kadar çalışılır, ardından sola geçilir. Dinlenen el soğuyup halsizleşmeden veya çalışan el yorulmadan önce her 5 ila 15 saniyede bir değiştirilir. Dinlenme aralığı tam doğru seçildiğinde, dinlenen elin gerçekleştirmek için istekli olduğu görülür. El yorgunken pratik yapılmamalıdır, çünkü bu strese ve kötü alışkanlıklara yol açar. Ayrı eller uygulamasına aşına olmayanlar genellikle daha zayıf bir sol ele sahip olur. Bu durumda, sol ele daha fazla iş verilmelidir. Bu çalışma modelinde eller dinlendirilerek sürekli egzersiz yapılabilir. Çalmada zorlanılan pasajlarda eller ayrı bir şekilde uygulanmalıdır. Pasaj yeterli düzeyde iki el birlikte çalışabiliyorsa ayrı eller bölümü atlanabilir. Yetkin hale geldikten sonra neredeyse hiç ayrı eller alıştırmaları yapmadan hızlıca eller birlikte çalışabilir. Amaç, ayrı eller uygulamasına bir bağımlılık geliştirmek değildir. Ayrı eller yalnızca gerektiğinde kullanılır ve teknik ilerledikçe kullanımı kademeli olarak azaltılmaya çalışılır. Bununla birlikte, iki el birlikte uygulaması ancak oldukça ilerledikten sonra ayrı eller uygulaması çok az tercih edilmelidir. Çoğu öğrenci 5 ila 10 yıl boyunca ayrı eller uygulamasına bağımlıdır ve kullanımı asla tamamen bırakılmaz. Bunun nedeni, bütün tekniğin en hızlı şekilde iki el ayrı elde edilmiş olmasıdır. Başlangıç öğrencileri elleri ayrı bir şekilde uygulayarak bu tekniği kısa sürede kazanmalıdırlar. Ayrı eller uygulamasıyla parmak/el

teknîği kazanılır; birlikte eller uygulamasıyla sadece iki el nasıl koordine edileceği öğrenilmelidir. Bu görevleri ayırarak onlar daha iyi ve daha hızlı öğrenilir. Ayrı eller yönteminde uzmanlaştıktan sonra, öğrenci elleri ayrı kullanmadan elleri birleştirerek çalmayı denemeye başlamalıdır. Genellikle iki veya üç yıl içerisinde bu teknikte uzman olunabilir. *Ayrı eller uygulaması, bir parça öğrendikten çok sonra değerlidir.* Tekniği birlikte ellerden çok ayrı eller uygulaması geliştirir. Gerçekten parmaklar/eller/kollar çalıştırılabilir. Bu yöntemle teknik geliştirilebilir (Chang, 2007: 31-32).

2.1.19.5. İki el birlikte çalma

İki el birlikte çalmaya başlayanlar birkaç yıllık piyano eğitimlerinde çok zorluklarla karşılaşabilirler. Bu yöntem, tekniği daha hızlı edinmeye hemen yardımcı olsa da bu yöntemin sunduğu her şeyden gerçekten yararlanabilmek yaklaşık iki yılı alabilir. İki farklı şeyi düşünmek ile iki el birlikte çalmak hemen hemen aynıdır. Bu nedenle, iki elin parmaklarını doğru bir şekilde koordine etmeyi öğrenmek biraz çalışma gerektirir. Önceki ayrı eller çalışması, bu koordinasyonu öğrenmeyi çok daha kolay hale getirir. Çünkü artık sadece parmak/el tekniğini koordine etmeye ve geliştirmeye değil koordinasyona da odaklanılabilir. Hızlı bir şekilde elleri birlikte öğrenmek için birincil bir ipucu vardır. Bu ipucu bilindiği gibi yeterli bir ayrı eller çalışmasıdır. *Bütün teknikler ayrı eller çalışmasıyla edinilmelidir; eller ayrı edinilebilecek tekniği birlikte eller çalışmasıyla edinmeye çalışılmamalıdır.* İki el birlikte çalma tekniğinde, stres geliştirme, ellerin dengesizliği, kötü alışkanlıklar edinme ve hız duvarları oluşturma gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Yanlış hareketler başka bir önemli sorundur; iki el birlikte yavaşça çalındığında bazı hareketler sorun yaratmaz, ancak hızlanıldığında imkânsız hale gelir. Ayrı eller uygulamasının ne zaman yapılacağına karar vermek için bazı kriterlere ihtiyaç vardır. İyi bir kriter, ellerin ayrı olarak çalınma hızıdır. Tipik olarak, ellerin birlikte maksimum çalınma hızı, ellerin ayrı çalınma hızının %50 ila %90'dır. Örneğin, sağ elin 10 hızında ve sol elin ise 9 hızında çalınabileceği varsayılabilir. O zaman iki el birlikte maksimum çalınma hızı 7 olabilir. İki el birlikte çalınma hızını 9'a yükseltmenin en hızlı yolu, sağ el hızını 12'ye sol el hızını ise 11'e yükseltmektir (Chang, 2007: 55-56).

2.1.20. Pişano Uygulamaları ile İlgili Seçilmiş Konular

2.1.20.1. Anahat belirleme

Anahat, müziği basitleştirek öğrenme sürecini hızlandırmada kullanılan bir yöntemdir. Müziğin akışının veya ritminin korunmasına olanak tanır. Herhangi bir bölümü, hızlı bir şekilde çalmadan çok önce müzikal olarak pratik yapmayı sağlar. Çalmayı sağlayan daha büyük vücut bölgelerinin (kollar, omuzlar) nasıl doğru hareket edeceğini öğreterek zor tekniği hızlı bir şekilde elde etmeye yardımcı olur. Bu başarıldığında, vücudun daha küçük kasları genellikle daha kolay biçimlenir. Anahat belirlemenin yolları vardır. Yeni başlayan öğrenciler, bu yöntemi kullanmadan önce biraz pratik yapmaları ve bir öğretmen rehberliğinde öğrenmeleri gerekir. Ayrı eller çalışması tamamlandıktan sonra iki el birlikte çalmak zor bulunduğunda yardımcı olabilir. Anahat, dikkati artırmak ve ezberlemeyi geliştirmek için de kullanılabilir. Yaygın basitleştirme yöntemleri; notaları silme, çalışmaları akorlara vb. dönüştürme ve karmaşık pasajları daha basit olanlara çevirme olarak sıralanabilir. Basitleştirme işleminde aynı parmak numaralarının kullanılması gereklidir (Chang, 2007: 145).

2.1.20.2. Deşifre

Başlangıç düzeyde deşifre okuma, ezberlenmemiş kompozisyonları, partisyona bakarak çalmak anlamına gelir. Orta düzeyde, ilk defa görülen ve uygulanan müzikleri okumaktır. Bu seviye, genellikle deşifre olarak kabul edilen seviyedir ve bu bölümün konusudur. İleri düzeyde ise akor ve armoni gibi müzik teori uygulamaları ve yorumlamalarıdır. (a) *Gözler müziğin üzerinde bulundurulur; klavyeye/parmaklara bakılmaz. Tuşlar ile çalmadan önce onları hissetme alışkanlığı geliştirilir. Bu kural deşifre olsa da olmasa da geçerli olurken deşifre için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, atlamalı sesler için ‘oraya vaktinden önce varmak’ da yardımcı olur. Bu nedenle deşifre egzersizleri ile birlikte atlama çalışmaları yapılmalıdır. (b) Hatalarla bir eser baştan sona çalınır ve bu yanlışlar mümkün olduğunca duymazdan gelinir. Hataları daha az duyulabilir hale getirmenin üç yolu, ritmi bozmadan tutmak, sürekli olarak melodiyi sürdürmek ve deşifre olarak çok karmaşık olan bölümleri basitleştirmektir. (c) Bütün genel müzik yapıları öğrenilir: Alberti eşlikleri, majör ve minör gamları ve bunların parmak numaralarının yanı sıra bunlara karşılık gelen arpejler, ortak akorlar ve akor geçişleri, ortak triller, süslemeler vb. Deşifre okurken bu yapılar tanınmalıdır ve tek başına notalar okunmamalıdır. (d) Çalınan yerden ileriye bakılır; en az bir ölçü önde,*

ama müzik yapısını okuma becerisi geliştikçe daha da fazla ölçü  nde okunmalıdır. İleride bir yapıyı okuyabilecek noktaya gelinir. İleriye bakarak, sadece vaktinden önce hazırlanılmaz, aynı zamanda büyük hatalar gerçekleşmeden önce tahmin edilir. Ayrıca parmak numaraları ile ilgili sorunlar önceden tahmin edilebilir. (e) ‘Pratik, pratik, pratik’. Deşifre öğrenmek nispeten kolay olsa da gelişmesi için her gün pratik yapılmalıdır. Çoğu   rencinin iyi olması için bir ila iki yıl pratik yapmaları gerekir. Deşifre okuma, büyük ölçüde yapıların tanınmasına ba lı olduğundan, bellekle yakından ilgilidir. Bu, pratik yapma bırakılırsa deşifre yeteneğinin kaybedilebilece i anlamına gelir. Ancak hafızada olduğu gibi, gençken iyi bir deşifre okuyucusu olunursa, bu yetenek bütün hayat boyunca kalır. Bir eseri deşifre okumadan önce gözden geçirilir. O zaman ‘ ok zor’ bölümlerin nasıl ge ilece i önceden anlaşılabilir. Kolay parçalar içeren birkaç kitap toplanabilir. Başlangıçta tanıda parçalarla ‘deşifre’ alıştırması yapmak daha kolay olduğundan, aynı eser birkaç kez, bir hafta veya daha fazla arayla deşifre yapmak için kullanılabilir. Tanıda parçalarla birçok deşifre becerisi geliştirilebilmesine rağmen, gerçek deşifre becerilerini geliştirmek için daha önce hiç görülmeyen parçalarla da pratik yapılmalıdır (Chang, 2007: 154-155).

2.1.20.3. Kendi performansını video aracılığıyla kaydetme

Egzersiz yapmayı ve müzikal çalmayı geliştirmek için performanslar video aracılığıyla kaydedilebilir, izlenebilir ve dinlenebilir. Videoları seyrederken her bir bölümün nasıl  alındı ı ile ilgili dikkat çekici bilgiler elde edilebilir. Bunlar genellikle düşünülenden çok farklı olduğu görülebilir: Tempo doğru ve sabit mi? Hangi hareketler ritmi bozmaktadır? Melodik çizgiler net bir şekilde ortaya çıkarılmakta mıdır? Bir elin  aldı ı ses; çok yüksek mi? veya çok yumuşak mı? Kollar/eller/parmaklar ideal konumlarında mı? Bütün beden mi kullanılmaktadır? Vücut eller ile uyumlu mudur? Bütün bunlar ve çok daha fazlası hemen anlaşılır hale gelebilir. Aynı müziği çalarken ve çalınan kaydı dinlerken oldu a farklı sesler çıkabilir. Bir kaydı dinlerken, çalarken olduğundan çok daha fazlası duyulabilir. Video kaydı, resitalle hazırlanmanın en iyi yollarından biridir ve performansın daha net bir biçimine sahip olunduğu için bazen gerginli ı ortadan kaldırabilir. Çalarken düşünülen şey ile gerçek çıktı (video veya ses) arasında bire bir karşılaştırma yaparak başlanabilir. Bu şekilde, ürünün doğru çıkması için genel çalma eğilimleri değiştirilebilir. Örneğin, kolay bölümlerde düşünülenden daha hızlı, zor bölümlerde daha yavaş  alınırsa uygun düzenlemeler yapılabilir. Kayıt oturumu, gerçek bir performansta nasıl tepki verildiğini ortaya çıkarabilir. Örneğin, bir

hata yapılabilir veya bir hafıza kaybı yaşanabilir. Hatalara olumsuz tepki verilebilir, cesaret kırılabilir, yanlışlar düzeltilebilir veya müziğe odaklanılabilir. Tatmin edici bir kayıt alıncaya kadar parçalara devam edilmelidir. Video kaydının dezavantajlarından biri çok zaman almasıdır. Çünkü kayıtların izlenmesi ve dinlenmesi gerekir. Bu kayıtlar boş vakitlerde dinlenerek zamandan tasarruf edilebilir. Ancak, bir bölüm her düzeltildiğinde yeniden kaydedilmelidir ve tekrar dinlenilmelidir (Chang, 2007: 159-160).

2.1.21. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilişsel kuramlar içinde bulunan ve kendisinden önceki öğrenme modellerinin eksikliklerini tamamlayarak öğrenmeyi kapsamlı bir biçimde açıklayan bilgiyi işleme kuramı, insanın öğrenmesini bilgisayarların çalışmasına benzeterek açıklar (Gagne ve Driscoll, 1988; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 12). Kuramın temel öğelerini bellek türleri oluşturur. Bilginin bellekten belleğe aktarılması ve saklanması ise bilgiyi işleme süreçlerini meydana getirir (Öztürk ve Kısaç, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 12). Bu yönden bilgiyi işleme kuramı aşağıdaki soruların cevaplarını aramaktadır (Senemoğlu, 2020: 267): (1) Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınır? (2) Alınan yeni bilgi nasıl işlenir? (3) Bilgi uzun süreli bellekte nasıl depolanır? (4) Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanır?

Bilgiyi işleme kuramı kapsamında, insan zihnini bilgisayarların işleyişine benzeterek bir karşılaştırma yapan kişilerin başında Atkinson ve Shiffrin gelmektedir. Bu araştırmacılar, duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli bellek olarak üç öğeden oluşan bir bellek sistemi öne sürmüşlerdir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 13).

Duyusal kayıt, duyuşsal bilgileri oldukça kısa süreliğine tutan bir nevi bellektir. Duyusal bilgide, duyu organları ile organizmaya ulaşan uyarıcılar kastedilmektedir. Duyusal kayda ulaşan bilgilerin çoğu atılır. Duyusal kayıta, bilgi 1-3 saniye kalır. Bilginin bilince varması ise ancak dikkatle olur (Keklik, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13). Duyular, dikkat ve algı aracılığıyla kısa süreli belleğe aktarılır. Depolama yeteneği oldukça kısıtlı olan bu belleğe çalışan bellek de denilir. Bilginin aktif olduğu ve işlendiği yerdir. Bilgi, bazı işlemlerle buradan uzun süreli belleğe aktarılır. Bilgi, bu bellekte bulunur ve geri getirilir. Bu üç belleğin üzerinde bulunan ve sistemdeki bilgi akışına etkisi olan son sistem ise 'yürütücü kontrol'dür (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13). Yürütücü kontrol bilişsel süreçlerimizi nasıl kontrol edebileceğimizle ilişkilidir. Yürütücü kontrol sistemi, bireyin öğrenmelerini kontrol etmesine yardımcı

olur. Yani, yürütücü kontrol bütün bilişsel süreçleri kontrol ederek rehberlikte bulunur (Senemoğlu, 2020: 334).

Bilgiyi işlem kuramının önemli bir diğer ögesi, duyu organları yoluyla bilginin alınmasını, saklanması ve geri getirilmesini sağlayan dikkat, algı, zihinsel tekrar, gruplama, kodlama, geri getirme gibi zihinsel etkinliklerin meydana geldiği bilişsel süreçlerdir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 13). Bu süreçlerden *dikkat*, duyu kayıtlayıcısında sürekli olarak depolanacak bilgiyi belirleyen bir seçici odaklanmadır (Kabasakal, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13). Duyusal kayıta bilgiyi işleme dikkatle başlar. Beynin kaynaklarının kısıtlı olmasından dolayı dikkat gereklidir. Dikkat kısıtlı bir alana sahip olduğundan seçicidir. Bu nedenden dolayı birey evrenin belli bir yönüne odaklanması, diğerlerini göz ardı etmesi gerekir. Dolayısıyla öğrenciler, öğrenmesi gereken uyarıcılara dikkatini vermeli, uyarıcıları yerinde ve zamanında kullanmalı ve diğer uyarıcıları elemesi için öğretme durumlarını çok iyi planlamalıdır (Senemoğlu, 2020: 289).

Algı, duyuşsal bilginin yorumlanması veya anlamlandırılmasıdır. Bir uyarının anlamlandırılabilmesinde öncelikle bireyin, uyarın ile ilgili bilgilerinin olması gerekir. Algı temelinde çoğunlukla geçmiş yaşantılar vardır. Bununla beraber algı üzerinde beklentiler de etkilidir (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13). Algılama üzerinde etkisi olan bir diğer etmen de uyarıcının nasıl bir durum veya formda sunulduğudur. Aynı uyarıcı farklı koşullarda farklı algılanabilir (Öztürk ve Kısaç, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13).

Zihinsel tekrar: Bilgi yeterince yinelenirse uzun süreli belleğe aktarılır. Yineleme sürecinde öğrenen aktif olmalıdır. Aralıklı yinelemeler bilginin uzun süreli bellekte kalma ihtimalini yükseltmektedir. Bir diğer ifadeyle, aralıklı yineleme uzun süreli bellekten geri getirmeye yardımcı olur (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 13-14).

Gruplama: Bilginin kapsamına göre gruplara bölünmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Gruplama daha büyük miktarda bilgiyi öğrenmemizde ve daha iyi anlamamızda yararlıdır. Çalışırken bilginin ana öğelerini birbiriyle ilişkili küçük alt öğeler halinde gruplama, yapılan işin kolaylaşmasını sağlar (Kabasakal, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 14).

Kodlama: İzlenimler, duyu organları yoluyla alınarak beyinde kodlanır. Görme, işitme, tat alma, dokunma ve koku izlenimlerinin beyine yerleşmesi için kodlamak

şarttır. Kodlama işleminde belleğe neyin gireceği yine kodlama işlemiyle saptanmaktadır. Seçicilik, kodlama sürecinin ön şartıdır. Örneğin, dikkat davranışı belirli bir uyarıcıya yönelmediğinde kodlama yapılamaz (Topses, 2003; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 14).

Geri getirme: Bilginin uzun süreli bellekte aranıp bulunmasıdır (Senemoğlu, 2020: 324). Uzun süreli bellekte unutilanların çoğu bilginin kaybolmasından çok bellekteki bilgiye erişimin sağlanamamasından dolayıdır (Arı, 2003; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 14). İhtiyaç olduğunda geri getirilemeyen bilginin unutulduğu kabul edilir. Bilgi iyi bir biçimde kodlanırsa gerektiğinde geri getirilmesi de mümkün olur (Yokuş ve Yokuş, 2010: 14).

2.1.22. Öğrenme Stratejileri

Öğrencilerin eğitim sürecinde aktif bir katılımcı olarak görülmesi, bilişsel öğrenme kuramlarının perspektifinin bir sonucudur. Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin öğrenmede sorumluluk almasına ve öğrenmeye aktif olarak katılmasına önem vermektedir. Bu yüzden, eğitim üzerine yapılan çalışmaların odaklandığı konunun öğrenme stratejileri olduğu görülmektedir (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 14). Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan öğrenmeyi artırıcı etkinliklerin yanında özerk bir şekilde öğrenmeye yardımcı olan kurallardır (Demirel, 2007: 139). Etkili ve kalıcı öğrenmede kullanılan tekniklerdir (Aydın, 2007: 322). Bu stratejiler, sunulan materyali yinleme, özetleme, anlamlı gruplar halinde düzenleme gibi etkinliklerle örneklendirilebilir (Sönmez, 2007; Akt. Yokuş ve Yokuş 2010: 14). Öğrenme stratejileri, bireylerin farklı etkinlikler yoluyla yeteneklerini fark etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 14).

Bu stratejiler aracılığıyla öğrenciler, bağımsız bir şekilde farklı teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar bularak kendi öğrenme görevlerini yerine getirebilmektedir (Yokuş ve Yokuş 2010: 14). Öğrenme amaçlarını elde etmek için stratejiler seçerek ve düzenleyerek hedefler daha kısa zaman diliminde gerçekleştirilir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 14).

Etkili bir öğrenme için eğitmenler, öğrencinin beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun davranmalıdır ve öğrenme sürecine katılımcı bir anlayışla yön vermelidir. Etkin bir öğrenme stratejileri geliştirmede dikkat edilmesi gereken temel öğeler özetle şu şekilde sayılabilir: (1) Öğretim yaşantıları, öğrenciler için anlamlandırılmalıdır ve önemlendirilmelidir. (2) Öğrenme yaşantıları öğrencilerin psiko-sosyal beceri düzeyine,

ayrıca biliş ve duyuş gelişimine uygun olmalıdır. (3) Öğrencilerin öğrenme yaşantılarına ilişkin düşünce ve teklifleri dikkate alınmalıdır. (4) Öğrenme, süreç temelli olmalı, bireylerin farklılıkları dikkate alınmalıdır. (5) Öğrenmede bilgiyi iletmek değil, yeniden oluşturmak, transfer etmek ve sentezlemek temel hedef olarak göz önünde bulundurulmalıdır. (6) Öğretim yaşantıları, öğrencilerin iç varoluşlarını ve özgünlüklerini kapsamalıdır. (7) Öğrenciye öğrenmeyi ve kendini biçimlendirmeyi öğreten ipuçları verilmelidir. Öğrenmeyi öğrenmek temel olmalıdır. (8) Öğrenme sürecinde kullanılan pekiştireçler ile ipuçları öğrencinin sosyal-kültürel çevresine ve bireysel niteliklerine uygun seçilmelidir. (9) Öğrenme, belli bir hedefe yönelik olarak düzenlenmiş yaşantılar aracılığıyla elde edilen bilişsel yeterlikleri, duyuşsal özellikleri ve psiko-motor becerileri içerir. Bu durumda, öğrenme uygun yaşantılarla desteklenerek, bireyin duyuş, düşünce ve devinimlerini bütünleştiren davranış örüntülerinin anlatımıdır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme faaliyeti öğrencilerin katılımını destekleyen bir anlayışla yapılandırılmalı, öğrencilerin isteklerine ve ihtiyaçlarına yönelik empatik bir duyarlık içinde yönlendirilmelidir. (10) Öğretme-öğrenme sürecinde, dikkat, algı, kodlama, imgeleme, sentez, transfer ve genelleme gibi nitelikler bütünleştirilmeli, uyarıcılar dikkatle seçilmelidir. Bu amaçla, eğitimciler öğretim sürecine yön verirken, öğrenciden dönüt almalıdır ve her durumun kendine özgü dinamiklerine uygun uyarıcıları, eğitimin doğal akışında kullanabilmelidir (Aydın, 2007: 322).

Bilgiyi işleme kuramı kapsamında öğrenme stratejileri çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejileri; (a) dikkat stratejileri (b) kısa süreli depolamayı artırıcı stratejiler (c) kodlamayı artırıcı stratejiler (d) geri getirmeyi artırıcı stratejiler (e) izleme stratejileri olarak beş grupta incelenmiştir (Gagne ve Driscoll, 1988; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 15).

2.1.22.1. Müzik ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğretimi

Eğitimsel yönelimlerde özerk bir şekilde özöğretim ve özmotivasyon becerilerini etkinleştirmeye vurgu yapılmıştır. Başka bir ifadeyle artık öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu yönde, öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmesini bilinçli bir şekilde izlemesine, kontrol edebilmesine, değerlendirmesine ve yönlendirebilmesine yardım etmektedir. Hem de öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiye nasıl sahip olacakları ve onu nasıl kalıcı hale getirecekleri konusunda destek olmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010: 18).

Eğitimin farklı alanlarında gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrenme stratejilerinin kullanımının; öğrencilerin özöğrenmelerini yönetmelerini etkilediği bulunmuştur (Aicher, 1998: 293; Dikbaş ve Kaf-Hasırcı, 2008: 75; Kızılaslan-Tunçer, 2007: 8; Uyar, 2008: 85; H. Yokuş, 2009: 25). Öğrenme stratejilerinin öğrenme becerilerini ilerletmede etkin olabilmesi için bu stratejilerin programda nasıl, neden, nerede ve niçin kullanılacağına belirtilmesi gerekir (Hattie, Biggs ve Purdue, 1996: 100). Yapılan araştırmada, öğrenme stratejilerinin kullanımının performans gelişimine pozitif yönde etkilediği saptanmıştır ve öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını geliştirmeleri için olumlu geri dönütler vermeleri gerektiği ifade edilmiştir (Schunk ve Gunn, 1986: 242-243).

Müzik eğitiminde, birer öğrenen olarak öğrencilerin öğrenmeyi üst seviyede gerçekleştirebilmeleri için eğitimcilerin eğitim-öğretim süreciyle ilgili uygulanacak etkinlikleri (yöntem ve öğretme-öğrenme stratejileri vb.) nitelikli bir biçimde düzenlemeleri gerekir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 19).

Müzik ve çalgı eğitimi konularında öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ve uygulamaları ile ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Ertem, 2003; Kurtuldu, 2007; Molumby, 2004; Nielsen, 2001; H. Yokuş, 2009; T. Yokuş, 2009). Bu araştırmalarda bulunan sonuçlar, öğrenme stratejilerinin müzik ve çalgı eğitiminin her basamağında öğrencilere öğretilmesi gerektiğini destekler niteliktedir (Yokuş ve Yokuş 2010: 19).

Müzik ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin performanslarına yönelik pratik yaparken farklı öğrenme stratejilerinden yararlanmalarının, öğrenme sürecinde problemleri belirleyerek ve performanslarını değerlendirerek kendi öğrenmelerini ve performans gelişimlerini etkileyen stratejik çalışma yöntemlerini fark etmelerine, öz düzenleme sergileyebilmelerine olanak sağladığı belirtilmektedir (Guerrero, 2008: 103-105; Hallam, 2001a: 7; 2001b: 27; McPherson, 1997: 64; Molumby, 2004). Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerinin başarıya olan etkisi araştırılmış, bu stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre performanslarında daha başarılı oldukları saptanmıştır (Nielsen, 1999: 275). Çalgı eğitimi boyutunda bulunan piyano eğitiminde bilişsel gelişimin kalıcılığının artırılması için bilişsel becerilerin çeşitli stratejiler yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir (Giomi, 1999: 198).

Kendi öğrenmesini kendisi karşılayabilen öğrenciler, stratejik öğrenenler, bağımsız öğrenenler, özöğretimli öğrenenler ve özdüzenleyici öğrenenler gibi çeşitli biçimlerde isimlendirilmektedir (Senemoğlu, 2020: 419). Çalgı eğitiminde, performansın ilerletilmesine ilişkin özdüzenleme; öğrencilerin uygulama yaparken uygun ve yararlı öğrenme stratejilerini tercih etmesini, öğrenmelerini izlemelerini ve gerekli durumlarda uygun düzeltmeleri yapabilmeleri ile ilgilidir (Yokuş ve Yokuş 2010: 19). Konservatuvar müzik bölümü öğrencilerinin çalgılarıyla pratik yaparken özdüzenleme yapabilmelerinin ve bu anlayışta öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarılarına etkisi araştırılmış; özdüzenleme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin öğrenmelerinde ve performanslarında öğrenme stratejilerini en iyi biçimde uyguladıkları belirlenmiştir (Nielsen, 2001: 165).

Öğrenme stratejilerinin kullanımı öğretim boyunca yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin aktif katılımları ile gerçekleştirilebilir. Bu stratejiler, öğrencilerin başarılarını büyük ölçüde etkilemesinden dolayı bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi öğrenmenin gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Bozkurt, 2007: 6). Müzik eğitiminde okuyan lisans öğrencilerinin piyano repertuvarının öğrenilmesine ilişkin stratejileri kullanım seviyeleri araştırılmış; yapılan çalışmada bu öğrencilerin öğrenme stratejilerini ‘orta’ seviyede kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki etkililiği göz önünde bulundurulduğunda müzik eğitiminde de öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi ve bu stratejilerin daha fazla kullanılması gerekmektedir (H. Yokuş, 2010: 623).

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Senemoğlu, 2020: 557): (a) Öğrencilere öğrenme stratejilerinin türlerine, tanımlarına, birbirleriyle benzerliklerine ve farklılıklarına dönük bilgilendirme yapılmalıdır. (b) Öğrencilere öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı ile ilgili bilgi verilmelidir. (c) Öğrencilere öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanacakları ile ilgili bilgiler sunulmalıdır.

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimiyle ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalarda, öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin ‘doğrudan öğretim’ ve ‘karşılıklı öğretme’ olmak üzere iki temel yaklaşımın benimsendiği gözlenmiştir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 21). Tümdengelim tekniğinin kullanıldığı doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkindir (Taşpınar ve Atıcı, 2002: 211). Yapılan çalışmalarda, bilhassa öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretimin daha etkili olduğu

belirlenmiştir. Karşılıklı öğretimde ise öğretmen modeldir. Öğretmen bu yaklaşımda öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğrencilere sesli düşünme yoluyla gösterir (Senemoğlu, 2020: 557). Müzik ve çalgı eğitimi konularında öğrenme stratejilerinin kullanımının etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, bu stratejilerin kullanımının müzik ve çalgı eğitiminde başarıya pozitif yönde etki ettiğini göstermektedir. Öyleyse müzik ve çalgı eğitiminin düzenlenmesinde öğrenme stratejilerinden yararlanmak, bu stratejilerin aktif kullanımını sağlamak dikkate alınmalıdır (Yokuş ve Yokuş, 2010: 21).

2.1.22.2. Dikkat stratejileri

Bireye çevreden gelen bilgilere yönelik ihtiyacı olanlarının kısa süreli belleğe geçmesine yardımcı olan en önemli işlem dikkattir (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23). Dikkat, bilişsel süreçleri algılamaya ve düşünmeye ilişkin durumları etkinleştirir (Kabasakal, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23). Öğrenirken öğrenciler farklı dikkat çekme stratejilerinden faydalanarak dikkatini öğrenilecek hedefe odaklayabilir. Öğrenilmesi istenilen bilgiye dikkatin yoğunlaştırılmasına yardım edecek etkili yollardan bazıları, ana başlık, alt başlık, anahtar sözcük veya temel fikirlerin altını çizmedir (Tay, 2005: 213-214). Önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırma ile *altını çizme stratejisi* etkili kullanılmış olur. Çeşitli araştırmalarda küçük yaşlardaki öğrencilerde bu stratejinin etkili olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Bunun nedeni ise bilgiyi anlamamanın ön koşul olmasıdır (Senemoğlu, 2020: 560). Anahtar kelimelerin, ana fikirlerin gözden geçirilmesi ve hatırlanması yoluyla altını çizme stratejisi hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşmiş olur. Hem de bu stratejiyi kullanarak bilginin seçilme süreci ve var olan bilgiye yeni bilginin eklenmesi kolay hale gelir (Arends, 1997; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23).

Metin kenarına not alma, öğrenim sürecinde kullanılan bir diğer dikkati çekme stratejisidir. Herhangi bir konuda not almanın en büyük faydası gereksinim duyulan bilginin kaydedilmesidir. Not alma sayesinde öğrenci üzerinde çalıştığı bilgiye katılım sağlamış olur (Howe, 2001; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23). Ayrıca, metin kenarına alınan notlar, öğrencinin dikkatini belli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgiye odaklanmasını ve daha hızlı bir biçimde yinleme yapmasını sağlar (Arends, 1997; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23). Öğrenci not alma sırasındaki zihinsel etkinliği ve şifreleme tekniği öğrenmeye doğrudan etki eder. Hem de dikkatin, bilginin anlamına yoğunlaşması durumunda meydana gelen zihinsel etkinlik öğrenmeye yardımcı olur (Howe, 2001; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 23). Öğrencinin bilişinde bir ön örgütleyici

oluşturabilmesi için metni okumadan önce başlıkları, tabloları ve şemaları gözden geçirmelidir. Böylece oluşturulan ön örgütleyiciler aracılığıyla önemli bilgiler belirlenmiş olur (Öztürk, 1995: 32-33).

Altını çizme stratejisinde, benzer ya da ayrı fikirlerin altını çizme, gereksinim duyulan bilgiye dikkatin daha kolay odaklanmasını sağlayabilir. Hem de bilginin daha kolay ayırt edilmesine ya da benzer yapıların arasında bağlantı kurulmasına imkân tanıyabilir. Böylece gözden geçirme ve hatırlama hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilir. Bu stratejinin etkili olması, dikkatin içeriğe ve anlamı destekleyen işleve yoğunlaştırılmasıyla mümkündür. *Metin kenarına not alma*, dikkat çekmede kullanılan diğer bir önemli stratejidir. Müzik yazısı yönünden düşünüldüğünde dizeğin, notaların, sayfanın kenarına alınan benzerlik ya da farklılıkları belirten notlar, işaretler, önemli bilgiye odaklanmayı sağlar ve daha hızlı bir şekilde yinleme yapılmasına yardım eder. Bu stratejiyle öğrenilecek konu ile ilgili bilgi organize edilmiş olur ve bilginin kodlanması kolaylaşır. Bununla birlikte bu sayede bilişte bir ön örgütleyici oluşturulabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 24-25).

2.1.22.3. Kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler

Öğrenmenin gerçekleşmesinde bilginin kalıcılığı, öğrenme hızı ve miktarı önemlidir. Birbirini tümleyen işlemler bellek ve öğrenmedir. Arada kullanılan kontrol süreçlerinin bir fonksiyonu, uzun süreli belleğe geçen bilgi miktarı ve biçimidir (Açıkgöz, 2003; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 31). Öğrenmede edinilecek bilginin anlamlandırılarak uzun süreli belleğe gönderilmesine imkân tanınmasında kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler rol alır. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olmasından dolayı aralıklı yapılan öğrenme faaliyetleriyle bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe iletilmesi sağlanabilir (Senemoğlu, 2020: 274). Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresinin uzatılması için bilgi üzerinde düşünme, yinleme ve gruplama gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. *Zihinsel tekrarla* öğrenci, konu ile ilgili zihinsel faaliyete girerek öğretme sürecine dâhil olabilir ve öğrenme gerçekleşebilir. Zihinsel faaliyet ile nelerin öğrenildiği belirlenebilir. Öğrenmenin birçok şekli yinlemeye dayalıdır (Howe, 2001: 45). Kısa süreli bellekte var olan bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirebilmede gereken işlemleri hazırda bekletmeyi sağlayan zihinsel tekrar stratejileridir. Müzikte kullanılan bir yöntem olan ezberleme bu strateji yoluyla etkili bir biçimde yapılabilir. Müzikte bir bütünün, sadece yinelenmesi, kısa süreli bellekte bilgiyi bir süreliğine canlı tutabilmekte, anlamlandırılıp uzun süreli belleğe gönderilmemesi

durumunda geri getirilmesi güçleşebilmektedir. Bu yönde müziksel fikirlerin daha kolay anımsanmasını ve ezberlenmesini sağlamak için müzikal bir bütünü anlamlandırmaya yönelik bölümlere/pasajlara ayrılabilir (piyanoda, ayrı ellerle pratik yapılabilir). Bu sebeple küçük müzik fikirlerinden bütüne varmak daha yarar sağlayabilir. Müzik yönünden zihinsel tekrar, çalma, görme ve işitme olarak üç öğeye ayrılabilir. Ayrıca bu öğeler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Bu öğelerde devinime odaklanılır. Zihinsel çalma, çalışılan bir etüdün ya da eserin el pozisyonlarının ve notadan notaya hareketlerinin zihinsel olarak çalınmasıdır. Böylece el-beyin refleksi geliştirilmiş olur. Zihinsel görme ise müzikal bir bütünün hepsine ya da bir parçasına yönelik partiyon üzerindeki sembollerin ve çalma ortamındaki diğer durumların zihinde canlandırılmasıdır. Zihinsel işitmede, ezgi, ritim, ifade öğelerine vb. dikkat ederek müzikal bir bütünün ya da bir parçasının zihinden seslendirilmesi yoluyla yinleme işlemi yapılabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 31-32).

İşitsel bellekte materyal görsel bellekteki materyalden daha kalıcı olabilir (Açıkgöz, 2003; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 32). Zihinsel tekrar sayesinde çalgıya dokunmadan yinleme yapılmış olur. Zihinsel çalınan eseri daha hızlı çalma becerisi kazanılır. Zihinsel tekrarın diğer bir avantajı her uygun durumda çalma imkânı sağlamasıdır (Chang, 2007: 37-38).

Gruplama: Kısa süreli belleğin kapasite sınırlılığını azaltmanın yollarından biri gruplamadır. Genellikle karmaşık ve birbiriyle ilişkisi olan ve öğrenilmesi istenen bilginin yararlı bellek organizasyonu stratejisi kapsamında içeriğe göre gruplara ayrılır. Hatırlamaya yardımcı olan ve hatırlamayı daha kolay hale getiren gruplara ayrılan bölümlerdir. Aynı zamanda, daha büyük miktarda olan bilginin öğrenilmesine ve anlamlı hale gelmesine de yardım eder (Kabasakal, 2009; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 33).

Gruplama stratejisi çalgı bakımından da çok öğreticidir. Zihinsel olarak kolaylaştırmak ve rahatlatmak için çalışılan eserin bir bölümü veya bir pasaj gruplara bölünebilir. Müzikal olarak gruplama, ritmik veya melodik yapının belli yöntemler çerçevesinde yeniden düzenlenmesidir. Böylece müzikal bilginin zihinsel olarak yinelenmesi ve bellekte daha uzun süre kalabilmesi sağlanabilir. (Yokuş ve Yokuş, 2010: 33).

Piyanoda zihinsel gruplama müzikal bilginin tasarımına, klavye yapısına, parmak numaralarına göre yapılması gerekir. Kullanışlı gruplama yapmanın yolları şu

şekildedir (Kochevitsky, 1967: 48): (a) Belirlenen bölgede, notaların aynı yöne gitmesi, (b) Benzer yinelenen kısımların düzenlenmesi, (c) Bir el konumundaki notaların hangilerinin kavranabileceğinin tespit edilmesi, (d) Grupları yapılandırırken son notanın bir vurguya denk getirilmesidir.

Bilgi üzerine düşünme ve yinleme yapılabilmesi için bir bakıma analiz ve sentez olan grupta tekniğinden yararlanılır. Bilginin edinilirken hem çok zaman alması hem de kalıcılığının az olmasının nedeni bilgiye bilinçsizce çalışılmasıdır. Dolayısıyla grupta stratejilerinden faydalanılarak müzikal fikirler duruma uygun bir şekilde çözümlenmelidir ve belirsizler ortadan kaldırılmalı ya da en aza indirgenmelidir. Müzikal bilgilerle ilgili anlamlı bütünler oluşturulabilir ve hatırlanması sağlanabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 34). Zor bir pasajın akıcı ve hızlı çalınmamasının nedeni sadece motor aktivite ile ilişkili değildir. Zorlanmanın nedeni hızlı düşünmemedir (Kochevitsky, 1967: 45). Zor bir pasajın ya da bütünün beklenen hız ve akıcılıkta çalınmasında zihinsel olarak kolaylık sağlayabilecek etkinlikler, zihinsel tekrar ve grupta stratejileri olabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 38). Ayrıca, bir öğrenme tekniğinden yüksek düzeyde faydalanabilmek hem bu tekniği etkili kullanabilmeye hem de bu tekniği kullanma alışkanlığı kazanabilmeye bağlıdır (Howe, 2001; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 38).

2.1.22.4. Anlamlandırmayı (kodlamayı) arttırıcı stratejiler

Bilginin uzun süreli bellekte bulunmasında anlamlandırmayı arttırıcı stratejiler etkilidir. Bu strateji aracılığıyla bilgi, anlamlı bir şekilde uzun süreli belleğe yerleştirilir. Gelen yeni bilgi mevcuttaki eski bilgiler vasıtasıyla tamamlanır, anlamlandırılır ve örgütlenir. Konuya ilişkin önceden var olan ön bilgiler, yeni öğrenilecek bilgiye anlam verilmesinde kullanılır. Ön öğrenmelerin hatırlanmasında, uyarıcıların sunulmasında ve öğrenme rehberi sağlanmasında, anlamlandırmayı arttırıcı stratejilere yer verilmelidir. Müzik öğrenmeyi kolaylaştırmak için müziksel öğrenme hedeflerine ilişkin mevcuttaki bilgileri yeni müziksel öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilebilir, çağrışım sayısı artırılarak bilgi, anlamlı bir bütün olarak belleğe yerleştirilebilir. Çalışılan eserin zihinsel ya da sesli olarak (çalarak/söyleyerek) yinelenmesi, örtük ya da açık bir biçimde yapılır. Değişik tekrar stratejilerinin kullanılması, daha karmaşık veya ezberlemeye dönük çalışmalarda geçerlidir. Örneğin, notayı pasif olarak yinelemeye nazaran notaya bakmadan, zihinde canlandırarak ezberlemeye yönelik yinleme daha etkili olabilir ve öğrenmede kalıcılığı sağlayabilir. Aynı zamanda, zor pasajların kolay

pasajlara göre daha çok yinelenmesi parçaya dönük ezberlemeyi ve hatırlamayı kolay hale getirebilir. Bu yüzden açık ve örtük yineleme çalışmalarının zor kısımlara ilişkin yapılması daha işlevsel olabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 39).

Tekrar çalma, altını çizme, metin kenarına notlar alma vb. tekniklerden faydalanarak zihinde canlandırma ile ezberlemeye dönük pasajı tekrar etme çalışmaları anlamlandırmayı arttırabilir. Bellekteki bilgiyi güçlendirmeye yönelik tekrar sayısının etkili olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Buna ek olarak, çok yoğun olarak yapılan yinelemelerden aralıklı olarak yapılan yinelemelerin öğrenmede ve hatırlamada çok daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2020: 562). Bu durumda, belirlenen pasajlara yönelik belli aralıklarla yinelemelerin yapılması gerekir. Çalışılan esere ilişkin aynı bölüm üzerinde çalışılması durumunda belli bir zamandan sonra (örneğin; 5 dk.) kısa süreliğine ara verilebilir ya da farklı bir bölüme geçip bir süre sonra bir önceki bölüme dönük yineleme çalışmaları yapılabilir. Piyano yönünden ayrı ellerle yineleme çalışması daha etkili olabilir. Ara vermeden yapılan yineleme çalışmalarında, belli bir süreden sonra zihinsel kazanımdan çok psiko-motor kazanım edinilir. Fakat motor kazanım durumuna nazaran zihinsel kazanım durumu daha etkili olabilir. Bilgi bütününe parçaları arasında bağıntı ve çağrışım sayısını, dolayısıyla bilginin anlamlılığını arttırmak için eklemleme stratejisi kullanılır. Eklemleme, bilgiyi kodlamada ve uzun süreli belleğe yerleştirmede en etkili stratejilerden biridir. Benzetimler kurma, eklemleme stratejilerinin en önemlisidir. Var olan bilgiye yeni bağlar oluşturan ve bir tür tekrar etme olarak adlandırılan eklemleme stratejileridir. Bilgiyi hatırlamada kullanılabilecek ipucu sayısının çok olması, bilgiyi anımsamada kullanılabilecek yolların çok olması anlamına gelir. Yazılı bir metne veya müzikal bir bütüne ya da bir bölüme dönük yapılacak çalışmaya temel teşkil edecek bilgiler, eklemleme stratejileri kapsamında değerlendirilebilir. Eski bilgi aracılığıyla yeni bilgiyi ifade etmeyi sağlayan benzetimlerdir. *Benzetimler*, yeni bilgiyi anlamayı sağlar ve yeni bilginin eski bilgi ile benzerliklerini bularak ilişkiler kurmaya yardımcı olur. Müziksel bir bütün veya bir bölüm ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmaya temel oluşturacak biçimde de yapılabilir. Müzikal bir eser seslerden meydana gelir. Bu seslere can veren ise icracının kendisidir. Kompozisyonun yapısının bilinmesi ve anlatımın nasıl şekillendiğinin anlaşılması durumunda çalışılan eserin nasıl ifade edilmesi gerektiği konusunda veri elde edilebilir. Müziksel ifadenin nasıl yansıtılması gerektiğine yönelik ipuçlarını bulabilmek, biçimlerin kendilerine özgü karakterlerinin doğru anlaşılmasıyla

mümkündür. Dolayısıyla müziksel fikirlerin ifadesinde icracının yorumlamaya ilişkin bir yön belirlemede *benzetimler* yardımcı olabilir. Aynı zamanda farklı zamanlarda çalışılan iki eserin benzerliklerini tespit ederek, yeni çalışılan eserle önceden çalışılmış olan eser arasında ilişkiler kurulmasına ve yeni eserin anlamlandırılmasına yardımcı olabilir. Bu biçimde yapılan bir *benzetim*, yeni çalışılan eserdeki çağrışım sayısını arttırarak, yeni bilginin mevcutta bulunan eski bilgiler ile tamamlanmasını ve anlamlandırılmasını sağlayabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 39-41).

Yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerden bir diğeri ise *örgütlemedir*. Materyalin yeniden yapılandırılarak ve organize edilerek anlamlandırılması bu strateji yoluyla olur. Müzikal bir eserde önemli fikirleri, anahtar kavramları not alma, müziksel örgütleme, uzamsal temsilciler oluşturma, müziksel özetleme, bu stratejinin öğrenme etkinliklerine örnek olarak verilebilir. *Müziksel örgütleme*, müziksel ilişkileri, bağlantıları kurmaya ilişkin müzikal bilgiyi anlamlı kılmayı sağlayıcı örgütleme yollarından biridir. Melodik, armonik ve ritmik örgütleme olarak üçe ayrılır. *Melodik örgütleme*, müzikal fikirlerin yeniden organize edilmesidir. Parçadan bütüne ve parçalarına ayırma olarak iki çeşidi vardır. *Parçadan bütüne*, müzikal bir bütünde tespit edilen ardışık parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesidir. Bu strateji ile düzenlenen müzikal fikirler arasında doğru bağlantılar kurulması sağlanır. *Parçadan bütüne stratejisi* aracılığıyla yineleme çalışmaları anlamlı olarak pekiştirilir ve hatasız ve takılmadan çalınabilir. Çünkü bu strateji, eseri baştan sona çalmak yerine, çalışanın gereksinimine göre belirlenen küçük parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesi ile yinelenmesine imkân tanır. Parçadan bütüne örgütleme, çalışılan eserin güçlük seviyesine veya icracının çalışma gereksinimine göre farklı şekillerde düzenlenebilir. Bir bakıma *kolaydan zora* yönelik bir strateji izlenen parçadan bütüne örgütlemeye önemli olan düzenlenen pasajlar arasında doğru bağlantılar kurabilmektir. Bu yönde örgütlenen müzikal fikirler, yinelemelerle pekiştirilerek yapılan hatalar en aza indirgenebilir. Bu çalışma stili bütünün yinelenmesine göre daha uzun süreci kapsar gibi gözükse de bilginin daha kısa sürede anlamlandırılmasını, duraksamadan (kekelemeden) çalmayı ve istenilen hedefe daha kısa sürede ulaşmayı sağlayabilir. *Parçalarına ayırma stratejisi*, müzikal bir bütünü, öğelerine, oluşumlarına, benzerliklerine ve özelliklerine vb. göre bölünerek gruplandırılmasıdır ve birbirleriyle ilintilendirilmesidir. *Basitten karmaşığa* doğru yol izlenen tekniğe *parçalarına ayırma* denebilir. Bu teknik polifonik eserlerin çalışılmasında kullanılabilir. Ayrıca bu eserlerin kontrapuntal yapısının

kavranmasında etkin bir tekniktir. Parçalarına ayırmada, eserin formu belirlenir ve bileşenlere ayrılır. Bu strateji, müzik literatüründe tematik analiz olarak isimlendirilir. Parçalarına ayırma stratejisinin etkili bir şekilde kullanılması için eserin ana hatları belirlenir. Esere ilişkin melodik yapıların ve biçimlerin örgütlenmesiyle ve gruplandırılmasıyla bilgi anlamlandırılmış (kodlanmış) olur. Ayrıca bu beceriyi edinmek belli bir süre gerektirebilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 43-52).

Armonik örgütleme, müzikal fikirlerin armonik olarak yeniden yapılandırılmasıdır. Bu stratejide, eserin armonik yapısını kavramak ve anlamlandırmayı arttırmak amaçlanır. Söz konusu örgütlemeye müzikal düşünceler organize edilerek, müziksel bütünü, hızlı, akıcı ve anlamlı çalabilme sağlanabilir. *Armonik örgütleme stratejisi*, gamlar (diziler) gibi teknik çalışmalara yönelik de yapılabilir. Bu kapsamda gam ya da dizi çalışırken parmak numaralarının ve kalıplarının öğrenilmesinde ve bilhassa başparmak değişim/geçişlerinde bu stratejiden faydalanılabilir. Böylece, dizi çalarken psiko-motor beceri geliştirilir ve bilişsel olarak yeni duruma önceden hazırlanılmış olur. *Ritmik örgütleme* yoluyla eserin katmanları veya metrik yapısındaki değişiklikleri kavranabilir. Çalma kolaylığının sağlanması ve müzikal ifadenin doğru yansıtılması için *ritmik örgütleme* yoluna gidilebilir. Ritmik örgütleme üç durumda açıklanabilir. Ara sıra besteciler, basit ve bileşik ölçülerde 3 zamanlı ölçüleri geçici bir şekilde 2 zamanlı olarak düzenleyebilir. Böyle olduğunda *metrik yapıdaki değişimin örgütlenmesi* yoluyla müziksel ifadeye ilişkin geçici değişimin kavranması sağlanabilir. Kompleks ölçü yapısındaki eserlerin ritmik yapısının kavranmasında kullanılabilecek strateji, *ritmik katmanlamanın örgütlenmesidir*. *Yeniden ritmik örgütleme*, hali hazırda olan örgütlemenin doğru bir şekilde ifade edilebilmesine yardımcı olması amacıyla örgütlemenin bir daha yapılandırılmasıdır. İcra edilmesi zor ya da karmaşık olan, zamanın ikiye veya üçe bölünmesine uygun olmayarak farklı şekillerde bölünmesiyle oluşan yapıların ön çalışma biçiminin meydana getirilmesidir. Bilginin yeniden organize edildiği durumlar olan *not alma*, dikkat stratejilerinde belirtildiği gibi notasyon üzerindeki yerlere işaret koyma stratejisidir. Bu strateji, bilginin en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlenmesine, eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulmasına yardımcı olur. Bilgiyi yinelerken ve gözden geçirirken hızlanmayı sağlayabilir. Bunun için öğrenilecek konunun ana hatları çıkarılabilir ve bu ana hatlara önemli fikirler yerleştirilebilir. Etkili çalışma stratejilerinden biri olan *özetlemede*, bilgi anlamlandırılır ve uzun süreli belleğe

yerleştirilir. Bu stratejide eserin, melodik, armonik ve ritmik olarak bütünsel bir resminin görülmesi sağlanarak müziksel fikirler en öz bir şekilde yapılandırılır. Kavramayı ve hatırlamayı arttıran *özetleme stratejisinde* çalışılan materyalin yeniden yapılandırılması gerekir. Belirli bir bütünlük içerisinde organize edilmesi gereken *melodik özetlemede*, yazılı sayfa üzerindeki notalar en yalın şekilde yapılandırılır. Bu stratejinin amacı, notaların bütünsel olarak algılanmasını sağlamak; sonrasında yineleme ve gözden geçirme aracılığıyla daha sonra diğer öğeleri işe katarak art arda gelen notaların daha kolay algılanmasına ve bellekte örgütlenmesine yardımcı olmaktır. Bu çalışma stilinde, önce her ölçünün birinci zamanı, sonrasında her ölçünün bütün zamanları ve ardından da ölçünün bütün zamanlarındaki bölünmelere denk gelen nota/notalar çalınır. Her kademe yeterince yinelendikten ve yeterli olgunluğa eriştikten sonra notalar yazıldığı şekilde çalınır. Bu sayede müzik yazısındaki belli noktalara odaklanarak algısal örgütlenme kolay hale gelebilir. *Melodik özetleme stratejisinde* dikkatin belirli noktalara çekilmesi hedeflendiğinden çok partili olan bir yapıtta tek partinin (örneğin, piyanoda ayrı ellerle) çalışılması daha etkili olabilir. Armonik örgütlenme ile benzerlik gösteren *armonik özetlemenin*, armonik örgütlemekten farkı armoni dışı seslerin özetlemede bulundurulmamasıdır. Başka bir ifadeyle armonik yapının gerekli koşullarda geçici, öncü, geciktirici, işleyici seslerden arındırılarak örgütlenmesi yani özetlemenin gerçekleştirilmesidir. Armonik yapının daha kolay algılanmasını ve armoni fikirlerin daha sade olarak görülmesini sağlayabilir. Armonik özetleme becerisinin öğretimi gerekmektedir ve bu zaman alabilir. Ancak bu strateji, hatırlama ve kavramada önemli ve etkilidir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 53-70).

Ritmik özetleme, eserin ritim kalıbının belirlenmesini yani zaman aralıkları eşit veya eşit olmayan aynı güçteki vuruşların vurgu sıralamasına göre belli bir dönemlilik yapısı içerisinde düzenlemesini içerir. Müziğin içyapı unsurlarından biri olan ritim, onun temel niteliği olarak görülebilir. Ritim, müziğin devinimini, dolayısıyla karakterini tayin eder (Say, 2001; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 73). Bir esere ilişkin *ritmik özetleme* yapmak, eserin ritmik yapısının anlaşılmasını, eserin güçlü ve zayıf vuruşlarının fark edilmesini ve eserin doğru olarak ifade edilmesini sağlayabilir. Bu da müziksel yorumlamanın anlamlı bir temele oturtulmasına yardım edebilir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 73).

Etkili örgütlenme stratejilerinden *uzamsal temsilciler oluşturmada*, müzikal bir bilgi ile ilgili hiyerarşik bir şekilde çizelge, tablo, matrisler oluşturulabilir, ana hatları

çıkarılabilir, kavram haritası ve ağı meydana getirilebilir ve şematize edilebilir. Bu stratejilerde genel yapı ortaya çıkarılabilir ve daha sonra özel ilkeler ve kavramlar bu çerçeve içine yerleştirilebilir. Başka bir ifadeyle basitten karmaşık kavramlara doğru sıra izlenebilir (Senemoğlu, 2020: 564). *Bellek destekleyici stratejilerde*, özellikle kelimeleri, olguları ve terimleri öğrenmek için anlamlı kodlamalar yapılır. Öğrenilen içerikte doğal olarak bulunmayan çağrışımları, ilişkileri oluşturarak kodlamaya yardımcı olur. Farklı ve benzer nitelikleri olan bilgiler arasında yapay bir bağ meydana getirir. Bilginin anlamlılığı, kalıcılık ve hatırlanma düzeyini etkiler. Bu stratejiler bilgiyi anlamlandırarak öğrenilen bilginin hatırlanmasına yardımcı olur (Senemoğlu, 2020: 570). Bellek destekleyici stratejiler, imajlar ve sözel semboller olarak iki alt ögeye ayrılabilir. *İmajlar*, bilgiyi kodlamaya yardımcıdır. Bilgi, zihinsel görseller içine yerleştirilir ve onlarla ilişkilendirilir. Kodlama yapılırken bütün duyular birlikte kullanılır. Bu teknikte, hatırlanması kolaylaştırıcı biçimde zihinsel görsel basit olmalıdır. *Sözel semboller stratejisinde* eski öğrenilen sözel yapının yeni bilgiyle anlamlı bağlar meydana getirilmesi yoluyla kodlama yapılır. Sözel semboller kullanılarak *baş harflerle düzenleme* ve *kafiye oluşturma* olarak bellek destekleyici iki kodlama şekli bulunmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010: 84, 91).

2.1.22.5. Geri getirmeyi arttırıcı stratejiler

Müziksel bilginin geri getirilmesini kolaylaştırmak için başlangıçta doğru ve iyi kodlanması ve eklemlenmesi gerekir (Yokuş ve Yokuş, 2010: 96). Geri getirme eski bilginin etkinleştirilmesidir (Sübaşı, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 96). Uzun süreli bellekte var olan bilgi bulunur ve açığa çıkarılır. Unutma bilginin kaybolması değil, bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmede yetersiz kalınmasıdır (Senemoğlu, 2020: 571). *Karışma*, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilememesinin nedenlerindendir. *İleriye ve geriye ket vurma* olarak iki durumu söz konusudur. Eskiden edinilen bilginin yeni bilgiyle karışmasına *ileriye ket vurma*, yeni edinilen bilginin eski bilgiyle karıştırılması durumuna da *geriye ket vurma* denir. *Unutma* ise bilginin uzun süreli bellekten geriye getirmemenin nedenlerinden biridir. *Unutma*, etkili geri çağırma ipuçlarının olmayışından kaynaklanır. Belli bir yapı içerisinde, bağlantıları kurulmuş biçimde öğrenilen bilgi, gerekli olduğu zaman hatırlanması daha kolay olur (Howe, 2001; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 96). Bu durumda öğrenme ve geri getirme (hatırlama) düzeyi gelişebilir. *Geri getirmeyi arttırıcı stratejiler*, istendiğinde geri getirilecek anahtar öğeleri aktive edici ve bilginin katılacağı bütündeki yerini belirleyici

özellikte olmalıdır (Bayındır, 2006: 81-82). Bilgiyi kodlamada kullanılan *benzetimler*, *örgütlemeler*, *uzamsal temsilciler oluşturma* ve buna benzer stratejiler *bilginin geri getirilmesine* de yardımcı olur. Bilgiyi geri getirmede etkili olarak kullanılabilecek stratejilere *not alma* ve *özetleme* örnek olarak verilebilir. Var olan bilginin geri getirilmesinde, öğrenmenin gerçekleştirildiği içerik ve şartlar da önemli etkenlerdir. Çünkü bilginin kodlanmasında ve geri getirilmesinde içerikten ve şartlardan ipucu olarak yararlanılabilir (Senemoğlu, 2020: 571). Öğrenmede ipuçları bilginin ilk meydana geldiği zaman üretildiğinde bilginin geri getirilmesi de daha etkili olabilir (Gagne ve Driscoll, 1988; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 98). Ayrıca bilginin geri getirilmesinde rol oynayan diğer bir faktör de birey için onun ne kadar önemli olduğudur (Keklik, 2008; Akt. Yokuş ve Yokuş, 2010: 98).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özdüzenleme, performans başarısı, çalışma alışkanlıkları, tutum ve öğrenme stratejileri alanlarını konu edinen araştırmalar ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen ve araştırma konusu ile benzerlik gösteren çalışmalar özetlenmiştir.

2.2.1. Özdüzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ayyıldız (2019) “*Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Performans Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler*” başlıklı yüksek lisans tezinde, lisans ve lise düzeyinde çalgı eğitimi alan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ve özdüzenlemeli öğrenmenin güdü basamağında bulunan müzik yeteneğine yönelik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bireylerdeki performans kaygısı durumunun ortaya çıkardığı güçlükleri belirlemeyi, özdüzenlemeli öğrenme kavramına yönelik yeni yaklaşımlar ve yöntemler kazandırmayı hedeflemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu toplam 190 lise ve lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği (ÖYÖ)” ve “Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine, okudukları okullara ve çalışma yıllarına göre müzik yeteneğine ilişkin özyeterlikleri, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir ilişki olduğu, çalgı çalışma

sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Turhal ve Akgül-Barış (2019) “*Çalgı Öğrencilerinin Öz Düzenleme Algıları*” başlıklı makalede, lisans düzeyinde eğitim gören müzik ve müzik eğitimi öğrencilerinin çalgı öğrenme sürecine yönelik özdüzenleme algılarının ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 118 çalgı alanı lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalgı eğitimi alan öğrencilerin özdüzenleme algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Can ve Öztürk (2018) “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Denetim Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*” başlıklı makalede, müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin cinsiyet, bireysel çalgı ve bireysel çalgı sınav notu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 66 üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öz-Denetim Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin cinsiyet ve bireysel çalgı değişkenlerine göre farklılık göstermediği, en son girilen bireysel çalgı sınav notu değişkenine göre ise farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Turhal ve Baydağ (2018) “*Ses Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Öz Düzenleme Algılarının İncelenmesi*” başlıklı bildiride, farklı disiplinlerdeki müzik eğitimi kurumları öğrencilerinin, ses eğitimi dersine ilişkin özdüzenleme algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu Batı Karadeniz ve Marmara bölgelerinde bulunan devlet üniversitelerinde (güzel sanatlar fakültesi, eğitim fakültesi ve konservatuvar) lisans eğitimi gören 58 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ses eğitimi alan öğrencilerin özdüzenleme algılarının olumlu yönde olduğu, yaş ve açık olma değişkeni ile yaş ve algılanan özdüzenleme değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2018) *“Beden Eğitimi Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Özdüzenleme ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* başlıklı doktora tezinde, beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve buna bağlı olarak akademik özdüzenleme ve özyeterlilik arasındaki ilişkiyi belirleyerek, bireylerdeki özdüzenleme davranışlarının ve özyeterlilik inançlarının eğitim ve öğretimdeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Betimsel ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntemin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 450 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Demografik Bilgi Formu”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EiÖ)”, “Akademik Özdüzenleme Ölçeği”, “Akademik Özyeterlilik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilik düzeylerinin genel akademik not ortalamalarına (GANO) ve öğrenim gördüğü üniversiteye ve akademik özdüzenleme düzeylerinin yaş, cinsiyet, GANO, yaşanan yer ve öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılık olduğu; akademik özyeterlilik ve akademik özdüzenleme arasında negatif, epistemolojik inanç ve akademik özdüzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sezer ve Alabay (2018) *“Türkiye’de Özdüzenleme ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi”* başlıklı makalede, Türkiye’de özdüzenlemeye ilişkin yapılmış lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, toplam 50 lisansüstü teze erişilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) tez tarama ortamında, tezlerin belirlenmesinde “özdüzenleme” anahtar sözcüğü kullanılmıştır. Araştırma verileri, “Özdüzenleme ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de özdüzenlemeye yönelik tezlerin çoğunlukla doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden meydana geldiği belirlenmiştir. Tezlerin yarısından fazlasının nicel araştırma deseninde olduğu ve özdüzenleme becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisinin sıklıkla incelendiği ortaya çıkmıştır.

Turhal (2017) *“Gitar Eğitiminde Video Kaydı ile Yapılan Özdüzenlemeli Öğrenmenin Performansa Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, bireysel çalgı eğitimi dersi kapsamında yürütülen klasik gitar eğitimi çalgı çalışma sürecinde, video kaydı ile yapılan özdüzenlemeli öğrenmenin performansa etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. DeneySEL yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada,

örneklem grubu gitar dersi alan 10 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Performans Gözlem Formu” ve “Odak Grup Görüşmesi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen, deney grubunda gitar eğitimi, çalgı çalışma sürecinde video kaydı ile yapılan özdüzenlemeli öğrenmenin ön test-son test performans puanları arasında anlamlı farklar bulunmuş ve bu bulgu öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin özgülüm sürecinde sadece teknik görünüş değil, müzikal ifadeler ile bir bütün olarak farkına vardıkları performanslarının, çalgı çalışma sürecinde dikkati artırıcı, zaman kazandırıcı ve motivasyon sağlayıcı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Tuzcu (2016) *“Piyano Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki”* başlıklı doktora tezinde, müzik öğretmeni adaylarının ve lisans düzeyindeki konservatuvar öğrencilerinin piyano çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeylerinin ve öğrenme stillerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubu toplam 307 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Öğrenci Bilgi Formu”, “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin daha çok işbirlikli ve bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları, piyano eğitimindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergin (2015) *“Bilişüstü Özdüzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansı Farkındalık ve Tutuma Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre yürütülen gitar öğretiminin, öğrencilerin deşifre performanslarına, bilişüstü özdüzenleme farkındalıklarına ve deşifre çalma tutumlarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test tek-gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, örneklem grubu gitar dersini alan 5 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Deşifre Performansı Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Bilişüstü Özdüzenleme Farkındalığı Görüşme Formu” ve “Deşifre Çalma Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma grubunun deşifre çalma performans puanlarında, bilişüstü özdüzenleme farkındalık puanlarında ve deşifre çalma tutum puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Hardalaç (2012) *“Öz-Düzenlemeli Öğrenme Yönteminin Çalgı Eğitimi Boyutunda Bireysel Çalışma Sürecine Etkisi (Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği*

Anabilim Dalı Örneği)” başlıklı doktora tezinde, sınıf öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli öğrenme yöntemini kullanmalarının çalgı eğitimi boyutunda, bireysel çalışma süreçlerine olan etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, örneklem grubu toplam 20 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” ve “Video Gözlem Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bireysel çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme yöntemini kullanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bu süreci daha etkili ve verimli geçirdikleri ortaya çıkmıştır.

Topoğlu (2011) *“Farklı Düzeylerdeki Yaylı Çalgı Öğrencilerinin Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi”* başlıklı makalede, farklı düzeylerdeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu, 6 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, yapılandırılmamış görüşmeler ve gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bütün öğrencilerin çalışma süreçlerinde kendilerini izledikleri, kendi çalışmalarını değerlendirdikleri, kısa ve uzun süreli hedefler belirledikleri, kendi kendine öğretme gerçekleştirdikleri ve stratejik planlama yaptıkları, hatalarını düzeltmek için en çok yineleme ve yavaş çalışma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Topoğlu (2010) *“Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri”* başlıklı doktora tezinde, orta düzey viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon sorunlarını, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini, eşlikli parmak açma çalışmalarının, özdüzenlemeli öğrenme stratejilerine ve derse ilişkin görüşlerine olan etkilerini belirleyerek eşlikli çalışmanın, çalgı çalışma sürecindeki yerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Viyolonsel öğrencilerinin derse ilişkin görüşlerine yönelik nitel, entonasyon sorunlarının belirlenmesine yönelik olarak ise yarı-deneme modellerinden tek gruplu zaman dizisi (zaman serisi) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerini Belirlemeye İlişkin Gözlem Formu” ve “Viyolonsel Dersinde ve Çalışma Sürecinde Kullanılan Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma

sonucunda, viyolonsel öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki basamaklarının gelişmesini sağladığı ancak, eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların çalışmaya katılan öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin görüşlerini belirgin şekilde değiştirmede ortalaya çıkmıştır.

Bilen (2007) *“Öz-Düzenleyerek Piyano Çalışmanın Sınav Performansına Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, özdüzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisini belirleyerek özelde piyano, genelde ise eğitimi verilen çalgı ne olursa olsun bütün öğretmen ve öğrencilerin çalgı çalışma sürecini daha iyi anlayabilmesine yönelik veriler elde etmeyi ve ülkemizde verilen çalgı eğitiminin verimini ve kalitesini artırmayı hedeflemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, örneklem grubu Piyano II, IV, VI derslerini alan 32 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Gözlem Formu”, “Görüşme Formu” ve “Sınav Performansı Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmalarına yönelik stratejik planlamalar yapmadıkları, belirgin hedefler oluşturup, stratejik planlama yapan az sayıda öğrencinin başarılı olduğu, başarılı ve az başarılı öğrencilerin piyano çalışma oturumları sırasında “çalışarak ve çalışmadan geçirdikleri süreler” arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özmenteş (2007) *“Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri”* başlıklı doktora tezinde, lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel çalgı performans düzeylerini ve öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Hem tekil hem de ilişkisel tarama modellerinin bir arada kullanıldığı çalışmada, örneklem grubu 380 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği”, “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği”, “Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği”, “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri Görüşme Protokolü” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan tek değişkenin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme olduğu; çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan en önemli değişkenlerin sırayla, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme ve bireysel çalgı performansı olduğu; bireysel çalgı performans düzeyi üzerinde önemli farklılık yaratan tek değişkenin çalgı çalışmaya ilişkin tutum

olduğu; çalışmada ele alınan değişkenler arasında en yüksek düzeyde ilişkinin öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında olduğu; en düşük ilişkinin ise pozitif olmakla beraber, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında olduğu; çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev, değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Özdüzenleme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Miksza, Blackwell ve Roseth (2018) *“Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention”* (Özdüzenlemeli Müzik Uygulaması: Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Mikroanaliz ve Pedagojik Müdahale Keşfi) başlıklı makalede, müzik pratiği sırasında mikroanaliz tekniğinin, çalgı öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma grubu, 3 lisans müzik eğitimi öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma, deneysel desende yürütülmüştür. Katılımcılara bu süre içerisinde, aşamalı olarak mikroanaliz tekniğinin özelliklerine ilişkin bilinçli bir müdahalede bulunulmuştur. Araştırma verileri “giriş görüşmeleri”, “günlük uygulama etkililik derecelendirmeleri”; “test öncesi ve sonrası mikroanaliz oturumlarından toplanan veriler”, “video kayıtlı, test öncesi ve sonrası uygulama oturumlarının ayrıntılı davranış analizleri” ve “bir odak grubu görüşmesi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ön test mikroanaliz verileri, her öğrenci için diğer veri kaynaklarından gelen bilgilerle desteklenmiş farklı öğrenme profillerinin ortaya çıktığı ve katılımcıların pratikte motivasyonel, davranışsal ve üstbilişsel katılımları arasında büyük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Giriş görüşmelerinden ve ön test davranış analizinden elde edilen verilerin mikroanalizin bulgularını desteklediği görülmüştür. Müdahalenin, katılımcılar arasında değişen kabul edilebilir etkileri vardır ve bireylerin ihtiyaçlarına göre kişisel yöntemlerindeki belirli özdüzenleme eksikliklerini gün ışığına çıkarmalarında ve üzerine gitmelerinde yararlı olduğu görülmüştür.

Pike (2017a) *“Exploring Self-Regulation through a Reflective Practicum: A Case Study of Improvement through Mindful Piano Practice”* (Yansıtıcı Bir Uygulama

Yoluyla Öz-Düzenlemeyi Keşfetmek: Bilinçli Piyano Uygulaması Yoluyla Bir Gelişim Vaka Çalışması) başlıklı makalede, piyano uygulama oturumlarını gözlemleyerek ve özdüzenlemenin çeşitli bileşenlerini ele alarak yansıtıcı öğretimi kullanma potansiyelini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 1 uygulayıcı ve 1 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırma verileri “öğrenci günlük kayıtları”, “anlatımlı öğrenci alıştırma videosu”, “uygulama videolarının ortak (danışman ve öğrenci) gözlemi” ve “uygulayıcı yansıtması” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öndüşünme, irade kontrolü veya özyansıtma ile ilgili özdüzenlemenin yedi yönü, gelişim ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulayıcı ve katılımcı arasındaki özyansıtma uygulamaları, piyano öğrencisinin özdüzenlemesini artırmasına ve uygulama sırasındaki kalitesini ve iç motivasyonunu geliştirmesine yardımcı olmuştur.

Pike (2017b) “*Self-Regulation of Teenaged Pianists during At-Home Practice*” (Evde Pratik Sırasında Genç Piyanistlerin Öz-Düzenlemesi) başlıklı makalede, dokuz öğrencinin piyano pratikleri sırasında kullandıkları uygulama stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir. İki aylık bir süre boyunca, piyano öğrencileri üç video kaydetmiştir. Araştırma verileri “uygulama oturum videoları”, “öğretmen görüşmeleri”, “veli görüşmeleri” ve “öğrenci anketleri” ile elde edilmiştir. Uygulama videoları bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen veriler, sürekli karşılaştırma analiz tekniğini kullanarak ve temalar/kodlar belirlenerek çözümlenmiştir. Bütün veri kaynakları kullanılarak her öğrencinin bir vaka çalışması oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, dokuz uygulama stratejisi kullandıkları, üç katılımcının bilinçli olarak uygulama stratejilerini kullanmaya motive oldukları ve öğretmen olmadan pratik yaparken kendi kendilerini düzenlemeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Ersözlü, Nietfeld ve Huseynova (2017) “*Predicting Preservice Music Teachers’ Performance Success in Instrumental Courses Using Self-Regulated Study Strategies and Predictor Variables*” (Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Derslerindeki Performans Başarılarının Öz-Düzenlemeli Çalışma Stratejileri Ve Yordayıcı Değişkenler Kullanarak Tahmin Edilmesi) başlıklı makalede, özdüzenlemeli çalışma stratejilerinin ve değişkenlerin üniversite çalgı derslerinde performans başarısını ne ölçüde yordadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu, Türkiye’deki iki devlet üniversitesinde müzik eğitimi bölümünde öğrenim gören 123 müzik öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Müzik Özdüzenlemeli Çalışma Stratejileri Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, planlama yapmanın, çalgı performans

derslerinde performans başarısının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu; değerlendirme stratejilerinin, çalgı derslerinde performans başarısını tahmin etmede önemli olduğu ve teorik derslerdeki akademik başarının, çalgı derslerindeki performans başarısının en güçlü yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ersözlü ve Miksa (2015) *“A Turkish Adaptation of a Self-Regulated Practice Behavior Scale for Collegiate Music Students”* (Üniversite Müzik Öğrencilerine Yönelik bir Özdüzenlemeli Uygulama Davranış Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması) başlıklı makalede, “Özdüzenlemeli Uygulama Davranış Ölçeği”nin üniversite öğrencileri için Türkçe versiyonunun geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 237 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen “Motivated Strategies Learning Questionnaire” temelinde Altun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan bir anket ile elde edilmiştir. Orijinal özdüzenlemeli uygulama davranış ölçeği, orta düzey çalgı öğrencilerinin özdüzenlemeli uygulama davranışlarını ölçmek için tasarlanmış bir öz bildirim aracıdır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencileri için 38 maddelik bir “Özdüzenlemeli Uygulama Davranış Ölçeği (ÖÜDÖ)” geliştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları, alt ölçeklerin her birini temsil eden bir faktörle düzeltilmiş, dört faktörlü bir modelin toplanan verilere en uygun model olduğu, Türkçe ÖÜDÖ alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayılarının .62 ile .90 arasında olduğu, Türk ÖÜDÖ’nün üniversite öğrencilerinin özdüzenleyici uygulama davranışları için geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı ortaya çıkmıştır.

Cremaschi (2012) *“The Effect of a Practice Checklist on Practice Strategies, Practice Self-Regulation and Achievement of Collegiate Music Majors Enrolled in a Beginning Class Piano Course”* (Uygulama Stratejilerine, Özdüzenleme Uygulamalarına Yönelik Bir Uygulamalı Kontrol Listesinin Başlangıç Sınıfı Piyano Dersine Kayıtlı Üniversite Müzik Bölümlerinin Başarısı Üzerindeki Etkisi) başlıklı makalede, haftalık uygulama kontrol listesinin doldurulmasının, öz bildirime dayalı uygulama stratejilerinin ve özyeterlik inançlarının öğrencilerin piyano sınav notları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 41 öğrenci katılmıştır. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmada, deney grubu öğrencileri 3 hafta boyunca haftalık uygulama ve özdeğerlendirme kontrol listesini doldurmuştur. Araştırma verileri “öğrenme ve performans için özyeterlik”, “bilişsel/üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi” ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki

öğrencilerin, kontrol grubundan daha fazla metabilşsel özdüzenleyici stratejileri (örn. izleme ve planlama) kullandıkları ve uygulamanın özyeterlik, kaynak yönetimi ve not üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Deniz (2012) *“Video Recorded Feedback for Self Regulation of Prospective Music Teachers in Piano Lessons”* (Piyano Derslerinde Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenlemesi İçin Video Kayıtlı Geribildirim) başlıklı makalede, öğretmen adaylarının piyano performanslarını ve özdüzenlemelerini uygulayıcıların geri bildirimleri ve öğrencilerin görüşleriyle belirlemeyi hedeflemiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu 4 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen adaylarının video kayıtlarından yarar gördükleri ve olumlu deneyimler yaşadıkları; video kayıtlarının geri bildirim olarak kullanılmasının piyano performanslarının niteliğini artırdığı; piyano performansını öngören en önemli belirleyicinin özyeterlik algısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Miksza, Prichard ve Sorbo (2012) *“An Observational Study of Intermediate Band Students’ Self-Regulated Practice Behaviors”* (Orta Düzey Orkestra Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Uygulamalı Davranışlarının Gözlemsel Bir Çalışması) başlıklı makalede, müzisyenlerin özdüzenlemeli uygulama davranışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 30 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “özdüzenleme ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bütün katılımcıların, uygulama görüntülerinin çoğunda veya hepsinde birincil hedef olarak ses perdesi doğruluğunun uygulandığı, katılımcılar arasında en sık gözlenen uygulama davranışlarının; değişen tempo, dörtten daha az ölçüleri tekrar etme, dörtten daha fazla ölçüleri tekrar etme, konu dışı çalma olduğu, özdüzenleme oranları yüksek olan katılımcıların, daha fazla sayıda farklı uygulama stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

McPherson ve McCormick (1999) *“Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice”* (Müzik Uygulamalarının Motivasyonel Ve Özdüzenlemeli Öğrenme Bileşenleri) başlıklı makalede, özdüzenleme ve motivasyonel öğrenme bileşenleri arasındaki muhtemel ilişkileri ve müziksel uygulamaların niteliğini ve niceliğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, 190 piyanistten oluşmuştur. Araştırma verileri “öz bildirim anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların informal/yaratıcı etkinler üzerine daha fazla miktarda

uygulama yaptıkları, ortalama haftalık uygulamanın en iyi yordayıcılarının, deneklerin teknik çalışma miktarı ve kaygı düzeyi olduğu, repertuvara ve teknik çalışmalara ilişkin pratik yaparken daha çok bilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bağcı ve Toy (2020) “*Piyano Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Geliştirme Çalışması*” başlıklı makalede, üniversitelerin müzikle ilgili bölümlerinde yer alan piyano dersi ile ilgili çalışma alışkanlıklarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu 188 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Piyano Çalışma Alışkanlıkları Ölçek Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, piyano çalışma alışkanlıklarını ölçmek amacıyla toplamda 32 maddeden oluşan 5’li likert tipinde ve 7 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmış ve bütün alt faktörlerin birbirleriyle ve toplam puanları ile olan ilişkileri .001 anlamlılık düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Toy (2019) “*Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler*” başlıklı yüksek lisans tezinde, piyano çalışma alışkanlıklarını, çeşitli demografik değişkenlere göre belirlemeyi hedeflemiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu müzik bölümünde okuyan 188 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri “Piyano Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarının, haftalık piyano çalışma süresi, sınıf düzeyi, okunmakta olan lisans program türü ve ana çalgı türüne göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Aka (2019) “*Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerini ve ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, katılımcılar öğretmen adaylarından oluşmuştur. Araştırma verileri, “Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalgı çalışma alışkanlığı ölçeğinden düşük ve yüksek puan alan iki farklı grubun olduğu ortaya çıkmıştır.

Oltulu (2019) “*Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Ebeveyn, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını, öğretmen, öğrenci ve veli

görüşlerine göre belirlemeyi hedeflemiştir. Betimsel ve içerik analizinin kullanıldığı nitel araştırmada, çalışma grubu 10 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 veliden oluşmuştur. Araştırma verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci, öğretmen ve velilere göre sosyal ağların, televizyon, bilgisayar ve cep telefonunun ders çalışmayı olumsuz etkilediği, aile ortamının ve desteğinin çok önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016b) “*Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçek Geliştirme Çalışması*” başlıklı bildiride, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma alışkanlıklarına ilişkin literatür taranarak, yaylı, üflemeli, telli ve tuşlu çalgılardaki çalışma alışkanlıklarını kapsayacak değerlendirmeler yapılarak ve hali hazırdaki çalışma alışkanlıkları ölçekleri incelenerek 30 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve içerik geçerliliğiyle ölçek maddeleri 23 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla yapılan işlemler sonucunda, maddelerin ayırt ediciliği yüksek ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, müzik öğrencilerinin bireysel çalgılarına ilişkin çalışma alışkanlıkları durumlarını belirlemede 7’si olumsuz 11’i olumlu toplam 18 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Aksu ve Kurtuldu (2015) “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*” başlıklı makalede, müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını, bu yaklaşımların demografik ve akademik başarı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 164 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, örneklemin ders çalışma yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, deneklerin ders çalışma yaklaşımları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının derin yaklaşımdan yüzeysel yaklaşıma doğru bir eğilim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kurtuldu (2013) “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*” başlıklı makalede, müzik öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 170 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Piyano Çalışma Alışkanlıkları Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilinen bazı çalışma yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları, diğer bazı özel yöntemler ve bu yöntemlerin uygulanış biçimleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Aydiner-Uygun (2012) *“Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersindeki Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”* başlıklı makalede, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımı düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemeyi hedeflemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, çalışma grubu 770 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri, “Piyano Dersindeki Öğrenme Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme yaklaşımlarının öğrenim gördükleri üniversitelere, cinsiyetlerine, piyano dersine yönelik çalışmalarını sürdürdükleri ortama, haftalık piyano çalışma saatlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Erdin (2010) *“Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Verimli Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersinde ‘canlılarda üreme, büyüme ve gelişme’ ünitesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo kullanımının öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılık düzeyleri ve verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu altıncı sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Çoktan Seçmeli Başarı Testi” ve “Verimli Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılık düzeyleri ve verimli çalışma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Önder (2009) *“Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları”* başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik eğitimi okuyan klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıklarını,

çalışma içeriklerini ve bu alışkanlıkların meydana gelmesinde gitar öğretmenlerinin etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada, örneklem grubu 55 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri, “Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmeleri için bireysel çalışmalarında daha düzenli ve disiplinli olmalarının ve gitar öğretmenlerinin, öğrencilere nasıl çalışmaları gerektiği konusunda rehberlik etmelerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetin (2007) *“Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri”* başlıklı doktora tezinde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin özyeterlilik ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmada örneklem grubu 526 ilköğretim öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Özyeterlilik Ölçeği”, “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve “Program Hakkında Öğrenci Görüşleri Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yeni ilköğretim programı uygulamalarının, öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini artırdığı, çalışma alışkanlıklarını artırmadığı, yeni program hakkındaki öğrenci görüşleri ile çalışma alışkanlıkları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ve öğrenci görüşleri ile özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Avcı (2006) *“Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf içi rehberlik etkinliklerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan araştırmada, örneklem grubu 80 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının olumlu yönde geliştiği ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarında ve akademik başarılarında bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ceman (2005) “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Çalışma Alışkanlıkları ve Piyano Çalışmalarını Etkileyen Faktörler*” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlıklarını, piyano çalışmalarını etkileyen faktörleri ve bireysel piyano çalışmaları sırasında karşılaştıkları olumsuzlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu 184 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlığının düşük ve orta düzeyde olduğu ve diğer lisans ders yoğunluğunun, bireysel çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Moray (2003) “*Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik bölümü öğrencilerinin, çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını ve bu değişkenlere etki eden faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu çalgı öğrenimi gören 201 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıkları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının, öğrencilerin çalışma süreleri ve çalgı öğretmenin bilgisinden yararlanabilme durumundan etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Küçük (2003) “*Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Viyolonsel Öğrencilerinin Etüt Çalışma ve Etüt Kitaplarını Kullanma Alışkanlıkları*” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmenliğinde okuyan viyolonsel öğrencilerinin etüt kitaplarını kullanma durumlarını ve çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veriler anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olan öğrencilerin az sayıda olduğu ve etüt kitaplarını düşük düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kaya (2001) “*Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Grup Rehberliğinin Etkisi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, grup rehberliğinin lise birinci sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ve başarılarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, çalışma grubu 30 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kontrol ve deney grubunun; ders çalışma alışkanlıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ders çalışma alışkanlıkları son test

puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine olduğu ve başarı durumları arasında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

2.2.4. Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bağcı (2020) *“Examining the Relationship between the Attitudes towards Harmony Courses and Piano Playing Habits”* (Armoni Derslerine Yönelik Tutumlar İle Piyano Çalma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi) başlıklı makalede, öğrencilerin armoni dersine yönelik tutumları ile piyano çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, örneklem grubu müzik öğrenimi gören 248 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Armoni Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Piyano Çalma Alışkanlıkları Ölçeği” ve öğrencilerin alışkanlık ve tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemeye yönelik bir anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, armoni dersine yönelik tutum ve piyano çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarının bireysel çalgılarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Özer ve Üstün (2020) *“Effects of Piano Accompaniment on Instrument Training Habits and Performance Self-Efficacy Belief in Flute Education”* (Flüt Eğitiminde Piyano Eşliğinin Çalgı Eğitimi Alışkanlıkları Ve Performansa Yönelik Özyeterlik İnancı Üzerindeki Etkisi) başlıklı makalede, flüt eğitimi alan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı piyano eşlik eğitiminin, çalışma alışkanlıkları ve özyeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Tek gruplu ön test-son test deneysel desende tasarlanan araştırmada, örneklem grubu flüt öğrenimi gören 16 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Anketi” ve “Çalgı Performansı Özyeterlik İnanç Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, flüt eğitiminde piyano eşlik uygulamasının her iki anketin tüm alt boyutları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu, öğrencilerin zamanı disiplinli ve üretken bir şekilde kullandıkları, kendilerini daha yeterli gördükleri, enstrümanlarına ve çalışma isteklerine olan sevgilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Kaufman-Cohen ve diğerleri (2018) *“The Correlation between Upper Extremity Musculoskeletal Symptoms and Joint Kinematics, Playing Habits and Hand Span during Playing among Piano Students”* (Piyano Öğrencilerinin Çalmaları Sırasında Oluşan Üst Ekstremité Kas-İskelet Semptomları İle Eklem Kinematığı, Çalma Alışkanlıkları Ve El Açıklığı Arasındaki İlişki) başlıklı makalede, piyano çalarken kol

ve bacak kas iskelet sistemi belirtileri (MSD) ile eklem devinimi arasındaki ilişkilerin yanı sıra, MSD ile piyano öğrencilerinin psiko-sosyal, mesleki/kişisel alışkanlıkları ve biyo-demografik risk faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu lisans öğrenimi gören 15 piyano öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Standardize Nordik Anketi (SNQ)” ve “Hareket Analiz Sistemi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, piyano öğrencilerinin, çalışma alışkanlıklarının MSD ile ilişkili olduğu, özellikle yüksek oranda boyun ağrısı yaşadıkları, piyano çalarken aşırı el bileği gerilmesi ve/veya dirsek burkulmasının MSD ile ilişkili olduğu, küçük elleri olan piyanistlerin üst kol ve bacaklarda aşırı yaralanmalara eğilimli oldukları, haftalık çalışma süreleri ile kas-iskelet sistemi ağrıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Miksza (2007) *“Effective Practice: An Investigation of Observed Practice Behaviors, Self-Reported Practice Habits, and the Performance Achievement of High School Wind Players”* (Etkili Uygulama: Lise Düzeyi Üflemeli Çalgıcıların, Gözlemlenen Uygulama Davranışları, Öz-Bildirimli Uygulama Alışkanlıkları ve Performans Başarılarının İncelenmesi) başlıklı makalede, lise öğrencilerinin uygulama davranışları, öz bildirimli uygulama alışkanlıkları ve performans başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma grubu 60 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin performans başarısında önemli bir değişikliğin olduğu, en çok sergilenen davranışların ölçüyü/bölümü tekrar etme ve işaretlemenin olduğu ve öz bildirimli uygulama alışkanlıkları ile gözlemlenen uygulama davranışları arasında ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.5. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çağlar Bakıoğlu (2019) *“Piyano Eğitiminde Eser Analizine Dayalı Çalışma Yapmanın Deşifreye Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, müzik öğretmeni adaylarının piyano eserlerinin temel özelliklerini analiz etmelerinin deşifre becerilerine, akademik başarı ve tutumlarına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, örneklem grubu 16 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Piyano Dersi Eser Analiz Formu”, “Deşifre Değerlendirme Ölçeği” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarında önemli bir farklılık olmadığı ve deşifre becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Çağrı Bakıoğlu (2019) *“Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları ile Piyano Dersi Başarıları Arasındaki İlişki”* başlıklı yüksek lisans tezinde, lise öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano dersi başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu GSL’de öğrenim gören toplam 389 müzik öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve öğrencilerin tutumları ile piyano dersi başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Sözgötürmez (2019) *“Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Motivasyonları ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin piyano dersine yönelik motivasyonları ile tutumlarını demografik değişkenler açısından belirlemeyi ve motivasyon ile piyano dersine yönelik tutum arasında ilişkinin olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu 116 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Piyano Eğitiminde Öğrenci Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve ölçeğin bütün alt boyutlarının da bu bulguyu desteklediği ortaya çıkmıştır.

Önder (2019) *“Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano ve Armoni Dersine Yönelik Tutumları ve Armoni Dersi Başarı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin piyano ve armoni dersine yönelik tutum ve başarı düzeylerini belirlemeyi, armoni ve piyano dersi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu 153 müzik öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırma verileri “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Armoni Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Armoni-Kontrpuan-Eşlik Başarı Not Ortalamaları” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile armoni dersine yönelik tutumları arasında ve armoni dersine yönelik tutumları ile armoni-kontrpuan-eşlik dersi başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaleli (2018) *“Piyano Eğitiminde 5E Modeli ve Öğrenme Stillerine Dayalı Uygulamaların Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, 5E modeli

ve öğrenme stillerine dayalı bir piyano eğitimi uygulamasını hazırlamayı ve bu uygulamanın, bireyin piyano çalma becerisi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubu 24 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Gözlem Formu”, “Piyano Dersi Tutum Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi”, “Görüşme Formu” ve “5E Modeli ve Öğrenme Stiline Dayalı Piyano Eğitimi Uygulamaları” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin piyano çalma becerisi, tutum ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya (2016) *“Makamsal Özellikteki Piyano Eserlerinin Bilişsel Çözümlemeli Öğretimine Yönelik Öğrenci Tutumları”* başlıklı sanatta yeterlik tezinde, makamsal özellikteki piyano eserlerini bilişsel alan ve basamakları ile ilişkilendirerek öğrenci tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada, çalışma grubu 10 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Görüşme Formu” ve “Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel çözümleme ve tutum puanları yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Çağlar Bakıoğlu (2012) *“Müzik Öğretmenliği Programı Öğrencileri ile Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalgısına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”* başlıklı yüksek lisans tezinde, piyano eğitimine yönelik bir tutum ölçeği geliştirerek piyano dersi alan lisans öğrencilerinin tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı iki farklı gruba yürütülen araştırmada, çalışma grubu toplam 954 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri öğrencilerin piyanoya olan tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan 5’li likert tipi “Piyano Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, genel anlamda öğrencilerin piyano dersini oldukça önemli gördükleri ve ilgi duydukları ortaya çıkmıştır.

Uçaner (2011) *“Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin “Türk Müzik Tarihi” Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”* başlıklı doktora tezinde, Türk müzik tarihi dersine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu 871 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Türk Müziği Tarihi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Türk

Müziği Tarihi Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türk Müziği Tarihi dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu ve bu derse ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Özer (2010) *“Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, anlamlandırma stratejilerine göre yapılan piyano öğretiminin, öğrenme düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, çalışma grubu GSL’de öğrenim gören 12 müzik öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Ders Planları”, “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” ve “Gözlem Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kılınçer (2009) *“Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri (AGSL) müzik alanında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu 10 farklı AGSL müzik bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, AGSL’de verilen piyano eğitiminin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Karabulut (2009) *“Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, örneklem grubu, lisans 1. ve 3. sınıf müzik öğretmeni adaylarından oluşmuştur. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının kararsızlık yönünde olduğu, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının mezun oldukları liseye göre farklılaşmadığı ve 1. sınıfların olumlu

bir tutuma sahip oldukları ve 3. sınıfların kararsız bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Otacioğlu (2005) *“Müzik Öğretmenliği Piyoano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi”* başlıklı doktora tezinde, üniversitelerdeki müzik eğitimi bölümlerindeki piyoano öğretimini değerlendirmeyi, ülkemiz koşullarına uygun bir piyoano öğretim programı geliştirmeyi ve bu programın etkililiğini incelemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, çalışma grubu müzik eğitimi gören 30 birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri “Günlük Ders Planı”, “Başarı Testi”, “Piyoano Dersi Tutum Ölçeği”, “Müzikal Algılama Ölçeği”, “Gözlem Formu” ve “Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü Listesi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen öğretim programının, üniversitelerde verilen piyoano öğretiminden daha etkili olduğu ve deney ve kontrol grubunun derse karşı tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı sonucun bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Çivril (1999) *“Sanatçı Yetiştiren Mesleki Eğitim Kurumlarının Ortak Devresindeki Piyoano Öğrencilerinin Enstrümanlarına Yönelik Çalışma Performansları ile Tutumları Arasındaki İlişki”* başlıklı yüksek lisans tezinde, piyanoya yönelik tutum ile piyoano teknik çalışma performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, 36 piyoano öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma grubunun piyoano öğretmenleri de öğrencilerin teknik çalışma performansına ilişkin veri toplanması amacıyla araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri “Gözlem Formu” ve “Anket Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak piyoano öğrencilerinin teknik çalışma performansı ile tutumları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.6. Tutum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yazıcı (2016) *“A Study of Developing Attitude Scale for Piano Teaching”* (Piyoano Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması) başlıklı makalede, piyoano öğretmenlerinin kendi öğretimleri ile ilgili tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma grubu, rastgele seçilen 196 piyoano öğretmeninden oluşmuştur. Öncelikle ölçek materyali araştırmacı tarafından kullanılacak ve yeniden üretilecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli sadeleştirmeler yapılmış ve ölçek 35 maddeye indirgenmiştir. Oluşturulan değerlendirme formları, iki uzmana gönderilmiş ve piyoano öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 3 faktörlü, beşli likert tipinde olan ve toplam 19

madde içeren “Piyano Öğretim Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda piyano eğitiminde öğretim tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Bellelo (2013) “*Musical Achievement and Attitude of Beginning Piano Students in a Synchronous Videoconferencing Lesson Environment*” (Senkronize Video Konferans Ders Ortamında Piyanoya Yeni Başlayan Öğrencilerin Müziksel Başarısı Ve Tutumları) başlıklı doktora tezinde, çevrimiçi eşzamanlı ders ortamının müzikal başarıya, hedef davranışlara ayrılan süreye ve piyano dersine yönelik tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 6-9 arasında değişen toplam 19 piyano öğrencisinden oluşmuştur. Deney grubu çevrimiçi uzaktan, kontrol grubu ise yüz yüze eğitim görmüştür. Araştırma verileri deneysel işlem öncesinde “ön değerlendirmeler”, “hazırbulunuşlukların belirlenmesi” ve “çevrimiçi tutum anketi”; deneysel işlem sonrasında “müziksel başarı görevleri”, “son görüşmeler” ve “tutum anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ders ortamının müziksel başarı görevleri üzerinde etkisinin olmadığı, kontrol grubundaki katılımcıların dört başarı görevinde deney grubundan daha yüksek puan aldıkları, kontrol grubunun deney grubuna göre ders öncesi ile ders sonrası görüşmelerde daha tutarlı yanıtlar verdiği ve deney grubu öğrencilerinin derslerden sonra müzik okuma ve çalma becerileri bakımından kendilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır.

Baker (2008) “*The Effects of Peer Teaching on Undergraduate Music Majors’ Achievement and Attitude toward Sight-Reading in the Group Piano Setting*” (Grup Piyano Ortamında Akran Öğretiminin Lisans Müzik Bölümlerinin Başarılarına Ve Deşifreye Yönelik Tutumlarına Etkisi) başlıklı doktora tezinde, akran öğretiminin, piyano deşifre başarısı ve deşifreye yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırmada, çalışma grubu 170 üniversitede öğrenim gören müzik öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri video kayıtları ve bir tutum anketi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bütün katılımcıların süreçte önemli ölçüde gelişme kaydettiği, akran öğretiminin, deşifre başarısını olumlu yönde etkilediği ve piyanoda özgüveni geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Benson (1998) “*The Effects of Instructional Media on Group Piano Student Performance Achievement and Attitude*” (Eğitsel Medyanın Grup Piyano Öğrencisinin Performans Başarısı Ve Tutumu Üzerindeki Etkileri) başlıklı doktora tezinde, kitle iletişim araçlarının, piyanoya yönelik performans başarısı ve tutum üzerindeki etkilerini

belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubu müzik eğitimi gören 16 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, kitle iletişim araçlarının, piyanoya yönelik performans başarısı üzerinde etkili olduğu, performans başarısı yönünden gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmasa da piyano çalışmaya ve materyallerine yönelik tutumlar yönünden gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda belirlenen yöntem üzerine bilgilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalardan elde edilen veriler, nicel ve nitel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda sırasıyla açık-uçlu ve kapalı-uçlu bilgiler elde edilmektedir. Dolayısıyla her iki çeşit veri ile farklı bilgiler sağlandığı gözlemlenmektedir. İki değişik veri toplama yönteminin güçlü ve zayıf yanlarının olduğu dikkate alındığında, araştırma probleminin ve sınırlılıkların iki tarafının güçlendirilmesinde nitel ve nicel verileri kapsayan karma yöntem araştırmasından yararlanılabilir. Verilerin tek yönünün incelenmesi ile kıyaslandığında “karma” olması veya harmanlanması, sorunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Creswell, 2003/2016: 215). Bu çalışmada, karma yönteme uygun olarak nicel boyutta, özdüzenleyici öğretimin 10. sınıf piyano eğitiminde teknik gelişim ve repertuvar ünitelerine ilişkin performans başarı, çalışma alışkanlığı ve tutum düzeyine etkisi belirlenmiş, nitel boyutta ise öğrencilerin özdüzenleyici piyano öğretimi ile ilgili performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Karma yöntem, en az bir nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı ve ilgili yöntem türlerinin herhangi bir araştırma paradigması ile doğal bir ilişkisinin olmadığı çalışmalardır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989: 256). Daha sonra bu süreç bahsedilen iki yöntemi entegre etmekten, çalışma sürecindeki bütün evreleri entegre etmeye doğru değişim göstermiştir (Tashakkori ve Teddlie, 1998: 1). Karma

araştırmalar, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini işe koşarak araştırmacı ya da araştırmacıların olay ya da olguları anlama ve doğrulama genişliğini ve derinliğini elde etmek için kullanılmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007: 123). Karma araştırma yönteminde bir araştırma programı içerisinde nitel ve nicel yaklaşımları kullanarak araştırmacı tarafından veri toplama, analiz etme, bulguları dâhil etme, çıkarımlarda bulunma eylemleri gerçekleştirilir (Tashakkori ve Creswell, 2007: 4). Karma yöntem araştırmaları, toplumsal dünyayı algılamanın, görmenin, işitmenin değişik yollarının ve herhangi bir şeye değer verilmesinin neden önemli olduğu ile ilgili bakış açıları geliştirmek için etkin olarak iletişim kurmaya yönlendiren araştırma yöntemidir (Greene, 2007: 20). Bu araştırma yöntemi, felsefi varsayımları olan bir çalışma deseni niteliğindedir. Karma yöntem araştırmalarının önceliği, nitel ve nicel verileri bir arada kullanmak ve araştırma probleminin anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 5). Karma yöntem araştırmalarının özellikleri şunlardır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2015: 6):

- Araştırma problemlerine yönelik nitel ve nicel veriler, hassas ve kabul edilebilir bir biçimde toplanır ve analiz edilir.
- Nitel ve nicel veriler, eş zamanlı olarak birbirlerinin içinde kullanılır ya da sıralı biçimde biri diğerinin üzerine kurularak bütünleştirilebilir.
- İki veri türünden birine ya da her ikisine öncelik verilerek araştırma düzenlenebilir.
- Kuramsal perspektifler ve felsefi görüşler bulunur.
- Çalışma programına yön veren özel araştırma deseni bu işlemlerle bütünleştirilebilir.

Karma yöntem birçok şekillerde sınıflandırılmaktadır. Çeşitli araştırma alanları incelenerek birçok sınıflandırma sistemi belirlenmiştir. Bu doğrultuda, yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü ve çok aşamalı karma yöntem desenleri olarak altı karma yöntem tasarımı bulunmaktadır. Belirlenen karma yöntem desenleri incelendiğinde, veri toplama, veri analizi, yorumlama, geçerlilik ve güvenilirlik niteliklerine göre açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninin araştırma problemini en uygun şekilde yansıttığı belirlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011/2015: 76).

Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, iki evrede gerçekleşmektedir. Önce nicel veriler toplanır ve bulgular analiz edilir. Daha sonra elde edilen bulgular kullanılarak ikinci evre planlanır ve uygulanır. Nicel bulgular, nitel bulgularla ilgili yöneltilecek

sorular üzerine bilgi verir. Bu desende nitel veriler, nicel verilerin daha ayrıntılı açıklanmasını sağlar. Elde edilen nicel veriler analiz edilir ve nitel boyutta yürütülen görüşmelerle nicel boyutlara verilen cevapların derinlemesine yorumlanması hedeflenir. Nitel verileri toplama süreci nicel bulgulara dayalıdır. Nicel ve nitel bulguların ayrı ayrı araştırıldığı bir desendir. Nicel veriler, nitel araştırmanın türünü, programını ve sorularını belirler. Araştırmadan elde edilen nicel verilerle ilgili bireylerin görüşleri alınarak sonuçların daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Tartışma bölümünde, ulaşılan bulgularla ilgili ilk evrede nicel, ikinci evrede nitel bilgiler yorumlanır. Üçüncü evrede ise nitel veriler aracılığıyla elde edilen detaylı ve derin bulgular nicel bilgilerin daha geniş ve kapsamlı açıklanmasına yardımcı olur. Nicel ölçümler sayesinde puanların geçerliliği saptanır ve nitel bilgilerin geçerliliği tartışılır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2015: 79-91). Bu çalışmada, özdüzenleyici piyano öğretiminin performans başarı, çalışma alışkanlıkları ve tutum üzerindeki etkisi incelendiğinden, öncelikle nicel verilere ulaşmak için piyano performans değerlendirme formu, çalışma alışkanlıkları ölçeği ve piyano dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve sonrasında araştırma süreci ve sonuçları ile ilgili görüşme protokolü hazırlanarak mülakatlar aracılığıyla bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2015: 92).

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunda, özdüzenleyici öğretim uygulamalarının piyanoda performans başarısına etkisinin belirlenmesi amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel gözlem ve ölçümler sonucunda nesnel veriler elde edilir. Araştırmanın konusuna göre deneysel desen belirlenir. Deneysel desenlerde sonucu etkileyebilecek bütün dış faktörler gözden geçirilerek yapılan müdahalenin sonuca etkisinin belirlenmesi amaçlanır. Deneysel işlemlerde bazı değişkenler kontrol altına alınır. Çünkü kontrol altına alınamayan değişkenler deney sonucunu etkileyebilir. Bu araştırmanın deneysel işlem boyutunda, bu durumu önleyebilmek için deney öncesi grupları denkleştirme yoluna gidilmiştir. Böylece oluşturulacak grupların herhangi birinde bulunmanın sonuçları etkilemesinin önüne geçilmiştir. Böylece bu araştırma, öğrencilerin gruplara rastgele atanmadığı ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel deseni temelinde şekillendirilmiştir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de belirtilmiştir (Kaptan, 1998: 73-88).

Tablo 1.

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
D	O	X	O
K	O		O

Bu desende seçme işlemi yoktur. Çalışma, daha önce belirlenmiş gruplar üzerinde ve belirli hedefler dâhilinde gerçekleştirilmektedir. Bu desende önceden oluşturulmuş gruplar olduğu gibi alınır. Random atama yoluyla iki gruptan biri deney diğeri kontrol olarak tayin edilir. Deneyden önce ve deneyden sonra ölçmeye tabi tutulur. İç-geçerliği etkileyebilecek olgunluk, tarih, araç-gereç ve test etme gibi kaynaklar kontrol altına alınır. Böylece bu faktörler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkiler. Bu özellikteki araştırmalar, daha önce açıklanmış çalışmalara göre kullanışlılık ve gelişmişlik yönleri bakımından daha üstündür. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının mümkün olabildiğince yakın olması gerekir. Bu desende istatistiksel çözümler, farklar arasındaki farkın test edilmesi şeklindedir (Kaptan, 1998: 85-86).

Nitel Boyut: Açımlayıcı karma desen doğrultusunda tasarlanan araştırma, nitel boyut bakımından piyano öğretiminde özdüzenlemeli öğrenmenin performans başarısı, çalışma alışkanlığı ve derse karşı olan tutumu nasıl etkilediğini ve ortaya çıkan durumun nasıl değerlendirilebileceğini araştıran bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türü olan durum çalışması araştırması, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (örn. gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013/2016: 97).

Araştırma sürecinde izlenen adımların şematik yapısı sıralı bir biçimde Şekil 1’de verilmiştir.

ADIM 1	Nicel Aşamanın Tasarlanması ve Uygulanması: - Nicel araştırma soruları ifade edilir, nicel yaklaşım belirlenir. - İzinler alınır. - Nicel örneklem tanımlanır. - Veri toplama araçları ile kapalı uçlu veriler toplanır. - Nicel araştırma sorularını cevaplamak için betimsel ve yordayıcı istatistik kullanılarak nicel veriler analiz edilir ve ikinci aşama için katılımcı seçimi kolaylaştırılır.
ADIM 2	Nicel Sonuçları Takip Eden Stratejiler Kullanılması: - Hangi sonuçların açıklanacağına karar verilir: - Önemli sonuçlar, - Anlamli olmayan sonuçlar, - Aykırı sonuçlar ya da - Grup farklılıkları - Bu nicel sonuçlar; - Nitel ve karma yöntem sorularını düzenlemek - Nitel örneklem olarak seçilecek katılımcıları belirlemek - Nitel veri toplama protokollerini planlamak amacı ile kullanılır.
ADIM 3	Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması: - Nicel sonuçları takip eden nitel araştırma soruları ifade edilir ve nitel yaklaşım belirlenir. - İzinler alınır. - Nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olacak amaçlı nitel örneklem seçimi yapılır. - Nicel sonuçlara göre şekillenen protokollerle açık uçlu nitel veriler toplanır. - Nitel araştırma sorularını ve karma yöntem araştırma sorularını cevaplayacak şekilde, tema geliştirme prosedürleri ve nitel yaklaşıma özgü prosedürler kullanılarak nitel veriler analiz edilir.
ADIM 4	İlgili Sonuçların Yorumlanması: - Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır. - Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır. - Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır.

Şekil 1. Açıklayıcı Bir Desen Uygulamasındaki Temel Prosedürler Akış Şeması
(Creswell ve Plano Clark, 2011/2015: 92)

3.2. Çalışma Grubu

Türkiye’deki güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri dört öğretim kademesinden oluşmaktadır. Bu kurumlarda genellikle temel piyano eğitimi verilmektedir. 9. sınıf müzik öğrencileri piyano öğrenimlerinin ilk yılında daha çok temel davranışlara ve nota eğitimine tabi tutulmaktadır. 11. ve 12. sınıf öğrencileri piyano ile ilgili repertuar ağırlıklı ders görmektedir. 10. sınıf öğrencileri ise piyanoda seslendirme teknikleri ve kavramları, temel teknikler ve gam çalışmaları ile ilgili eğitim almaktadır. Dolayısıyla 9. sınıf öğrencilerinin temel piyano becerilerini kazanmaları, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ise piyano edebiyatını tanımaları ve uygulamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle, araştırma konusu olarak seslendirme teknikleri ve temel teknikler belirlendiğinden çalışma grubuna, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı birinci döneminde, Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü’nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri (n=27) dâhil edilmek istenmiştir. Ancak, 1 öğrenci başka bir liseye nakil

gitmiştir. Araştırmaya, 5 öğrenci özel nedenlerinden dolayı katılamamış, 9 öğrenci evlerinde piyanonun ya da orgun olmamasından dolayı katılamamış ve 1 öğrenci ise deneysel çalışmanın 7. haftasında çalışmadan kendi isteğiyle ayrılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubu, 6'sı deney grubu ve 5'i kontrol grubu olmak üzere toplam 11 öğrenciden oluşmuştur. Bu kurumda öğrenim gören öğrenciler, araştırma konusu ile ilgili yapılacak olan uygulamada farklılık yaratabilecek etkenler yönünden Türkiye'deki diğer Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerini temsil edebilecek özelliktedir. Deney sürecine katılacak olan öğrencilerin veli izinleri alınmıştır. Ayrıca, Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi Müdürlüğü Müzik Bölümü Zümre Öğretmenler Kurulu tarafından 10. sınıf piyano dersi iki saat olarak belirlenmiştir. Araştırmanın, bu iki ders saati içerisinde uygulanacağı ifade edilerek öğrencilerin sözlü olarak onayları alınmıştır. Araştırma iki evreyi içermektedir. Birinci evrede piyano performansı, çalışma alışkanlıkları ve piyano dersine ilişkin tutum bulguları ortaya konulmuştur. İkinci evrede ise bu bulguların değerlendirmelerine yönelik araştırmaya katılan deney grubunun görüşleri alınmıştır.

3.2.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerine göre yapılan değerlendirme aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Değişken		Deney (n)	Kontrol (n)
Cinsiyet	Kız	5	2
	Erkek	1	3
Aile Gelir Durumu	Çok Düşük	-	1
	Düşük	1	-
	Orta	4	3
	İyi	1	1
Alan Çalgı Durumu	Bağlama	-	2
	Keman	3	2
	Viyola	-	1
	Viyolonsel	2	-
	Gitar	1	-
Piyano Dersi Not Ortalamaları	85 ve Üzeri	1	2
	70 ve Üzeri	3	1
	55 ve Üzeri	1	1
	45 ve Üzeri	1	-
	45 Altı	-	1
Bütün Derslerin Dönemlik Ağırlıklı Not Ortalamaları	80 ve Üzeri	1	1
	70 ve Üzeri	2	-
	55 ve Üzeri	3	4

n: Birey sayısı

Araştırmanın çalışma grubunun kişisel bilgileri cinsiyet, aile gelir durumu, alan çalgı durumu, piyano dersi not ortalamaları ve bütün derslerin dönemlik ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre betimlenmiştir. Deney grubunda 5 kız, 1 erkek öğrenci, kontrol grubunda 2 kız, 3 erkek öğrenci bulunmaktadır. Ailenin gelir durumu incelendiğinde, katılımcıların, 1'inin çok düşük; 1'inin düşük; 7'sinin orta; 2'sinin iyi düzey gelir durumuna sahip oldukları saptanmıştır. Deney grubunun alan çalgı durumu incelendiğinde, öğrencilerin, 3'ünün keman, 2'sinin viyolonsel ve 1'inin ise gitar çaldığı; kontrol grubu öğrencilerinin ise 2'sinin keman, 2'sinin bağlama ve 1'nin ise viyola çaldığı görülmüştür. Birinci dönem piyano dersi not ortalamalarına göre çalışma grubu öğrencilerinin 3'ünün 85 ve üzerinde; 3'ünün 70 ve üzerinde; 2'sinin 55 ve üzerinde; 1'inin 45 ve üzerinde; 1'nin 45 ve altında puan ortalamalarına sahip olduğu; birinci dönem bütün derslerin dönemlik ağırlıklı not ortalamalarına göre çalışma grubu öğrencilerinin 2'sinin 80 ve üzerinde; 2'sinin 70 ve üzerinde; 7'sinin 55 ve üzerinde puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutundaki verileri toplamak amacıyla 3 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, süreç öncesi ve sonrasında performans başarılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Piyano Performansı Değerlendirme Formu”; öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemek üzere Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016a) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve tutum puanlarının belirlemek üzere Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ve çalışma alışkanlıkları ölçeklerinin araştırmada kullanım izni ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Deneysel işlem sürecinde deney grubu öğrencilerinin, özdüzenlemenin aşamalarını öğrenmeleri amacıyla araştırmacı tarafından “Özdüzenlemeyi Öğrenme Formu” geliştirilmiştir. Bu form, deney grubu öğrencileriyle her uygulama öncesinde tartışılmış ve öğrencilerin kendi gelişimleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, özdüzenlemeyi öğrenme formunda belirlenen strateji havuzundan, bireysel özelliklerine göre stratejiler seçip kendi ders çalışma planlarını oluşturmalarına yönelik olarak “Bireysel Ders Çalışma Planı” hazırlanmıştır. Dersin daha verimli işlenebilmesi için her ders öncesinde öğrenciler bireysel ders çalışma planlarını oluşturmuşlardır. Ayrıca, özdüzenlemenin evrelerine yönelik zaman yönetimi geliştirmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmaya katılan müzik

alanı öğrencilerinin özdüzenlemeli gerçekleştirilen piyano öğretimine yönelik görüşleri, deneysel sürecin sonunda araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

3.3.1. Piyano Performansı Değerlendirme Formu

Piyano Performansı Değerlendirme Formu (PPDF), özdüzenleyici piyano öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin performans başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Piyano Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2016: 1-18) yer alan seslendirme tekniklerine ve kavramlarına, temel tekniklere ve gam çalışmalarına ilişkin öğrenme alanlarına göre araştırmacı tarafından yazılan etütler ve düzenlemesi yapılan eserler ile ilgili değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler, piyano alanında bir uzman tarafından düzenlenmiştir. Daha sonra form, üç uzman görüşünün onayına sunulmuştur. Üç uzmanın yapmış olduğu düzeltmeler ile sadeleştirme işlemine gidilmiş ve bu form, araştırmada kullanılması için hazır hale getirilmiştir. 7 maddeden oluşan beşli likert tipindeki formda maddeler “çok düşük” seçeneğinden “çok iyi” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmaktadır. Bu maddeler “sesleri doğru çalabilme” katsayısı (2), “parmak numaralarını doğru çalabilme” katsayısı (2), “ritim kalıplarını doğru çalabilme” katsayısı (5), “artikülasyonları doğru çalabilme” katsayısı (5), “hız terimlerini doğru çalabilme” katsayısı (2), “nüans terimlerini doğru çalabilme” katsayısı (2) ve “duraksamadan çalabilme” katsayısı (2) şeklinde sıralanmış ve puanlanmıştır. Öğretim programı, seslendirme teknikleri ve kavramları, temel teknikler ve gam çalışmaları kapsamında olduğu için ikinci ve üçüncü maddelerin katsayıları diğer maddelerin katsayılarına göre daha yüksektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20.00, en yüksek puan ise 100.00 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Müzik eğitiminin önemli bir niteliği olan çalgı eğitiminde, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerini belirlemek amacıyla Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2016a) tarafından geliştirilen “*Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği*” 7'si olumsuz (8, 9, 10, 11, 16, 17, 18) ve 11'i olumlu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15) toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizinin yapılması amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 4 farklı müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 378 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama

sonrasında hatalı ve eksik olduğu görülen 13 adet ölçek çıkartılmış ve geriye kalan 365 adet ölçek analiz edilmiştir. Bu araştırmada, lise düzeyi öğrencileri üzerinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü ve ölçeği geliştiren araştırmacıların görüşleri alınmış ve ölçekte yer alan ifadelerin sadece üniversite öğrencilerini yansıtmadığı, ölçek maddelerinin içeriği ve kapsam geçerliği açısından güzel sanatlar lisesi piyano dersini alan öğrenciler üzerinde uygulanabileceği yönünde görüş birliği sağlanmıştır.

En uygun ve kullanışlı olarak görülen Likert tipi ölçek türüne göre tasarlanmış olup, derecelendirme kategorileri; “Tamamen= 5 puan”, “Büyük Ölçüde= 4 puan”, “Kısmen= 3 puan”, “Çok Az= 2 puan”, “Hiç= 1 puan” biçiminde sıralanmıştır. Olumsuz anlam taşıyan maddelerde bu sıralama, ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Cronbach’s Alpha güvenirlik formülü kullanılarak ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği hesaplanmıştır. Boyutlar temelinde güvenirlik katsayıları incelendiğinde birinci boyut (çalışmaya değer verme) 0,825; ikinci boyut (çalışmaya hazırlık) 0,852; üçüncü boyut (ilgi ve istek) 0,820; dördüncü boyut (zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma) 0,805 olarak bulunmuştur.

BÇÇAÖ’nün iç geçerliliğinin belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliğinin saptanmasında ölçek puanları küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt %27 ve üst %27’yi oluşturan grupların puan ortalamaları, bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmış ve maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında bütün ölçek maddeleri için $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütün maddelerini kapsayan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının 0,891 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, müzik öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükosmanoğlu ve diğerleri, 2016b).

3.3.3. Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “*Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*”nin maddelerinin belirlenmesi sürecinde, Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nın son sınıfında okuyan 30 kişilik öğrenci grubuna kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar ve ilgili literatür ışığında, olumlu ve olumsuz 52 tutum cümlesi belirlenmiştir. Sonrasında belirlenen tutum cümleleri, kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur ve bu görüşlere

göre 52 maddelik tutum ölçeği, 21'i olumlu, 18'i olumsuz cümlelerden oluşan toplam 39 maddeye indirgenmiştir. Madde ve faktör analizine, madde toplam korelasyonlarına, madde ayırıcılık özelliğine ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda 39 maddelik deneme ölçeğinin 9 maddesi ölçekten çıkarılarak, ölçek 18'i olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmuştur. Türkiye koşullarına göre geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için üç üniversitede müzik eğitimi anabilim dallarına devam eden 316 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmada, lise düzeyi öğrencileri üzerinde uygulanabilirliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü ve ölçeği geliştiren araştırmacıların görüşleri alınmış ve ölçekte yer alan ifadelerin sadece üniversite öğrencilerini yansıtmadığı, ölçek maddelerinin içeriği ve kapsam geçerliği açısından güzel sanatlar lisesi piyano dersini alan öğrenciler üzerinde uygulanabileceği yönünde görüş birliği sağlanmıştır.

Tutum cümleleri 5'li likert biçiminde “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam” ve “Asla Katılmam” olarak derecelendirilmiştir. Yapılan analizler, ölçeğin iki faktörlü olduğunu göstermiştir. Bu durumun, ölçeğin hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuş piyano dersine yönelik iki temel yapıyı (*piyano dersinden hoşlanma [hoşnutluk]* ve *piyano dersine verilen değer [değer]*) yansıttığı görülmüştür. *Hoşnutluk* faktörü; (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 27, 28) ve *değer* faktörü; (4, 5, 9, 11, 13, 16, 19, 21, 24, 26, 29, 30) maddelerinden oluşmaktadır. İki faktörlü olarak belirlenen ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları 1. Faktör için 0,61 ile 0,79; 2. Faktör için 0,61 ile 0,75 arasındaki değerlerdir. Bu sonuçlar, müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Tufan ve Güdek, 2008).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşmecinin ve katılımcının, araştırmanın gerçekleştirildiği alana göre hazırlanan sorular çerçevesinde birlikte konuşma sürecidir (DeMarris, 2004: 55). Nitel çalışmalarda görüşme, araştırmanın yürütüldüğü alanda, durumu veya olguyu anlamak için yapılan temel faaliyettir. Nitel görüşmelerin her türünde görüşme yoluyla istenilen bilgiye ulaşılabilir. Görüşme tekniğine, gözlemlenemeyen davranışlar, duygular ya da insanların çevresindeki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gerek duyulur. Geçmişte yaşanmış ve yinelenmeyecek olaylar öğrenilmek istendiğinde görüşme yoluna başvurulmalıdır

(Merriam, 2013: 86). Görüşme, bilgi elde etmenin en iyi yöntemidir. Görüşme aracılığıyla bilgi edinme yönteminin, diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında en ekonomik olduğu durumlarda bu tekniğe başvurulur (Dexter, 1970; Akt. Merriam, 2013: 86).

Yapı olarak görüşmeler, önceden herhangi bir karar vermeden ya da hazırlık yapmadan hazırlanmış sorulardan tümüyle yapılandırılmış sorular ile bu soruların sıraya konulmasına göre değişkenlik gösterir. En çok kullanılan soru sorma tekniği, araştırılacak konuya ilişkin soruların yöneltildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir (Merriam, 2013: 110). Dolayısıyla karma yöntem olarak desenlenen bu araştırmada, nitel verilere ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında, ilgili literatür kapsamında araştırma bilgilerinin içeriğine bağlı olarak sorular oluşturulmasına dikkat edilmiştir (Patton, 2002: 312). Görüşmeden önce sorular çok iyi bir şekilde değerlendirilmiştir (Merriam, 2013: 98). Araştırma probleminin ve alt problemlerinin çözümüne etki edebilen, kullanılan ölçekte yer alan ifadeleri derinlemesine inceleyebilen, deney öncesinde ve sürecinde öğrencilerin yaşadığı deneyimleri açığa çıkarabilen soruların oluşturulmasına önem verilmiştir. Soruların, görüşmeci tarafından anlaşılabilir bir dilde ve şekilde olması sağlanarak görüşme süresince elde edilen verilerin niteliğinin artırılmasına dikkat edilmiştir (Patton, 2002: 312). Araştırma soruları ile ilgili daha fazla açıklama ve bilgi elde edilmesi, öğrenciler tarafından soruların kolay anlaşılabilmesi, yanlış anlaşılma ihtimalinin ortadan kaldırılması, görüşmenin akışının ayarlanması, öğrencinin doğru yere yönlendirilmesi, daha fazla ve detaylı veri elde edilmesi ve uygun yerlerde pekiştirme verilmesi için farklı sorular ve yorumlar (sondalar) kullanılmıştır (Merriam, 2013: 98-99).

Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alanında üç uzman öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler kapsamında gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır ve görüşme formu veri toplamaya hazır duruma getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılandırılarak uzmanların görüşlerine göre yeniden düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, deney grubu öğrencilerine 10 haftalık deney işlemlerinin ardından yapılan görüşmelerde uygulanmıştır. Görüşme formu, deney işlemi boyunca uygulanan özdüzenleyici piyano öğretiminin, seslendirme tekniklerine ve temel tekniklere özgü performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve piyano dersine yönelik tutumları ile ilgili beklentilerin belirlenmesine ilişkin açık uçlu

sorulardan oluşmaktadır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, her öğrenci ile bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve ortalama 45 dakika sürmüştür.

3.4. Deneysel İşlem

Araştırmanın deneysel işleminde, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan örneklemden meydana gelen gruptan, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel deseni uygulanmıştır. Ön test-son testte gerçekleştirilen performans ölçümleri bu iki grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri piyano dersine yönelik öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıdır; bağımsız değişkeni ise 10. sınıf Piyano Öğretim Programı'na (2016) göre oluşturulan özdüzenleyici piyano öğretim modelidir. Öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve tutum düzeylerini belirlemek için deneysel sürecinin başında (1. hafta-ön test) ve sonunda (10. hafta-son test) piyano performansı değerlendirme formu, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve piyano dersine yönelik tutum ölçeği uygulanarak ölçümler yapılmıştır.

Deney işleminin öncesinde; ilgili literatür taranarak geliştirilen ve ekler bölümünde bir örneği yer alan 10 hafta diliminde, haftanın 2 günü 40'ar dakikalık iki ders saati boyunca gerçekleştirilen özdüzenleyici piyano öğretimi modeli, uygulamayı yürütecek olan ders sorumlusu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan özdüzenlemeye dayalı piyano öğretimi modeli, öndüşünme-performans/irade kontrolü-özyansıtma evreleri kapsamında öğretmenin model olmasını, öğrencinin ise kendi kontrolünde öğrenmesini merkeze alarak olası öğrenci davranışlarına yönelik olarak hazırlanmış; Milli Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Piyano Dersi Öğretim Programı'ndan (MEB, 2016: 15-16) yararlanılarak, Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Piyano Ders Kitabı'nın (Rodoplu, Yılmaz ve Özer, 2019) içeriğine uygun olacak biçimde geliştirilmiştir. Hazırlanan “Özdüzenleyici Piyano Öğretimi Modeli”; “piyano eğitiminde teknik gelişim” ve “piyano eğitiminde repertuvar” üniteleri kapsamında bulunan “seslendirme teknikleri ve kavramlar” ve “temel teknikler ve gam çalışmaları” öğrenme alanları içerisinde yer alan “non-legato tekniği etüt ve eser çalışmaları”, “onaltılık nota ve etüt çalışmaları”, “legato, non-legato etüt ve eser çalışmaları”, “akor ve arpej tekniği”, “artikülasyon ve eser çalışmaları”, “senkop ve etüt çalışmaları”, “gam çalışmaları”, “barok dönemi eser çalışmaları” konu alanlarına ilişkin kazanımlara, öğrenme-öğretme etkinliklerine ve açıklamalara dayalı olarak düzenlenmiştir. Öğretim programında yer alan bütün konular, öğrencilerde

özdüzenlemeyi öğrenme becerisi ve bilinci oluşturacak nitelikte organize edilmiştir. Düzenlenen özdüzenleyici piyano öğretimi modeli Ek-2’de sunulmuştur.

Deney işlemi boyunca çalışılacak gam, etüt ve eser repertuarı belirlenirken öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ve sınıf düzeyleri gözetilerek Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Piyano Ders Kitabı’nda (Rodoplu, Yılmaz ve Özer, 2019) bulunan piyano için yazılmış etüt ve eserler arasından teknik ve müzikal içerik yönünden kapsamlı ve yoğun olanlar seçilmiştir. Ayrıca, öğrenciler tarafından öncesinde piyanoda icra edilmemiş olan etüt ve eserler, rol model öğretmen tarafından icra edilerek öğrencilerde ilgi ve istek uyandırılması istenmiştir.

Bireysel çalışmaların etkin ve verimli kılınmasında ortak anlayışların geliştirilmesi ve öğrencilere kendi kendini yönetme becerisi kazandırılması yönlerinden ev ortamı ve çalışma takvimi düzenlenerek araştırmanın takip edilmesi için sistemli bir yapı oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme deneyimi elde etmeleri için elverişli bir ortam hazırlanmıştır ve deney süreci boyunca gerekli ders materyalleri ve araç-gereçler öğrenciler tarafından sağlanmıştır.

Deney sürecinin birinci evresinde, deney grubu öğrencilerine Zimmerman (2000) tarafından oluşturulan özdüzenleme modeli konusunda genel bilgiler verilerek özen gösterilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin çalışmaya motive edilmesi amacıyla özdüzenleme modeline yönelik uygulama sürecinin evreleri, hedefleri, işleyişi ve içeriği ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve özdüzenlemenin evreleri, seviyeye uygun örnek etüt üzerinde araştırmacı rehberliğinde deney grubunda yer alan her bir öğrenci tarafından uygulanmıştır. Etkinlik ile ilgili öğrencilerden gelen sorular yanıtlanarak araştırma sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri ve önerileri kayıt altına alınmıştır.

Deney sürecinin ikinci evresinde, özdüzenleme öğretimine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerileri göz önünde bulundurularak belirlenen etüt ve eserlere yönelik etkinlik boyutunda özdüzenlemeli bireysel ders çalışma planı uygulanmıştır. Böylece, özdüzenleme modelinin evreleri ile ilgili bilgilendirilmesi ve araştırmacının rol model olması çerçevesinde öğrenciler, özdüzenlemeye dayalı piyano öğretimi modelini birey kontrollü uygulamaya başlamışlardır.

Piyano ders planının uyarıcıları sunma bölümünde, özdüzenleme modelinin üç evresi sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından öndüşünme evresinde etüt ve eserlerin özellikleri incelenip hedefler belirlenmiştir ve stratejik planlamalar yapılmıştır. Daha sonra performans/irade kontrolü evresinde etüt ve eserlerin özelliklerine göre

özkontrol (özöğretim-zihinde canlandırma-dikkat odaklama-görev stratejileri) ve özgözlem (özkayıt-özdeneme) alt süreçleri uygulanmıştır. Son olarak özyansıtma evresinde etüt ve eserler hakkında özyargı (özdeğerlendirme-nedensel yükleme) ve öztepki (özdoyum/duyuş-düzenleyici/savunmacı çıkarımlar) alt süreçleri uygulanarak performanslarını geliştirme yolunda etüt ve eserlere yönelik döngüsel bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine devam edilmiştir.

Özdüzenleme modeline göre yapılan dersler, eş zamanlı olarak her hafta dönüşümlü bir biçimde ev ortamında yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından öğrencilerin özdüzenleme bilgi ve becerilerinin ilerlemesine etki edecek ortak anlayışlar geliştirilmiş ve kendi kendini yönetme becerisi desteklenmiştir. Özdüzenlemeyi öğrenme sürecinde iş birliğinde bulunma ve akademik yardım arama kapsamında öğrencilere öğretmen, akran ve aile desteği sağlanmıştır. Ayrıca, gerek duyulduğunda araştırmacı, etüt ve eserlerin icrası konusunda rol model görevi üstlenmiştir.

Deney işlemi sürecinde piyano öğrencileri ile çalışılan etüt ve eserler şunlardır: Etüt (non-legato tekniği), etüt (onaltılık nota değeri), etüt (legato ve non-legato tekniklerinin birlikte kullanımı), etüt (üçleme nota biçimi), sol majör gamı, mi minör gamı, egzersiz (sağ elde akor ve arpej tekniği), etüt (senkop nota biçimi), eser (barok dönem eserleri ve özellikleri). Deney süresince 5 etüt, 2 egzersiz, 4 dizi ve 3 eser kullanılmıştır. Zamanın yetismemesi durumunda, eksik olan konulara yönelik bir ya da iki ders verilmesi planlanmıştır. Deneysel süreçte zamanın artması durumunda ise etüt ve eserlere yönelik performansın artırılması amacıyla en az iki ders süresince çalışmak koşuluyla farklı bir eser verilmesi öngörülmüştür.

Deney işlemi boyunca performans/irade kontrolü evresinde öğrencilerin piyano performansları cep telefonları aracılığıyla videoya alınmıştır. Bu kayıtlar her performans sonrasında öğrenciler tarafından izlenerek, öğrencilerin çalma sırasındaki yaptıkları hataları ve bu hataları dile getirmeleri konusunda desteklenerek araştırmacı tarafından oluşturulan piyano performansı değerlendirme formunda yer alan “sesleri doğru çalabilme”, “parmak numaralarını doğru çalabilme”, “ritim kalıplarını doğru çalabilme”, “artikülasyonları doğru çalabilme”, “hız terimlerini doğru çalabilme”, “nüans terimlerini doğru çalabilme” ve “duraksamadan çalabilme” kriterlerine göre bireysel değerlendirme sürecine etkin olarak katılımları sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve çalarken farkına varmadıkları yanlışlarını, kendilerini izleyerek belirlemeleri konusunda farkındalık kazanmalarına ek olarak kendi kendine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı

düşünme, yansıtıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, empati, iş birliği, performans, piyano müziğini anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimine de destek olmayı hedeflemiştir. Böylece öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri teşvik edilerek kendilerine olan özgüvenlerinin, hoşgörülerinin, sevgilerinin, çalışkanlıklarının, içsel ilgilerinin, değer verme bilinçlerinin, özduyumlarının ve zevk alma duygularının gelişimine destek olmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesine Yönelik Analizler

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için araştırmada kullanılan ölçekler bakımından grupların denkliliği ön test verileri dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desende uygulamaya katılan grupların içerisindeki bireyler rastgele atanmamaktadır (Creswell, 2008: 307). Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının piyano performansı, çalışma alışkanlığı ve piyano dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 3’te iki ayrı grupta yer alan katılımcıların ön test verilerine dayalı olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubunun “Piyano Performansı Değerlendirme Formu”, “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Piyano Performansı	D	6	6,00	36,00	15,00	1,00
	K	5	6,00	30,00		
Bireysel Çalışma Alışkanlıkları	D	6	7,00	42,00	9,00	0,27
	K	5	4,80	24,00		
<i>Bireysel Çalışma Alışkanlıkları: Çalışmaya değer verme</i>	D	6	6,50	39,00	12,00	0,58
	K	5	5,40	27,00		
<i>Bireysel Çalışma Alışkanlıkları: Çalışmaya hazırlık</i>	D	6	6,33	38,00	13,00	0,71
	K	5	5,60	28,00		
<i>Bireysel Çalışma Alışkanlıkları: İlgi ve istek</i>	D	6	7,75	46,50	4,50	0,05
	K	5	3,90	19,50		
<i>Bireysel Çalışma Alışkanlıkları: Zamanı doğru kullanma ve çalışma</i>	D	6	5,83	35,00	14,00	0,85
	K	5	6,20	31,00		
Tutum	D	6	5,25	31,50	10,50	0,41
	K	5	6,90	34,50		
<i>Tutum: Değer Boyutu</i>	D	6	5,25	31,50	10,50	0,41
	K	5	6,90	34,50		
<i>Tutum: Hoşnutluk Boyutu</i>	D	6	6,58	39,50	11,50	0,52
	K	5	5,30	26,50		

D: Deney K: Kontrol

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde “D” ve “K” olarak ifade edilen araştırma gruplarının ön testte uygulanan tüm ölçekler ve bunların alt boyutlarından aldıkları puanların, p anlamlılık düzeyi 0,05’ten büyük çıktığı için anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre uygulamaya katılacak olan gruplardan D (6 öğrenci) deney grubu olarak, K (5 öğrenci) ise kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atanmıştır.

3.5.2. Puanlayıcılara İlişkin Analizler

Öğrencilere uzmanlar tarafından verilen puanların tutarlı olup olmadığının analizinin yapılması için puanlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Bunun için her bir puanlayıcının ayrı ayrı deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verdikleri etüt ve eser puanlarının ortalaması alınmış ve analiz bu puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi için Kendall’s W analizi kullanılarak uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kendall’in uyum katsayısı en az iki puanlayıcının bir grup için yaptığı değerlendirmeleri sıralayarak, aralarında anlamlı seviyede uyum olup olmadığını sıyanan parametrik olmayan bir testtir (Can, 2014: 374). Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Piyano Performans Puanlarına Yönelik Yapılan Puanlayıcılar Arası Uyum Analizi Sonuçları

Deneyisel işlem öncesi uyum		Deneyisel işlem sonrası uyum	
Puanlayıcı Sayısı	3	Puanlayıcı Sayısı	3
Kendall's W	0,69	Kendall's W	0,81
Kay-kare	20,65	Kay-kare	24,40
Sd	10	Sd	10
p	0,02	p	0,007

Tablo 4’de yapılan uyum analizi sonucunda deney öncesinde 3 ayrı uzmanın öğrencilerin piyano performanslarına vermiş oldukları puanların anlamlı derecede uyumlu olduğu (Kendall’s W=0,69; $p=0,02<0,05$), deney sonrasında puanlayıcıların öğrencilerin piyano performanslarına verdikleri puanların da anlamlı derecede uyumlu olduğu görülmüştür (Kendall’s W=0,81; $p=0,007<0,05$).

3.5.3. Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler

Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenin uygulandığı deney sürecinde PPDF, BÇÇAÖ ve PDYTÖ aracılığıyla elde edilen veriler ve puanlar kodlanarak SPSS 20.0 paket programına işlenmiş ve bu program aracılığıyla analizler yapılmıştır.

Öncelikle deney grubunun PPDF, BÇÇAÖ ve PDYTÖ’den aldıkları puanların tanımlayıcı değerleri belirlenmiştir. Bu değerler, aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum puanlardır. Tanımlayıcı değerler, ölçeklerin toplam ve faktör puanları için ayrı ayrı saptanmıştır. PPDF, BÇÇAÖ ve PDYTÖ toplam puanları ve bu formların faktör puanları; ön test ve son test olmak üzere iki farklı başlık altında ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca, formlara ilişkin her bir öğrencinin ön test ve son testlerden aldıkları toplam ve faktör puanları, analiz verileri kapsamında tablolastırılarak açık bir şekilde verilmiştir.

BÇÇAÖ ve PDYTÖ’nün cronbach α değerleri belirlenip, orijinal ölçeklerdeki değerler ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca, madde toplam korelasyon katsayıları da gözden geçirilmiştir.

Analiz sürecinin devamında ön test-son test puanları arasındaki farklılık durumunun belirlenmesi için uygulanacak tekniklere karar verilmiştir. Bu doğrultuda, parametrik ve parametrik olmayan tekniklerden hangilerinin uygulanacağını belirlebilmesi için normallik durumu incelenmiştir. Araştırmanın deneysel işlem

uygulamaları 11 kişilik küçük bir grup üzerinden yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğü yapılacak olan istatistik tekniğini etkilemiştir. Grup sayısı bazı araştırmacılara göre 30, bazılarına göre ise 15'in altına düştüğünde puanların normal dağılım göstermeyeceği ve grup sayısı 6'ya indiğinde parametrik olmayan istatistiklerin kullanılması gerektiği ve araştırmada grupların puanlarının normal dağılım göstermediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011: 150) de göz önüne alınarak bu çalışmada, grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” uygulanmıştır (Cevahir, 2020: 48).

Ön test ve son test ortalama ve faktör puanlarının çizgi dağılım grafikleri oluşturulmuş ve bu grafikler üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar, özdüzenleyici öğretimin, öğrencilerin piyanoya yönelik performans başarıları, çalışma alışkanlığı ve derse ilişkin tutumlarına etkilerini belirlemek için yapılmıştır. Bu açıdan, öğretim sürecinin piyano performansı, çalışma alışkanlıkları ve bu derse yönelik tutumlara ilişkin etki büyüklüğü düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmüştür. “Mann-Whitney U Testi” için etki büyüklüğü z değerinin birey sayısının iki katının kareköküyle bölünerek hesaplanmıştır. Burada n 'nin iki katının alınmasının sebebi iki farklı zaman ve aynı kişilerin üzerinden işlem yapılmasından dolayıdır (Pallant, 2015/2017: 255). Bu amaçla, wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre anlamlı farkın olduğu durumlarda etki büyüklüklerinin belirlenmesi için “ r ” değerleri hesaplanmıştır. Cohen kriterlerine göre r değerinin yorumlanmasındaki ölçüt $r > 0,5$ olarak belirlenmiştir (Cohen, 1988: 80). Nicel verilerin analizinde kullanılan yöntemler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Deney ve kontrol gruplarının performans başarıları ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığı Wilcoxon sıralı işaretler testi ile
- Deney ve kontrol gruplarının performans başarıları son test puanlarında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile
- Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığı Wilcoxon sıralı işaretler testi ile
- Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları son test puanlarında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile
- Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığı Wilcoxon sıralı işaretler testi ile

- Deney ve kontrol gruplarının tutum son test puanlarında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir biçimde düzenlenip yorumlanmasıdır. Bu araştırmada, içerik analizi ile kodlama yapılarak verilerin temelinde bulunan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada kavramlar birbiriyle ilişkilendirilip daha üst düzey gruplar altında toplanarak temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227-228).

Collins'e (1999) göre verilerin düzenlemesi, işlenmesi, kodlanması, yorumlanması ve yazılması sürecinde veriler yazıya geçirilerek ve düzenlenerek; anlamlı veri birimleri saptanarak; veriler kodlanarak; taslak temalar belirlenerek; taslak temalara göre kodlar düzenlenerek; taslak tema ve kodlara göre veri düzenlenerek; taslak temalar kesinleştirilerek; temalar arası ilişkiler saptanarak; temalar, araştırma soruları altında organize edilerek; kod ve temalara göre veriler organize edilerek, kaynak kişi ve sırasına göre alıntılara yer verilerek (D1, D2, D3... gibi), yorumlanarak ve görsel hale getirilerek araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 238-239). Ayrıca, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için kodlamalar tekrar bir uzman görüşü eşliğinde incelenerek ayrıntılı rapor tutumu ve betimleme işlemi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölüm, araştırmanın nicel ve nitel kısmından elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel ve çıkarımsal istatistiksel verilere ve nitel boyutunda ise görüşmelerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Kısmından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, “Piyano Performansı Değerlendirme Formu”, “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular, betimsel olarak ifade edilmiş, araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının piyano performansı, çalışma alışkanlığı ve piyano dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları nedir?” sorusunun yanıtı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Piyano Performansı Değerlendirme Formu’na Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel uygulama öncesi ve sonrasında piyano performanslarında meydana gelen değişim toplam 7 kriterden oluşan 5’li likert tipi değerlendirme formu ile belirlenmiştir. Öğrencilerin etüt ve eser piyano performansları 3 ayrı uzman tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Yapılan puanlama sonucunda “Piyano Performansı Değerlendirme Formu” üzerinde belirtilen katsayılar hesaba katılarak her bir öğrenci için bir etüt bir de eser puanı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin etüt ve eser puanlarının ortalaması alınarak piyano performans puanları hesaplanmıştır. Bu puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Performans Puanları

		Deney öncesi etüt puanları	Deney sonrası etüt puanları	Deney öncesi eser puanları	Deney sonrası eser puanları	Deney öncesi ortalama piyano performans puanları	Deney sonrası ortalama piyano performans puanları
Deney	D1	28,66	55,00	29,66	54,66	29,16	54,83
	D2	29,33	60,66	22,00	71,33	25,66	65,99
	D3	21,33	49,00	20,66	68,33	20,99	58,66
	D4	38,33	87,00	39,00	81,66	38,66	84,33
	D5	67,33	92,33	66,66	93,33	66,99	92,83
	D6	56,33	55,00	49,66	56,00	52,99	55,50
Kontrol	K1	26,00	27,33	20,00	26,66	23,00	26,99
	K2	23,33	31,00	22,66	35,33	22,99	33,16
	K3	31,00	71,66	61,00	63,00	46,00	67,33
	K4	57,33	21,33	29,66	25,33	43,49	23,33
	K5	65,66	66,33	57,00	63,66	61,33	64,99

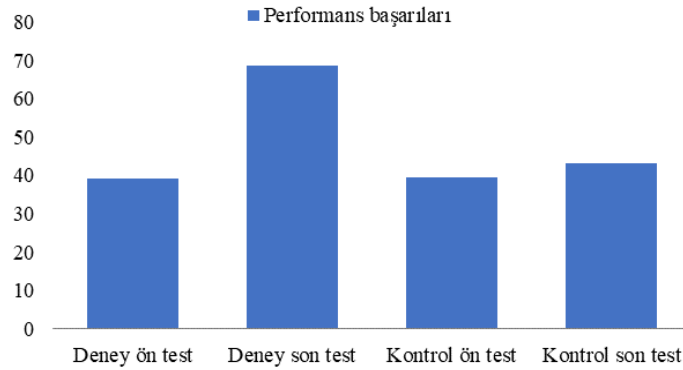
Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubundaki K4 kodlu öğrenci dışında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin etüt ve eser puanlarında, dolayısıyla ortalama piyano performans puanlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Performansında en fazla artış olan öğrencinin ise deney grubundan D4 kodlu öğrenci olduğu, en az artış olan öğrencinin ise yine deney grubundan D6 kodlu öğrenci olduğu görülmüştür. Ortalama piyano performans puanları üzerinden yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

		n	$\bar{X}$	Ortanca	Ss	Min.	Mak.
Deney	Piyano performansı ön test	6	39,07	33,91	17,76	20,99	66,99
	Piyano performansı son test	6	68,69	62,32	16,13	54,83	92,83
Kontrol	Piyano performansı ön test	5	39,36	43,49	16,42	22,99	61,33
	Piyano performansı son test	5	43,16	33,16	21,30	23,33	67,33

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön performans ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun son piyano performans puanlarının ön performans puanlarına göre kontrol grubundan daha fazla artış olduğu görülmüştür. Minimum ve maksimum performans puanlarındaki değişime bakıldığında ise deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu

açıktır. Bu durumun net olarak görülmesi amacıyla hazırlanan Şekil 2 aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarısı Düzeylerinin Ön Test ve Son Testteki Değişimi

4.1.2. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden Alınan Puanlara Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, toplam 18 madde ve 4 boyuttan oluşan bir ölçektir. Deney ve kontrol gruplarının bu ölçek ve alt boyutlarından uygulama işlemi öncesi ve sonrasında aldıkları ön test puanlarına ilişkin yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun çalışma alışkanlıkları ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamasının, kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde ise kontrol grubunun ilgi ve istek boyutu hariç deney ve kontrol gruplarının diğer boyutlardan aldıkları ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan en yüksek ve en düşük puanlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarında büyük farklılıklar görülmediği ve birbirlerine yakın değerler aldıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 7.

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	Ölçek ve alt boyutları	n	$\bar{X}$	Ort.	Ss	Min.	Mak.
Deney	Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları (18 madde)		69,50	70,50	4,76	62,00	75,00
	<i>Çalışmaya değer verme boyutu (7 madde)</i>		25,16	25,50	2,31	22,00	28,00
	<i>Çalışmaya hazırlık boyutu (4 madde)</i>	6	17,66	18,50	3,01	12,00	20,00
	<i>İlgi ve istek boyutu (4 madde)</i>		17,66	17,50	1,63	16,00	20,00
	<i>Zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutu (3 madde)</i>		9,00	9,00	1,89	7,00	11,00
Kontrol	Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları (18 madde)		65,80	63,00	6,37	61,00	76,00
	<i>Çalışmaya değer verme boyutu (7 madde)</i>		24,40	25,00	2,40	21,00	27,00
	<i>Çalışmaya hazırlık boyutu (4 madde)</i>	5	17,60	18,00	2,07	15,00	20,00
	<i>İlgi ve istek boyutu (4 madde)</i>		14,60	14,00	2,70	12,00	19,00
	<i>Zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutu (3 madde)</i>		9,20	9,00	1,92	7,00	12,00

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ölçeğinden almış oldukları puanların, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada sadece ölçeğin çalışmaya hazırlık boyutundan alınan puanların deney ve kontrol grubu için birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun bu boyuttan aldığı minimum puan incelendiğinde, kontrol grubundan düşük olduğu, maksimum puana bakıldığında ise deney ve kontrol gruplarının değerlerinin aynı olduğu görülmektedir.

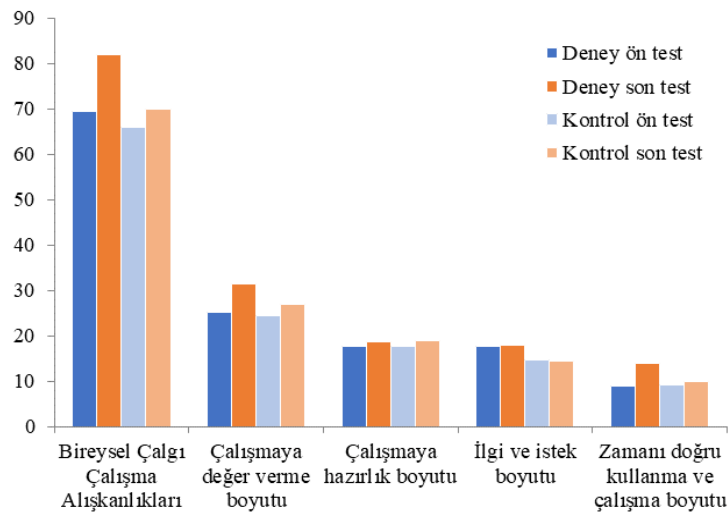
Bu puanlar, bir önceki Tablo 7 ile karşılaştırıldığında, deney grubunun genel olarak ölçekten aldıkları puanın, en düşük ve en yüksek puanın artış gösterdiği ancak, minimum ve maksimum puanların deney grubu için son testte çalışmaya hazırlık ve ilgi ve istek boyutları bakımından değişmediği görülmüştür. Kontrol grubuna bakıldığında ise ölçekten alınan toplam puanın deney grubu kadar olmasa da son testte ön teste göre bir artış gösterdiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde ise ilgi ve istek boyutundan ön ve son testte alınan puanların ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden Alınan Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	Ölçek ve alt boyutları	n	$\bar{X}$	Ort.	Ss	Min.	Mak.
Deney	Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları (18 madde)		82,00	84,00	7,04	68,00	87,00
	Çalışmaya değer verme boyutu (7 madde)		31,33	32,00	2,58	27,00	34,00
	Çalışmaya hazırlık boyutu (4 madde)	6	18,66	20,00	3,26	12,00	20,00
	İlgi ve istek boyutu (4 madde)		18,00	18,00	1,26	16,00	20,00
	Zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutu (3 madde)		14,00	14,50	1,26	12,00	15,00
Kontrol	Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları (18 madde)		70,00	71,00	6,67	60,00	78,00
	Çalışmaya değer verme boyutu (7 madde)		26,80	27,00	1,78	25,00	29,00
	Çalışmaya hazırlık boyutu (4 madde)	5	18,80	18,00	1,09	18,00	20,00
	İlgi ve istek boyutu (4 madde)		14,40	14,00	2,30	11,00	17,00
	Zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutu (3 madde)		10,00	11,00	2,91	6,00	13,00

Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının ön ve son testteki değişimini gösteren Şekil 3 aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimi

Tablo 9'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ölçeğinden ön ve son testte aldıkları toplam puanlar verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar

		BÇÇAÖ		1. Alt boyut		2. Alt boyut		3. Alt boyut		4. Alt boyut	
Grup	Öğrenci	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Deney	D1	73,00	85,00	27,00	30,00	18,00	20,00	17,00	20,00	11,00	15,00
	D2	62,00	83,00	23,00	31,00	12,00	20,00	19,00	18,00	8,00	14,00
	D3	66,00	68,00	22,00	27,00	17,00	12,00	20,00	16,00	7,00	13,00
	D4	75,00	86,00	28,00	33,00	20,00	20,00	16,00	18,00	11,00	15,00
	D5	71,00	87,00	26,00	34,00	20,00	20,00	18,00	18,00	7,00	15,00
	D6	70,00	83,00	25,00	33,00	19,00	20,00	16,00	18,00	10,00	12,00
Kontrol	K1	68,00	73,00	25,00	28,00	19,00	20,00	15,00	17,00	9,00	8,00
	K2	61,00	60,00	23,00	25,00	18,00	18,00	12,00	11,00	8,00	6,00
	K3	76,00	78,00	27,00	29,00	20,00	20,00	19,00	16,00	10,00	13,00
	K4	63,00	68,00	21,00	25,00	16,00	18,00	14,00	14,00	12,00	11,00
	K5	61,00	71,00	26,00	27,00	15,00	18,00	13,00	14,00	7,00	12,00

BÇÇAÖ: Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları toplam puanların ön ve son testte nasıl değiştiği Tablo 9'da görülmektedir. Buna göre kontrol grubundan K2 kodlu öğrenci hariç katılımcıların tümünün son testten aldıkları puanların ön teste göre artış gösterdiği gözlenmiştir. Alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde ise deney grubundan D3 kodlu öğrencinin çalışmaya hazırlık ile ilgi ve istek alt boyutlarından ön teste göre, deney grubundan D2 kodlu öğrencinin ilgi ve istek alt boyutundan ön teste göre daha düşük puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Kontrol grubuna bakıldığında ise K2 kodlu öğrencinin ilgi ve istek alt boyutu ile zamanı doğru kullanma ve çalışma alt boyutundan, K3 kodlu öğrencinin ise zamanı doğru kullanma ve çalışma alt boyutundan aldıkları puanların son teste göre daha düşük olduğu görülmüştür.

4.1.3. Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Alınan Puanlara Yönelik Yapılan Betimsel İstatistikler

Bu alt başlıkta araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, toplam 30 madde ve 2 boyuttan oluşan 5'li likert tipi ölçek olan "Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları ortalama puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Alınan Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	Ölçek ve alt boyutları	n	$\bar{X}$	Ort.	Ss	Min.	Mak.
Deney	Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (30 madde)	6	109,16	99,50	22,12	88,00	141,00
	<i>Değer (12 madde)</i>		42,33	39,50	11,80	26,00	56,00
	<i>Hoşnutluk (18 madde)</i>		66,83	65,50	12,62	51,00	85,00
Kontrol	Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (30 madde)	5	109,00	107,00	8,86	100,00	121,00
	<i>Değer (12 madde)</i>		48,60	50,00	5,36	42,00	54,00
	<i>Hoşnutluk (18 madde)</i>		60,40	58,00	6,02	53,00	68,00

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama tutum puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Değer ve hoşnutluk alt boyutları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test değer boyutu puanlarının deney grubundan; deney grubundaki öğrencilerin ise hoşnutluk alt boyutu puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin ön test uygulamasından alınan minimum puanlar incelendiğinde, kontrol grubunun hem toplam puan hem de alt boyutlardan alınan ortalama puanlar bakımından deney grubuna göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Maksimum puanlarda ise bu durumun tersi gözlenmiştir. Yani, deney grubunun ortalama tutum ve alt boyutlardan alınan maksimum puanları, kontrol grubuna göre daha fazladır. Son test uygulaması sonucunda, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlara yönelik betimsel istatistik sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 11).

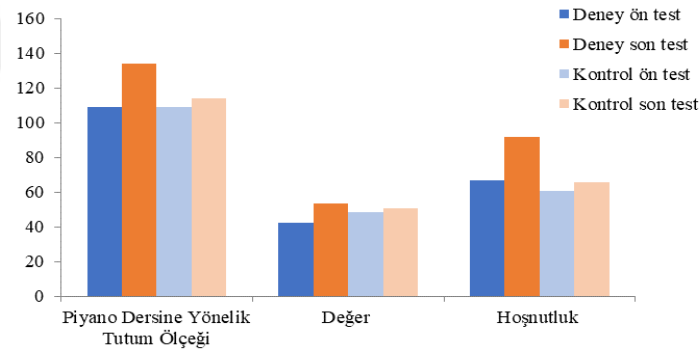
Tablo 11.

Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Alınan Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	Ölçek ve alt boyutları	n	$\bar{X}$	Ort.	Ss	Min.	Mak.
Deney	Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (30 madde)	6	134,16	137,50	13,77	108,00	146,00
	<i>Değer (12 madde)</i>		53,33	54,00	3,94	46,00	56,00
	<i>Hoşnutluk (18 madde)</i>		91,83	92,50	13,01	71,00	111,00
Kontrol	Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (30 madde)	5	114,00	112,00	9,61	101,00	124,00
	<i>Değer (12 madde)</i>		50,40	52,00	3,91	45,00	55,00
	<i>Hoşnutluk (18 madde)</i>		65,40	68,00	11,01	51,00	79,00

Tablo 11'e göre deneysel uygulama sonucunda, deney grubunun tutum puanının kontrol grubuna göre yüksek çıktığı görülmüştür. Hoşnutluk ve değer alt boyutundaki ortalama puanlar incelendiğinde, bu durumun yine deney grubu lehine olduğu söylenebilir. En küçük ve en yüksek puanlara bakıldığında hem ölçeğin tüm maddelerinden hem de alt boyutlarından alınan puanların deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Son testlerden alınan ortalama puanlar ön testler ile karşılaştırıldığında hem deney hem de kontrol grubunun alt boyutlar ve ölçeğin tamamından alınan puanlar bakımından artış gösterdiği görülmüştür. Minimum puanların değişimine bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte puanlarının arttığı ancak, kontrol grubundaki artışın deney grubuna göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Maksimum puanlardaki değişim gözden geçirildiğinde ise deney grubunun maksimum değer boyutu puanında değişim gözlenmezken, kontrol grubunun tüm maksimum puanlarında ön teste göre artış olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının ön ve son testteki değişimini gösteren Şekil 4 aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Değişimi

Tablo 12'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından ön ve son testte aldıkları toplam puanlar verilmiştir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlar

Grup	Öğrenci	Tutum		Değer		Hoşnutluk	
		Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Deney	D1	94,00	137,00	26,00	56,00	68,00	111,00
	D2	88,00	132,00	37,00	52,00	51,00	95,00
	D3	100,00	108,00	37,00	46,00	63,00	71,00
	D4	141,00	144,00	56,00	56,00	85,00	88,00
	D5	133,00	146,00	56,00	56,00	77,00	90,00
	D6	99,00	138,00	42,00	52,00	57,00	96,00
Kontrol	K1	102,00	123,00	44,00	52,00	58,00	79,00
	K2	115,00	101,00	50,00	48,00	65,00	51,00
	K3	121,00	124,00	53,00	55,00	68,00	71,00
	K4	100,00	110,00	42,00	45,00	58,00	68,00
	K5	107,00	112,00	54,00	52,00	53,00	58,00

Tablo 12 incelendiğinde, genel olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ve alt boyutlarından ön teste göre yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ancak, deney grubundan 2 öğrencinin (D4 ve D5 kodlu öğrenciler) değer boyutu ön ve son test puanlarında bir değişim gözlenmemiştir. Bununla birlikte kontrol grubunda yer alan K2 kodlu öğrencinin ölçekten ve alt boyutlarından aldığı tüm puanların son testte ön testten daha düşük olduğu görülmüştür. Yine değer alt boyutu incelendiğinde K5 kodlu öğrencinin son testteki puanının ön teste göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ölçekler ve bunların alt boyutlarından ön ve son testlerde aldıkları puanların değişiminin deneysel uygulamadan ne derece etkilendiği, ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği betimsel istatistikler yoluyla ortaya konulamamaktadır. Bu durumun istatistiksel olarak ifade edilmesi amacıyla çıkarımsal istatistikler yapılmıştır.

4.1.4. Piyano Performansı Değerlendirme Formu'ndan Alınan Puanlara İlişkin Yapılan Çıkarımsal İstatistikler

Bu alt başlık altında araştırmanın, “Deney grubunun piyano performansı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Kontrol grubunun piyano performansı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney ve kontrol gruplarının piyano performansı düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemlerine yanıt aranmıştır. Bunun için deney grubunun ve kontrol grubunun ayrı

ayrı ön test ve son testleri ile deney ve kontrol gruplarının son testleri karşılaştırılmış ve uygulamanın etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

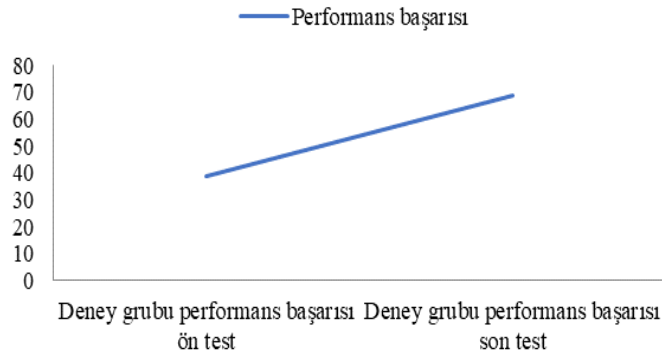
Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında piyano performans başarılarının değişimini analiz etmek için parametrik olmayan tek gruba ait tekrarlı iki ölçüm arasındaki farkı analiz eden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubunun Performans Başarılarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Performans Başarısı	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{sontest}}$	z	p	r
Negatif sıralar		0	0,00	0,00	39,07	68,69	-2,20	0,03	0,63
Pozitif sıralar		6	3,50	21,00					
Fark olmayan		0							

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin piyano performans başarı puanlarının son testte ön teste göre nasıl değiştiğine ilişkin yapılan analiz sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulama sonrasında deney grubunun piyano performans başarılarının anlamlı derecede artış gösterdiği ortaya çıkmıştır ($z=-2,20$, $p<0,05$). Ortaya çıkan bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi için etki büyüklüğü z değerinin birey sayısının iki katının kareköküyle bölünmesinden elde edilmektedir. Burada n'nin iki katının alınmasının sebebi iki farklı zaman ve aynı kişilerin üzerinden işlem yapılmasından dolayıdır (Pallant, 2015/2017: 255). Bu işlem sonucunda Tablo 13'de görüleceği üzere r değeri 0,63 çıkmıştır. Bu değer Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988: 80), yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir ($r=0,63>0,5$). Deney grubunun ön ve son test piyano performans başarılarının değişimi Şekil 5'te verilmiştir. Buna göre deney grubunun performans başarılarının ön teste göre son test lehine artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.



Şekil 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

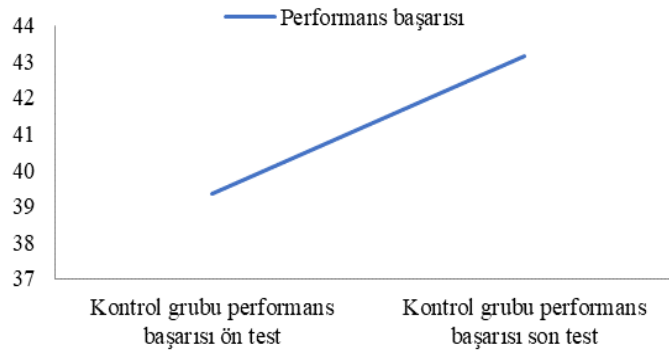
Kontrol grubunun piyano performans başarılarının ön teste göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14.

Kontrol Grubunun Performans Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Performans Başarısı	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{son test}}$	z	p
Negatif sıralar		1	4,00	4,00	39,36	43,16	-0,94	0,35
Pozitif sıralar		4	2,75	11,00				
Fark olmayan		0						

Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda Tablo 14’ten de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-0,94$, $p>0,05$). 5 kontrol grubu öğrencisi üzerinden yapılan analizde son test puanı ön test puanından düşük olan bir öğrenci (K4 kodlu öğrenci) görülmektedir. Diğer öğrencilerin tüm ön test puanları son test puanlarına göre daha yüksektir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanlarının değişimi Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Pişano Performansı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiğı

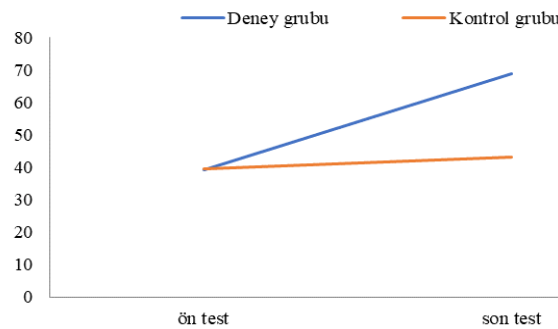
Özdüzenleyici pişano öğretimi sürecinin, deney ve kontrol gruplarının son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için iki farklı grubun aynı değişken bakımından karşılaştırılmasını sağlayan, parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucu Tablo 15'te görölmektedir.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Grubunun Pişano Performansı Son Test Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	6	7,33	44,00	7,00	0,14
Kontrol	5	4,40	22,00		
Toplam	11				

Deney ve kontrol gruplarının pişano performansları arasında son test bakımından fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonucunda, deneysel uygulamanın istatistiksel olarak deney grubunun pişano performans puanları (ortanca:62,32) ile kontrol grubunun puanları (ortanca:33,16) arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görölmüştür ($U=7,00$, $p>0,05$). Her iki grubun ön teste göre performans başarılarının deneysel işlem sürecindeki değişimi Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun Pişano Performansı Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiğı

Şekil 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi performans başarı ortalamalarının neredeyse birbirleriyle aynı olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonunda ise deney grubunu temsil eden eğrinin eğiminin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.5. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Yapılan Çıkarımsal İstatistikler

Bu başlıkta “Deney grubunun çalışma alışkanlığı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Kontrol grubunun çalışma alışkanlığı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlığı düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemlerine yönelik analizler yapılmıştır. Deney grubunun bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ön test ve son test puanlarının deneysel işlemde ne derece etkilendiğinin yanıtının bulunması için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin ortaya çıkan veriler Tablo 16’da ifade edilmiştir.

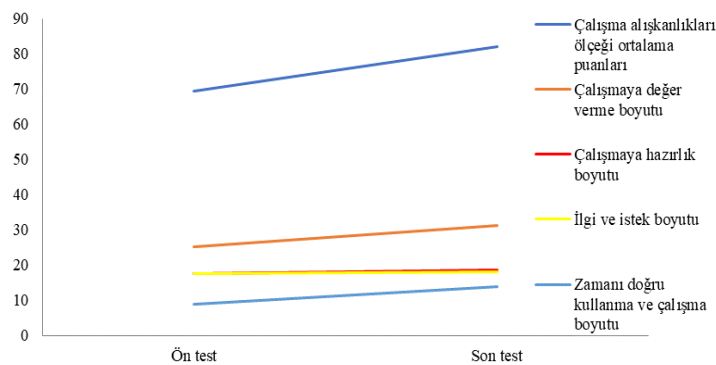
Tablo 16.

Deney Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

BÇÇAÖ	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{son test}}$	z	p	r
BÇÇAÖ	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	69,50	82,00	-2,20	0,03	0,63
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00					
	Fark olmayan	0							
1. Alt Boyut	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	25,16	31,33	-2,23	0,02	0,64
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00					
	Fark olmayan	0							
2. Alt Boyut	Negatif sıralar	1	3,00	3,00	17,66	18,66	-0,73	0,47	-
	Pozitif sıralar	3	2,33	7,00					
	Fark olmayan	2							
3. Alt Boyut	Negatif sıralar	2	3,00	6,00	17,66	18,00	-0,40	0,68	-
	Pozitif sıralar	3	3,00	9,00					
	Fark olmayan	1							
4. Alt Boyut	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	9,00	14,00	-2,21	0,03	0,64
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00					
	Fark olmayan	0							

Yapılan fark analizi sonucunda deney grubunun çalışma alışkanlıkları testinden aldıkları toplam puanlara göre ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farklılığın pratikte ne derece anlamlı olduğunu kestirebilmek için etki büyüklüğü hesaplanmış ve ortaya çıkan

değerin yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ($r=0,63$). Buna ilişkin negatif sıra değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tümünün genel ölçek puanı bakımından son testte ön teste göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Deney grubunun ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara yönelik veriler incelendiğinde, ölçeğin 2. alt boyutu olan çalışmaya hazırlık ve 3. alt boyutu olan ilgi ve istek boyutlarında son test lehine bir farklılık gözlenmemiştir ($Z_{2.altboyut}=-0,73$, $p>0,05$; $Z_{3.altboyut}=-0,40$, $p>0,05$). Bu boyutların negatif sıra değerleri incelendiğinde, 2. alt boyut için 1 öğrencinin; 3. alt boyut için ise 2 öğrencinin ön teste göre son testte daha düşük puan aldıkları görülmüştür. 2. alt boyut için 2 öğrencinin; 3. alt boyut için 1 öğrencinin ön ve son testlerdeki puanlarının değişmediği görülmüştür. Diğer iki alt boyuttan çalışmaya değer verme boyutu (1. alt boyut) ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma (4. alt boyut) alt boyutları bakımından deney grubu öğrencilerinin son testte ön teste göre daha başarılı oldukları görülmüştür ($Z_{1.altboyut}=-2,23$, $p<0,05$; $Z_{4.altboyut}=-2,21$, $p<0,05$). Anlamlı fark olduğu gözlenen alt boyutların anlamlılık derecesini belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü değerleri, 1 ve 4. alt boyutları için 0,64 olarak bulunmuştur. 1 ve 4. alt boyutların negatif ve pozitif sıra değerleri incelendiğinde hiçbir öğrencinin son test puanının ön teste göre düşük olmadığı görülmüştür. Bu değerlere göre deneysel sürecin genel olarak bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları, çalışmaya değer verme ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma üzerinde son test lehine anlamlı bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Deney grubunun ön ve son çalışma alışkanlıkları ölçeği ortalama puanlarını ve bu ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanlarının ön teste göre değişimi Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 8 incelendiğinde, deney grubunun ön test çalışma alışkanlıkları ortalamalarının son test ortalamalarına göre düşük olduğu görülmektedir. Aynı artış, çalışmaya değer verme boyutu ile zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutu için de gözlenmiştir. Ancak, burada çalışmaya hazırlık boyutu ile ilgi ve istek boyutlarının hem ön test hem de son test puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu durum, Tablo 16'daki çıkarımsal analiz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ön teste göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 17'de görülmektedir.

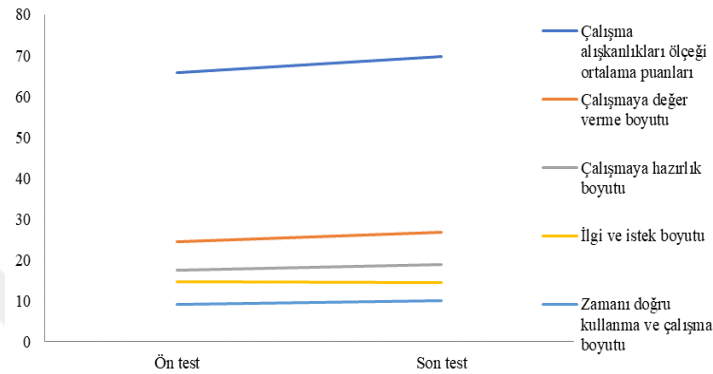
Tablo 17.

Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{son test}}$	z	p	r
BÇÇAÖ	Negatif sıralar	1	1,00	1,00	65,80	70,00	-1,76	0,08	-
	Pozitif sıralar	4	3,50	14,00					
	Fark olmayan	0							
1. Alt Boyut	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	24,40	26,80	-2,03	0,04	0,64
	Pozitif sıralar	5	3,00	15,00					
	Fark olmayan	0							
2. Alt Boyut	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	17,60	18,80	-1,60	0,11	-
	Pozitif sıralar	3	2,00	6,00					
	Fark olmayan	2							
3. Alt Boyut	Negatif sıralar	2	2,75	5,50	14,60	14,40	-0,18	0,85	-
	Pozitif sıralar	2	2,25	4,50					
	Fark olmayan	1							
4. Alt Boyut	Negatif sıralar	3	2,00	6,00	9,20	10,00	-0,41	0,68	-
	Pozitif sıralar	2	4,50	9,00					
	Fark olmayan	0							

Kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkı analiz etmek için yapılan istatistik sonucunda, ölçekten alınan toplam puanlar açısından son testte anlamlı bir farklılığın gözlenmediği ortaya çıkmıştır ($z=-1,76$, $p>0,05$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece çalışmaya değer verme boyutu bakımından kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z_{1.\text{altboyut}}=-2,03$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık derecesi hesaplandığında etki büyüklüğünün yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ($r=0,64$). 2, 3 ve 4. alt boyutlar incelendiğinde ise yine kontrol grubunun son testlerinde ön testlerine göre farklılık gözlenmemiştir ($z_{2.\text{altboyut}}=-1,60$, $p>0,05$; $z_{3.\text{altboyut}}=-0,18$, $p>0,05$; $z_{4.\text{altboyut}}=-0,41$, $p>0,05$). Tablo 17'deki negatif sıra değerleri incelendiğinde 1

öğrencinin çalışma alışkanlıkları toplam puan, 2 öğrencinin 3. alt boyut ve 3 öğrencinin ise 4. alt boyuttan son testlerde ön testlere göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve son testleri arasında fark olmayan 2. alt boyuttan 2 ve 3. alt boyuttan ise 1 öğrencinin olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 9'da çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından ön ve son testte alınan puanlara ilişkin sonuçlar görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 9'da kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ölçeğinden son testte almış oldukları ortalama puanların ön teste göre yüksek olduğu ancak, bu artışın Tablo 17'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin çalışmaya hazırlık ile zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutlarında ön teste göre ortalama puanlardaki artışın yok denecek kadar az olduğu, ilgi ve istek boyutunda ise son test ortalamasının ön teste göre daha düşük olduğu görülmüştür. Burada, sadece çalışmaya değer verme boyutunda yaklaşık 2 puanlık artış görülmüş, bu artışın istatistikî olarak anlamlı farklılığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutları bakımından son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Tablo 18'de bu analize ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 18.

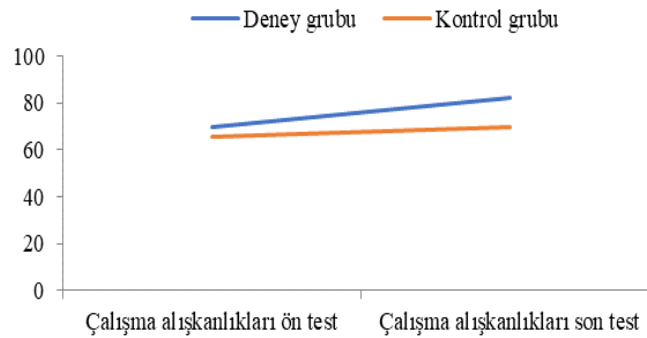
Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
BÇÇAÖ	Deney	6	7,92	47,50	3,50	0,03	0,63
	Kontrol	5	3,70	18,50			
1. Alt boyut	Deney	6	8,08	48,50	2,50	0,02	0,69
	Kontrol	5	3,50	17,50			
2. Alt boyut	Deney	6	6,83	41,00	10,00	0,28	-
	Kontrol	5	5,00	25,00			
3. Alt boyut	Deney	6	8,25	49,50	1,50	0,01	0,76
	Kontrol	5	3,30	16,50			
4. Alt boyut	Deney	6	8,17	49,00	2,00	0,01	0,72
	Kontrol	5	3,40	17,00			

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test çalışma alışkanlıkları ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların sadece bir alt boyut hariç anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışma alışkanlıkları son test toplam puanlar karşılaştırıldığında, deney grubunun (ortanca: 84) kontrol grubuna göre (ortanca:71) daha başarılı olduğu söylenebilmektedir ($U=3,50$, $p<0,05$). Çıkan farkın ne derece anlamlı olduğunun test edilmesi için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğünün hesabı z değerinin toplam birey sayısının karekökü ile bölünmesi ile hesaplanmaktadır (Pallant, 2015/2017: 255). Yapılan işlem sonucunda bu değer 0,63 olarak hesaplanmıştır. Bu da yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir. Deney (ortanca:32) ve kontrol (ortanca:27) gruplarının ölçeğin çalışmaya değer verme (1. alt boyut) boyutuna göre de son testlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($U=2,50$, $p<0,05$). Ortaya çıkan bu farklılık yüksek derecede etki büyüklüğüne sahiptir ($r=0,69$). Ölçeğin 2. alt boyutu olan çalışmaya hazırlık boyutu incelendiğinde ise deney (ortanca:20) ve kontrol (ortanca:18) gruplarının son testlerinde bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U=10,00$, $p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının ilgi ve istek ile zamanı doğru kullanma ve çalışma alt boyutlarından son testlerde aldıkları puanların istatistiğine bakıldığında, deney grubu lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür ($U_{3.altboyut}=1,50$, $p<0,05$; $U_{4.altboyut}=2,00$, $p<0,05$). Bu farklılıkların etki büyüklüğü hesaplandığında, ilgi ve istek alt boyutu için r değerinin 0,76 ve zamanı doğru kullanma ve çalışma alt boyutu için ise 0,72 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerlere bakıldığında, Cohen (1988: 80) kriterlerine göre yüksek bir etki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak çalışmaya hazırlık boyutu

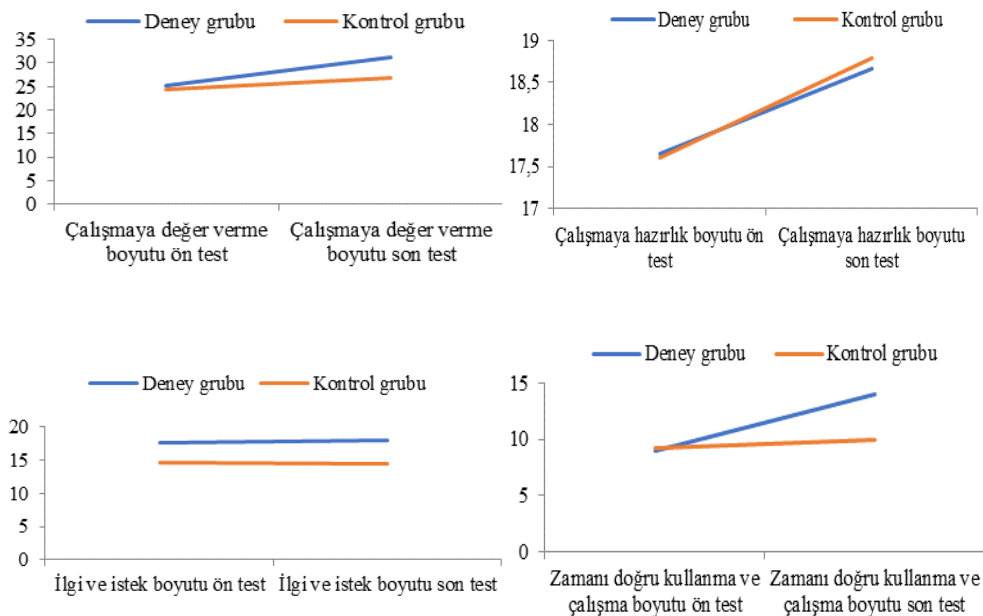
hariç uygulama sürecinin çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının son test çalışma alışkanlıkları ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının değişimi Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 10 incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiği görülmüştür. Bu ölçeğin alt boyutlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarının değişimi Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Karşılaştırılması

Şekil 11’de çalışmaya değer verme ve zamanı doğru kullanma ve çalışma boyutlarında, deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre artış

gösterdiği, bununla birlikte çalışmaya hazırlık boyutunda kontrol grubunun son test puan ortalamasının deney grubundan daha fazla olduğu görülmüştür. İlgi ve istek boyutuna bakıldığında ise ne deney grubunda ne de kontrol grubunda ön testlere göre son testlerde bir değişim olmadığı, deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.6. Piyoano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Yapılan Çıkarımsal İstatistikler

Bu bölümde “Deney grubunun piyoano dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Kontrol grubunun piyoano dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney ve kontrol gruplarının piyoano dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemleri çıkarımsal istatistik teknikleri ile incelenmiştir.

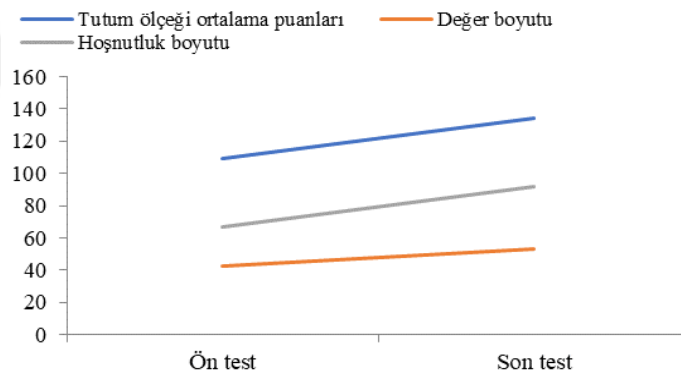
Deney grubunun tutum ve tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının uygulama sonrasında ön teste göre değişimini belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin ortaya çıkan veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Deney Grubunun Piyoano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{sontest}}$	z	p	r
Tutum	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	109,16	134,16	-2,20	0,03	0,63
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00					
	Fark olmayan	0							
Değer	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	42,33	53,00	-1,82	0,07	-
	Pozitif sıralar	4	2,50	10,00					
	Fark olmayan	2							
Hoşnutluk	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	66,83	91,83	-2,20	0,03	0,63
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00					
	Fark olmayan	0							

Yapılan analiz sonucunda, deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları toplam puana göre ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farklılığın pratikte ne derece anlamlı olduğunu anlamak için etki büyüklüğü hesaplanmış ve ortaya çıkan değerin yüksek bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ($r=0,63$). Buna ilişkin negatif sıra değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tümünün genel tutum puanı ve alt boyutlar bakımından son testte ön teste göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Yalnızca değer boyutundan 2 öğrencinin ön test ve son testte aynı puanı aldıkları gözlenmiştir. Deney grubunun ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara yönelik veriler incelendiğinde, değer boyutu bakımından son testte ön teste göre anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir ($z=-1,82$, $p>0,05$). Hoşnutluk alt boyutunda ise deney grubunun ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farkın etki büyüklüğü göz önüne alındığında, yüksek bir etkinin söz konusu olduğu söylenebilir ($r=0,63$). Şekil 12’de, deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının ön ve son testte nasıl değiştiği görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 12 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön testlere göre artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ön test puanlarına göre artış miktarı göz önüne alındığında, hoşnutluk boyutunun, tutum ve değer alt boyutuna göre daha yüksek oranda bir değişiklik gösterdiği görülmüştür.

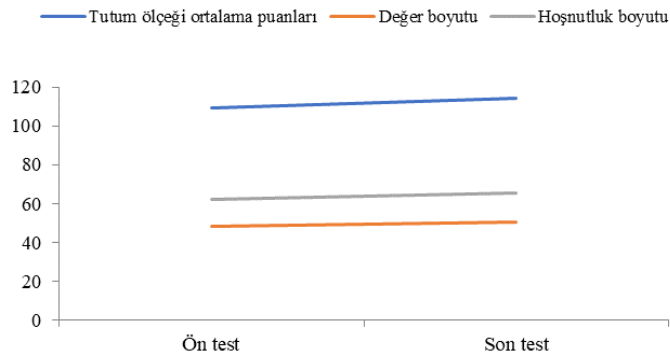
Kontrol grubunun tutum ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ön teste göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20.

Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	$\bar{X}_{\text{son test}}$	z	p
Tutum	Negatif sıralar	1	4,00	4,00	109,00	114,00	-0,94	0,34
	Pozitif sıralar	4	2,75	11,00				
	Fark olmayan	0						
Değer	Negatif sıralar	2	2,00	4,00	48,60	50,40	-0,96	0,33
	Pozitif sıralar	3	3,67	11,00				
	Fark olmayan	0						
Hoşnutluk	Negatif sıralar	1	4,00	4,00	60,40	65,40	-0,94	0,34
	Pozitif sıralar	4	2,75	11,00				
	Fark olmayan	0						

Kontrol grubunun tutum ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların deneysel uygulama öncesi ve sonrasında karşılaştırılması sonucu anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($Z_{\text{tutumtoplam}}=-0,94$, $p>0,05$; $Z_{\text{değer}}=-0,96$, $p>0,05$; $Z_{\text{hoşnutluk}}=-0,94$, $p>0,05$). Tablo 20'deki negatif sıralar değerleri incelendiğinde, 1 öğrencinin toplam tutum puanı ve hoşnutluk alt boyutu puanının, 2 öğrencinin ise değer alt boyutundan almış olduğu puanın son teste göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum görsel olarak Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 13'te tutum ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların ön testlere göre değişimi görülmektedir. Buna göre tutum ve hoşnutluk son test puanlarının aynı oranda artışa sahip olduğu görülmüştür. Değer alt boyutuna bakıldığında ise tutum ve hoşnutluk alt boyutuna göre daha az bir değişim olduğu görülmüştür.

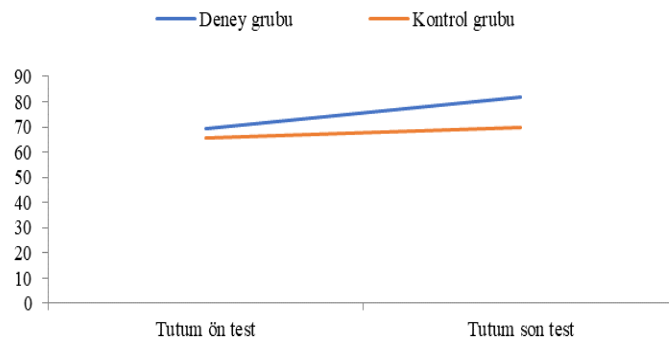
Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Mann-Whitney U analiz sonucu Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

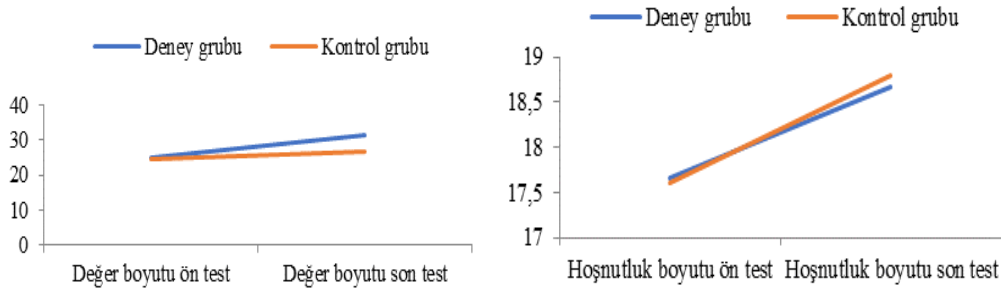
	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
Tutum	Deney	6	7,83	47,00	4,00	0,04	0,60
	Kontrol	5	3,80	19,00			
Değer	Deney	6	7,17	43,00	8,00	0,18	-
	Kontrol	5	4,60	23,00			
Hoşnutluk	Deney	6	8,25	49,50	1,50	0,01	0,74
	Kontrol	5	3,30	16,50			

Deney (ortanca: 137,5) ve kontrol (ortanca: 112) gruplarının tutum ölçeğinden son testte aldıkları toplam puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($U=4,00$, $p<0,05$). Ortaya çıkan bu farkın etki büyüklüğü ise 0,60 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Alt boyutlar incelendiğinde ise deney (ortanca: 54) ve kontrol (ortanca: 52) gruplarının değer alt boyutu bakımından son test puanlarında farklılaşma olmadığı görülmüştür ($U=8,00$, $p>0,05$). Son olarak hoşnutluk boyutuna bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son testlerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($U=1,50$, $p<0,05$). Hoşnutluk alt boyutunun etki büyüklüğü hesaplandığında, büyük bir etkinin olduğundan bahsedilebilir ($r=0,74$). Buna göre yapılan deneysel uygulamanın, deney grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarında ve hoşnutluk alt boyutunda anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının tutum ve tutum ölçeğinin alt boyutları son testlerinden elde edilen veriler Şekil 14 ve Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 14. Deney ve Kontrol Grubunun Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 14'e göre deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinin son test uygulamasından aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, deney grubunun oluşturduğu eğrinin eğiminin, kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, çıkarımsal analiz sonucunun görsel bir temsili sayılabilir.



Şekil 15. Deney ve Kontrol Grubunun Hoşnutluk ve Değer Alt Boyutları Son Test Ortalama Puanlarının Değişimi

Şekil 15'e göre değer alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu, hoşnutluk boyutuna bakıldığında ise deney ve kontrol grupları için görülen eğrilerin neredeyse çakışık, bununla birlikte son testte kontrol grubunun puan ortalamasının, deney grubunun puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. Araştırmanın Nitel Kısımından Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Performans Başarısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretimin, deney grubu öğrencilerinin ($f=6$) performans başarıları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşme formunda bulunan performans başarısına ilişkin iki açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, öğrenci görüşlerinden doğrudan aktarılarak rapor edilmiştir.

Bu alt amaç doğrultusunda, deney grubunu oluşturan 6 öğrenciye, özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretiminin; performans başarılarını nasıl etkilediği ve olumlu-olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu sorulmuş, alınan yanıtlar incelenerek temalar ve alt temalar meydana getirilmiştir.

Tablo 22'de deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ'nün performans başarısı üzerinde etkili olma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri incelenerek yapılan içerik

analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları ile frekans değerleri bir arada sunulmuştur.

Tablo 22.

Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Performans Başarısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özdüzenleyici Öğretim	<i>Kendi kendine öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Modeli diğer derslere uyarlama</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Teknik Beceriler	<i>Teknik seviyede yükselme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Eser hâkimiyetinde artma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Müzikal Beceriler	<i>Müzikal yorumlama</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Eseri hızına uygun çalma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Uzaktan Eğitim	<i>Perfomans başarısında yükselme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Akran	<i>Başarıya odaklanma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Rekabeti deneyimleme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Öğretmen	<i>Öğretmeni örnek alma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Öğretmeni alanında yeterli görme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5)	5
Aile	<i>Öğrenmeye teşvik etme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Ders araç-gereçlerini temin etme</i>	D (1, 2, 4, 5)	4
	<i>Elverişli bir ortam sağlama</i>	D (1, 3, 4, 6)	4
Özyeterlik	<i>Başarılı olduğuna inanma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Kaygı	<i>Yapamama korkusunu yenme</i>	D (3)	1

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

D: Deney grubu

Tablo 22’de görüldüğü üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ’nün performans başarısı üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda, toplamda 9 temaya ve 16 alt temaya ulaşılmıştır. Genel olarak temalar ve alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin ÖPÖ’nün performans başarıları üzerinde olumlu yönde görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri; temalar ve alt temalara göre sınıflandırılarak ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1.1. Özdüzenleyici öğretim

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici öğretim teması, “kendi kendine öğrenme (f=6)” ve “modeli diğer derslere uyarlama (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 23 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özdüzenleyici Öğretim	<i>Kendi kendine öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Modeli diğer derslere uyarlama</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 23. Özdüzenleyici Öğretim Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde özdüzenleme stratejilerini özgün bir şekilde kullanarak eserleri kendi kendilerine öğrendiklerini ve bu stratejileri diğer derslere uyarladıklarını bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Özdüzenleyici öğretime başladıktan sonra başarımlarım daha çok arttı. Ders sürecinde öğrenmeyi öğrendim. Öncelikle öğretmenimin rehberliğinde eseri tam anlamıyla tanıdım. Sonra, kendi planımı oluşturdum. Stilime göre uygulamalar yapıyordum. Kendimi değerlendirir ve yanlışlarımı yönünde yeniden çalışırdım. Böyle yaparak piyano performansım gitgide yükseldi. Dahası bu derste öğrendiğim özdüzenleme stratejilerini diğer derslere de uygulamayı düşünüyorum (D1).

Dersle ilgili birçok bilgiye sahip oldum. Bu derste kendimi başarısız görüyordum. Piyanonun adını bile duyduğumda gözlerim doluyordu. Bazı zamanlar ağladım. Arkadaşlarım piyano eserlerini çalarken nasıl yaptıklarını anlayamıyordum ve eserler gözüme çok karışık geliyordu. Ancak, şimdi yapamadığımda hiç üzülmiyorum. Çünkü sonunda yapabileceğimi biliyorum. Proje sayesinde performans başarımlarımı artırdım. Diğer çalgıma da uyarlayıp çalma becerimi geliştirdim. Kendi ayaklarımın üzerinde durmayı öğrendim. Evde kendi başıma çalabilirim. Öğretmenim olmadan artık piyano çalışabiliyorum (D2).

Piyano çalmayı gerçekten başarabildiğimi düşünüyorum. Tabi ki de hatalarım oldu. Ancak, bu hatalarımı öğretmenime ya da arkadaşlarıma sorarak değil kendi kendime düzeltebildim. Piyanonun zor olmadığını gördüm. Biraz çalışınca yapabildiğimin farkına vardım. Arkadaşımla solfej okurken ve dikte yazarken hangi özdüzenleme stratejilerini kullandığımızı tartıştık. Birbirimizden farklı stratejiler kullanarak ikimiz de müziksel işitme dersinden başarılı olduk (D3).

Yeni yeni şeyler öğrendim. Bilgilerim arttı. Bildiklerimi iyi bir şekilde öğrendim. Bilip de yanlış yaptıklarımın çoğunu düzelttim. Daha doğrusu nasıl öğrenebileceğimi öğrendim. Bu süreçte performansımı olabildiğince geliştirdim. İleriye dönük büyük hedeflerim var. Sadece bu derste değil yetenekli olduğumu düşündüğüm müzik alanlarında da özdüzenlemeyi uygulayıp iyi bir müzisyen olmak istiyorum (D4).

Bana göre tuşeye duygularını yansıtamadığın sürece tam anlamıyla piyano çalmış olmazsın. Öğretmenler öğretirken öğrenirler, öğrenciler ise öğrenirken öğrenirler. Özdüzenlemeyi öğrenirken müziği hissettim, dahası yaşadım. Tuşlara duyarlı bir şekilde dokunabiliyorum. Piyanoda çok iyi yerlerde olacağıma inanıyorum.

Özdüzenleyerek piyano öğrenmemin diğer akademik derslerimdeki başarılarımı etkilediğini düşünüyorum (D5).

Piyanoyu bayağı ilerlettim. Önceden bilmediğim çoğu şeyi öğrendim. Çalıştığım eseri tanıdığım için öğrenme sürecimi yönetebildim. Herhalde insanın kendini tanıması kadar güzel bir şey yoktur. Artık çalgımda iyi ve kötü taraflarımı biliyorum. Arkadaşlarımla piyano konusunda tartışabilirim. Hatta bir arkadaşım ile edebiyat dersinde özdüzenlemeyi nasıl kullanabileceğimiz konusunda fikir alış-verişinde bulunduk (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici öğretimin, bireysel farklılıklara göre şekillenebilen ve farklı derslerle bütünleşebilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Teknik beceriler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda teknik beceriler teması, “teknik seviyede yükselme (f=6)” ve “eser hâkimiyetinde artma (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 24 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Teknik Beceriler	<i>Teknik seviyede yükselme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Eser hâkimiyetinde artma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 24. Teknik Beceriler Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde parçalarına ayırma stratejilerini ve çalma tekniklerini doğru bir biçimde uygulayarak teknik seviyelerini yükselttiklerini ve esere olan hâkimiyetlerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Çalışmanın başında teknik seviyem düşüktü. Şimdi ise bayağı yükseldiğini görüyorum. Eserleri başarılı bir biçimde çalmayı bırakın onların başından sonuna kadar gelemedim. Legato ve non-legato tekniklerini öğrenip parçalarına ayırma stratejisini kullanarak esere olan hâkimiyetim konusunda büyük oranda gelişme kaydettim. Bilhassa, bileğimi ve ön kolumu rahat bir şekilde kullanabilmem eseri çalabilmemi bir hayli etkiledi (D1).

Piyanonun önünde oturduğumdan parmaklarımı nasıl kullanmam gerektiğine kadar teknik yönden birçok şey öğrendim. Örneğin, parmaklarımla çalarken bileğimi ve ön kolumu hareket ettirdiğimden dolayı eserin çoğu yerinde sürekli takıldığımı gördüm.

Bunları düzelttim ve şimdi eserin tümünü akıcı bir şekilde çalabiliyorum. Kolay eserleri yarım yamalak icra edebilirken çok daha zorlarını rahatlıkla icra edebilirim (D2).

Temel teknikleri daha çok anlayabildim ve zorlanmadan teknik çalmayı öğrenebildim. Parmaklarımı eklemlerimden kırmadan tuşlara basarak ve ön kolumu işlevsel kullanarak kaliteli sesler elde edebiliyorum. Birçok tekniğe yönelik uygulama becerilerimi geliştirerek çalma seviyemi yükselttim. Bence eserlerin ana konusu legato ve non-legato teknikleriydi. Bu çalma tekniklerini ayrı ayrı çalışarak eseri bütünsel olarak doğru bir biçimde sergileyebildim (D3).

Teknik ve becerilerin tümünde geliştiğimi düşünüyorum. Özellikle eserleri çalmadan önce uyguladığım gam teknikleri, eserlere ve klavyeye olan hâkimiyetimi bir hayli artırdı. Her birinde bulunan legato ve non-legato tekniklerini sık sık deneyerek eserleri tekniksel açıdan tam anlamıyla uygulayabiliyorum. Başlarda bu tekniklere dikkat etmediğim için öğretmenim birçok uyarıda bulundu. Bundan sonra eserdeki tekniklere dikkat ederek çalıştım ve sonunda performansımı yükseltmeyi başardım (D4).

Çalma tekniklerinin bazılarını doğru zamanda uygulayamıyordum. Örneğin, legato tekniğini uygularken bağ başlarında bilek hareketini kullanıp bağ sonlarında bileğin yavaş yavaş kaldırıldığını biliyordum. Ancak, bağ başlarını zamanında yapmakta gecikirdim. Öğretmenim, bu tekniği doğru bir şekilde uygulayabilmek için hemen bir önceki notada bağ başına hazırlanmam gerektiğini söyledi. Legatoyu doğru zamanda uygulayabilmek için metronomla çalıştım. İki hafta sonunda eserleri artık duraksamadan çalabildim. Şimdi eserlere daha çok hâkimim ve daha çabuk ilerleyerek zorluk düzeyi yüksek bir müzik yapıtını yorumlayabiliyorum (D5).

Legato ve non-legato tekniklerini bilmiyordum ve kullanmıyordum. Bir eserde onları gördüğüm anda şimdi uygulayabiliyorum. Bu tekniklere yönelik yaptığım egzersizler sayesinde parmaklarımı ve bileklerimi esnek bir şekilde oynatabiliyorum. Bilhassa bu, eserlerin zor pasajlarını çalabilmede oldukça işime yaradı. Öncelikli olarak zor pasajları doğru teknikle çalmayı öğrendim. Sonrasında kolay pasajların tekniklerine yoğunlaştım. Bu çalışma stili hem eserleri daha çabuk öğrenmeme hem de daha kısa sürede teknik seviyemi yükseltmeme yardımcı oldu. Bugünlerde piyano çalarken ayaklarım yere daha sağlam basıyor (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin alt süreci olan görev stratejilerini, eserlere özgü etkili bir biçimde kullanarak piyanoda teknik beceriler geliştirilebilir.

4.2.1.3. Müzikal beceriler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda müzikal beceriler teması, “müzikal yorumlama (f=6)” ve “eseri hızına uygun çalma (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 25 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Müzikal Beceriler	Müzikal yorumlama	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	Eseri hızına uygun çalma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 25. Müzikal Beceriler Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde müzik terimlerini öğrenerek, metronoma uyarak, seslere ve parmak numaralarına dikkat ederek eserleri, hızına uygun çalma becerilerini geliştirmeleri sonucunda müzikal olarak yorumlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Müzik terimlerinden birkaçını biliyordum. Şu anda öğrendiklerimin tümüne hâkimim diyebilirim. Metronoma uyarak çalamazdım, ama ona uyarak çalmayı öğrendim. Bu beceriyi öğrendiğim için eserlerin hız terimlerine uygun çalabiliyorum. Hem de yavaşlayıp hızlanmadan akıcı bir şekilde eserin temposuna uyabiliyorum. Eseri duraksamadan hızına uygun çalabildiğim için eserin melodik özelliğini tam olarak ortaya çıkarabilirim (D1).

Özdüzenlemenin, müzikal becerilerimi geliştirdiğine inanıyorum. Müzikal becerileri öğrenme sürecimde melodik ve ritmik yapıları doğru ifadelendirebilmek için eserlerin sesleri ve parmak numaraları üzerine çalıştım. Daha öncesinde piyano çalışmadığım için takılmadan çalamıyordum. Sonrasında eserleri duraksamadan bitirebildim. Artikülasyonları mükemmel olarak yapamasam da eserlerin hızına ve dinamiklerine uyarak bestecilerin anlatmak istediği duygu ve düşünceleri aksettirebiliyorum (D2).

Özyansıtma evresinde performans değerlendirme formu aracılığıyla müzikal becerilerimi sınadım. Yapamadığım yerleri not alıyordum. Performansımı değerlendirirken tespit ettiğim hatalarımı öğretmenim ve arkadaşlarımla tartışıyordum. Bu sayede seslerden artikülasyonlara kadar bütün müziksel becerilerde gelişim kaydettim. Bilhassa eserlerin özelliklerini yansıtacak tempoda çalabilmeyi başardığım için onları icra ederken anlayabiliyor ve anlatabiliyorum (D3).

Öğrendiğim stratejilerin yardımıyla metronomla birlikte çalmayı yapabiliyorum. Önceleri metronomla çalışmıyordum. Hız terimlerine oldukça önem verdim. Eserleri istenen metronom hızında sergileyebiliyorum. Artikülasyonları yapabilmek için daha

çok çaba göstermeliyim. Seslerde ve parmak numaralarında bayağı bir geliştim. Akor ve arpej tekniklerini uygulamayı ilk defa bu çalışmada öğrendim. Bütün olarak baktığımda müzikal becerilerimi geliştirerek eserleri olabildiğince müziksel ifadelerine uygun yorumlayabilirim (D4).

Nüansların bazı yerlerine çok dikkat etmezdim. Öğrenimim boyunca eserler üzerine nüansları işaretlediğimiz için onlarda çok daha iyiyim. Notaları, parmakları ve artikülasyonları orta düzeye yakın uygulayabildiğim için müzik cümlelerini ifadelendirmeye daha çok eğildim. Bu çalışma, eserleri hissederek çalabilme yönümü geliştirdi. Ancak, önceden düzenli tekrarlar yapmadığım için eserleri hızında çalamıyordum. Buna uygun stratejiler seçerek performansımı artırdım ve eserleri çalma becerimi içselleştirdim (D5).

Seslerde ve parmak numaralarında çok iyi ilerledim. Gerçekten parmak numaralarını takmayan biriydim. Ancak, eseri duyarlı bir şekilde icra edebilmemi etkilediğini öğrendiğimde onlara çok dikkat etmeye başladım ve şimdi onları çok iyi çalabildiğimi düşünüyorum. Artikülasyonlara birazcık daha çalışıp eserlere yönelik yorum becerilerimi geliştirebilirim. Bir de eserlerin metronom hızına ulaşabilmek için tekrarlarımı sıklaştırmalıyım (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin öndüşünme evresinde bulunan stratejiler, öğretmen rehberliğinde etkili bir şekilde uygulandığında, müzikal beceriler gelişebilir.

4.2.1.4. Uzaktan eğitim

Öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim teması, “performans başarısında yükselme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 26 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Uzaktan Eğitim	Perfomans başarısında yükselme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 26. Uzaktan Eğitim Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde uzaktan eğitimle sorumluluk bilinci kazandıkları, kendi ortamlarında oldukları, ders saatlerini belirledikleri ve kendilerini özel hissettikleri için performans başarılarının yükseldiğini bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Uzaktan eğitim yoluyla özdüzenlemeyi öğrenerek performans notumu yükselttim. Kendi ortamımda öğrenme sürecini planladığım için piyanoya isteyerek çalıştım. Derslerde rahattım. Çalgıma çalışırken öğretmenimin müdahalesine hiç maruz kalmadım (D1).

Sorumluluk bilinci kazandım. Derslere bilgisayarım ile katıldığım için piyanoyu daha çok kendi çabamla öğrendim. Piyanodan düşük not alacağımı bildiğim için okuldaki sınavlara hiç girmek istemiyordum. Şimdi çalarken yaptığım doğru ve yanlışları bildiğimden ve performansımı artırdığımdan dolayı sınavlara cesaretle girebilirim (D2).

Okulda olan piyano derslerine belirli bir saatte giriyorduk. Ancak, uzaktan olan piyano derslerini ise öğretmenimle uygun olduğumuz bir vakitte yapıyorduk. Bu durum derse olan motivasyonumu bir hayli etkilemişti. Okulda piyano derslerinden sıkılırken, evdeki piyano derslerinin gelmesini iple çekiyordum ve bu derslerde kendimi daha değerli hissettim. Derslerden sonra bile enstrümanıma çalışıyordum. Bu çabalarım sayesinde performansımı artırdım (D3).

Okuldayken öğretmenimle yan yana olduğum için heyecanlanıyordum. Öğretmenim yapamazsam kızar mı diye korkuyordum. Uzaktan aldığım derste ise öğretmenimin çalışırken bana daha çok desteği oldu. Dersleri ihtiyaçlarıma göre planladım. Bu nedenle, performansım gitgide yükseldi (D4).

Başlarda uzaktan eğitimin çok da faydalı olacağını düşünmemiştim. Yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimde bazı kopukluklar olur diye tahmin ediyordum. Fakat zamanla kendimi özel ders alıyormuş gibi hissettim. Sonrasında, bu derse planlı çalıştım ve derslere devamlı olarak katıldım. Uzaktan olan piyano derslerinin verimli geçmesinin performans başarıyı olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum (D5).

Öğrenim sürecinin uzaktan olması, piyanoda daha iyi çalışmalar yapmamı sağladı. Kendi ortamımda olduğumdan dolayı dersleri daha iyi anladım ve öğretmenime rahatlıkla soru sorabildim. Böylece, daha çok çalışarak daha iyi performanslar sergiledim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici piyano öğretimi, uzaktan eğitimle verilerek performans başarıları artırılabilir.

4.2.1.5. Akran

Öğrenci görüşleri doğrultusunda akran teması, “başarıya odaklanma (f=6)” ve “rekabeti deneyimleme (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 27 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Akran	Başarıya odaklanma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	Rekabeti deneyimleme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 27. Akran Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde arkadaşlarının video kayıtlarını izleyerek, onlardan yardım alarak başarıya odaklandıklarını ve onların piyanoyu çalma seviyelerini takip ederek rekabeti deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Aramızda çok düşük düzeyde olanlar vardı. Bana göre bu çalışma sayesinde gerçekten seviyeleri yükseldi. Onlar, diğer arkadaşları neredeyse yakaladı. Benim çalabildiğim yerler ile arkadaşlarımın çalabildiği yerler farklıydı. Onların video kayıtlarına bakarak hatalı yaptığım yerleri düzelttim. Çalışma saatlerimi artırarak daha iyi yerlere gelmek istiyorum (D1).

Benden daha iyi olanların doğrularını örnek alıp daha iyi olmayanların hatalarından ders çıkardım. İyilere göre kendi performans düzeyimi daha çok yükselttiğimi düşünüyorum. Bence bu proje, herkesin performans başarısını olumlu etkiledi. Piyanoyu çalışsam bile yapamayacağıma inanırdım. Şimdi ise çalgıma yönelik gelecekte büyük hedeflerim var (D2).

Sınıftaki arkadaşlarımla iletişimim kopuktu. Bu çalışmada ise piyano dersine girmeden önce bir arkadaşım ile sohbet ederdim. Onunla ders hakkında konuşurduk. Birbirimizin performansını tartışırdık. Beğenip beğenmediğimiz yanlarımızı rahatça birbirimize söyledik. Bazı eserleri ben daha iyi çalardım, bazılarını ise o iyi çalardı. Bu sohbetler, piyanoda daha başarılı olma adına beni güdüledi (D3).

Çoğunlukla arkadaşlarımla iletişim halindeydim. Onlara çalamadığım yerleri nasıl yapmam gerektiğini soruyordum. Arkadaşlarımın yardımlarıyla gerçekten performansım arttı. Hatta benim de onlar gibi iyi olabileceğimi söylüyorlar. Başarılı olmak için elimden geleni yapacağım (D4).

Çalışma isteğimin gelmesinde arkadaşlarımın katkısı büyüktü. Çünkü bazı arkadaşlarımın seviyelerinin yükseldiğini gördüm. Ben de daha çok çalışıp daha iyi performanslar sergilemek istedim. Diyaloglarımız ders anlamında geliştiği için hep

bilgi alış-verişinde bulunduk. Bilgi açısından eksiklerimiz olduğunda birbirimize danıştık ve başarımızı yükselttik (D5).

Arkadaşlarımın video kayıtlarını izliyordum. Bu sayede, güçlü ve zayıf yanlarımı öğrendim. Çalışmalarımı hatalarım üzerine yoğunlaştırdım. Çok iyi olmasa da iyi performans sergileyenler arasında olduğumu düşünüyorum. Kısa sürede oldukça ilerleme kaydettim. Böyle çalışırsam lise son sınıfta oldukça iyi bir seviyede olabilirim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin özgözlem sürecinde akran ile iş birliğinde bulunarak piyanoda performans başarısı artırılabilir.

4.2.1.6. Öğretmen

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmen teması, “öğretmeni örnek alma (f=6)” ve “öğretmeni alanında yeterli görme (f=5)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 28 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öğretmen	Öğretmeni örnek alma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	Öğretmeni alanında yeterli görme	D (1, 2, 3, 4, 5)	5

Tablo 28. Öğretmen Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde dersi iyi anlattığından ve gösterdiği için dolayı öğretmeni alanında yeterli gördüklerini, video kayıtlarına bakarak öğretmeni örnek aldıklarını ve öğretmenle iyi iletişim kurdukları için performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenimin iyi bir şekilde anlatması ve göstermesi, çalışmalarımı yüzde yetmiş etkiliyordu. Yüzde otuz ise kendi çalışmalarım kalıyordu. Video kayıtlarına bakarak kendi hatalarımı buluyordum ve bu sayede daha verimli çalıştım. Yani, öğretmenimin rehberliğinde performans başarımın arttığını söyleyebilirim (D1).

İstediğim zaman öğretmenime soru sorabildim. Başka bir öğretmene bu kadar rahat bir şekilde soramazdım. Öğretmenim o rahatlığı bana verdi. Anlamadığım yerleri yapabilmemde onun çok yardımı oldu. O olmasaydı ben bunu hayatta yapamazdım. Bu süreçte, öğretmen rehberliğinin çok önemli olduğunu anladım. Mesela, öğretmenim benimle bu kadar iyi ve güzel iletişim kuramasa belki onları yapmayacaktım ya da yapamayacaktım, piyanoyu sevmeyecektim, projeyi yapamayacak ve onunla uğraşmayacaktım. Öğretmenim iyi bir rehber olduğu için her şeyi ince detayına kadar güzel bir şekilde anlattığı için performansım olabildiğince yükseldi (D2).

İyi bir öğretmen ile çalışmak ve onun öğrencileri arasına girmek benim için en önemlisi ve en güzeliydi. Öğretmenim sayesinde piyanoyla ilgili birçok şey öğrendim. Ben hiçbir zaman piyano çalışmıyordum, ama şimdi piyanoya oturuyorum. Sürekli çalışmayı istedim. Hatta öğretmenimin öğrencisi olduğum için çalışmam gerek diyordum. Öğretmenimin öğrencileri, daha iyi yerlerde oldukları için ben de daha iyi bir şeyler yapmalıyım dedim. Öğretmenimle çalıştığım için kendimi şanslı hissediyorum (D3).

Öğretmenim her açıdan benim yanımda oldu. Her saniye ne zaman istesem her yönden yardım etti. Yanlışlarımı öğretmenimin gönderdiği videolardan öğrenip, çok az yanlış yaptığım kendi video kayıtlarımı öğretmenime gönderdim. O kadar güzel ifade ediyordu ki nasıl çalmam gerektiğini anlıyordum. Teknik olarak yanlış yaptıklarımı düzeltme eğilimine gittim. Ne kadar hatam olursa olsun üstüne gitmemi sağladı. Direkt pes etmek yerine hatalarımın üstüne giderdim. Onun sayesinde daha çok geliştim (D4).

Öğretmenimiz bize kayıtlar gönderdi. Bu kayıtlarda, nasıl çalabileceğimizi daha net gördük. Bilen birinden öğrendiğim için eksiklerimi kapatmayı yeğledim. Öğretmenim, kendi kayıtlarını göndermeseydi belki anlamakta güçlük çekerdim ve yapamazdım. O duyarlı olmasaydı, bu kadar iyi olabileceğimi düşünmüyorum. Böylece, bilmediğim çoğu şeyi çabucak öğrendim (D5).

Bize gerçekten her konuda çok yardımcı oldu. Kendi videosunu göndermesi çok iyi bir şeydi. Çünkü oradan bakıp yanlışlarımı düzeltebiliyordum. Yani, doğrularımı ve yanlışlarımı gördüm. Ona göre öğretmenime video gönderdim. Her zaman sorduğum sorulara cevap verdi. Öğretmenim, sorularıma cevap vermeseydi piyanoyu çok iyi çalamazdım (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici öğretim sürecinde akademik olarak öğretmen desteğinin piyano performansı üzerinde olumlu yönde etkileri olabilir.

4.2.1.7. Aile

Öğrenci görüşleri doğrultusunda aile teması, “öğrenmeye teşvik etme (f=6)”, “ders araç-gereçlerini temin etme (f=4)” ve “elverişli bir ortam sağlama (f=4)” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 29 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Aile	Öğrenmeye teşvik etme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	Ders araç-gereçlerini temin etme	D (1, 2, 4, 5)	4
	Elverişli bir ortam sağlama	D (1, 3, 4, 6)	4

Tablo 29. Aile Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde ailelerinin piyanoyu öğrenmeye teşvik ettiklerini, ders araç-gereçlerini temin ettiklerini ve elverişli ortam sağladıklarını bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ailem performansımı iyi yönde etkiledi. Müzik derslerine, diğer kültür derslerime çalıştığım gibi hatta daha çok çalışma gerektiğini söylediler. Bilgisayarımın kamerasını yenilediler. Ders başladığında televizyon sesini kısar ve kendileri de sessiz konuşturlardı. Belli saatler içerisinde çalışmam için beni motive ederlerdi (D1).

Öncelikle çalışmaya katılabilmem için bana bir org aldılar. Piyanoyu öğrenmemi çok istiyorlardı. Önceleri piyanodan hoşlanmadığımı ve onu istemediğimi onlara söylüyordum. Onlar, özel ders aldırırsak bile bu kadar iyi öğrenemeyeceğimi ve çok ilerleyemeyeceğimi söyledi. Ailemin desteğiyle performansımı neredeyse iki kat artırdığımı gördüm (D2).

Evde piyano olmasına rağmen ona çalışan biri değildim. Ailem, ders içi ve ders dışı piyano öğrenmeme destek verdi. Mesela, sürekli eserlere çalışmamı ve onları çalmamı isterlerdi. Çaldığımı gördükleri an bir daha çalsana bir daha çalsana... diye beni teşvik ederlerdi. Kayıt aşamasında ablam sürekli yanımdaydı. Hepsi de devamlı beni dinlerdi. O anlarda daha iyi konsantre olup oldukça iyi performanslar gösterirdim. Çalışabilmem için bir odayı bana verdiler. Bir keresinde dersteyken annem telefonla konuşurken bütün odaların kapısını kapattı ve sessiz bir şekilde konuşmaya devam etti. Derslerim süresince televizyon kapatılırdı (D3).

Ailemin bayağı bir olumlu etkisi oldu. Çünkü sessiz ortam sağladılar. Piyanodan internete kadar bütün ders araç-gereçlerim eksiksizdi. Küçük kardeşlerim olmasına rağmen sessiz bir ortamda çalıştım. İlk başta babam, öğretmenimle görüştüğten sonra bu çalışmaya katılmama destek verdi (D4).

Ailemde kardeşlerimin mesleki müzik eğitimi almaları her yönden beni olumlu etkiledi. Evimde, ihtiyacım olan bütün çalgılar vardı. Eksik olan ders materyallerimi hemen tamamladılar. Ailem, müzik eğitimi konusunda deneyimliydi. Beni çok iyi bir şekilde yönlendirip, motive ediyorlardı. Öğretmenimle sürekli iletişim halinde olmaları performansımın kalitesini oldukça artırıyordu (D5).

Performansımın iyi bir duruma gelmesi için desteklediler. Mesela, yaparsın sen, başarırısın sen şeklinde söylemlerde bulundular. Ben dersteyken sessizlerdi. Hiçbir zaman konuşmadılar ve ses çıkarmadılar. O konuda çok şanslı olduğumu düşünüyorum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde ailelerin maddi ve manevi desteklerinin performans başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

4.2.1.8. Özyeterlik

Öğrenci görüşleri doğrultusunda özyeterlik teması, “başarılı olduğuna inanma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 30 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özyeterlik	Başarılı olduğuna inanma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 30. Özyeterlik Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde öğretmen yardımıyla yetenekli olduklarını fark ederek, parçalara ayırma stratejileri aracılığıyla düzenli çalışarak, teknik bilgi ve becerileri özdüzenlemeli öğrenerek piyanoda başarılı olduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Piyanoda yetenek açısından kendimi eksik görüyordum. Özdüzenlemeyi öğrendikten sonra bu çalgıyı öğrenebileceğimi düşündüm. Düzenli ve parçalarına ayırarak çalışmaya başladıktan sonra kendimi daha yeterli hissetmeye başladım. Her geçen gün performansım arttığından dolayı başarılı olacağıma inandım ve başardım (D1).

Okuldaki ilk dersimde piyanoyu yapamayacağımı düşündüm. Arkadaşlarım ve ailem yapabileceğim yönünde beni güdülemeye çalışsalar da yapamayacağıma inanmıştım. Ders notlarım hiç iç açıcı değildi. Ona çalışmamak için bahaneler uydururdum. Ta ki bu çalışmaya kadar. Aslında özdüzenlemeyi öğrenmek benim için piyanoyu öğrenmek demektir. Çünkü kendi hedeflerimi koyup, yanlışlarıma yönelik çalışıp, kendimi değerlendirip yeniden düzenliyordum. Piyanoda öğrenmem gereken bütün davranışları en ince ayrıntısına kadar çalıştıktan sonra başarılı olamam yönündeki görüşlerim büyük ölçüde değişti. Arkadaşlarım gibi eserler hakkında rahatlıkla konuşabilirim. Ayrıca, öğretmenim kendi yeteneklerimi görebilmemde büyük etkendi. Şöyle ifade edebilirim ki ben piyanoyu en iyi şekilde yaparım (D2).

Daha öncesinde ders kitaplarındaki eserleri düz bir şekilde çalarken özdüzenleme stratejilerine yönelik çalışmalarım sonrasında piyanodaki teknikleri kavradım. Daha doğrusu birçok şey öğrendim. Bilmediğim herhangi bir eser önüme geldiğinde onu çalabileceğime olan inancım gelişti. Bir yeri anlamasam bile öğretmenime sorup bir şekilde hallederim demeye başladım. Örneğin, parmak

geçişlerini yaparken artık hiç zorlanmıyorum. Şu an elime bir eser verilse direkt onu çalabileceğime inanıyorum (D3).

Bu çalışmadan önce haftanın birkaç günü piyano çalışırdım. Piyanoda çok iyi olmadığımı düşünürdüm ve onu sadece severdim. Bu projede ona bağlandım. Haftanın her günü üç saate kadar çalışmalarım oldu. Disiplinli çalıştıkça onu daha iyi yapabildiğimi gördüm. Yapamadıklarımın üzerine gittim. Artık daha iyi olduğumdan emindim. Okul açıldıktan sonra ilk piyano sınavımda sanırım yüksek bir puan alacağım (D4).

Çalışma planlı olarak devam ettiği için nota sürelerinden hız terimlerine kadar her şeyi çok daha rahat öğrendim. Bu kadar iyi şeyler yapabileceğimi zannetmiyordum. Teknik bilgi ve beceri açısından bu kadar bilginin olduğu hiç aklıma gelmemişti. Onları o kadar çok özümstedim ki seviyeme uygun bir eseri önüme getirirler şu an çalabilirim (D5).

Piyanodaki performansım oldukça düşüktü. Açıkçası pek çalışmıyordum. Onu derslerde yapma çabasındaydım. O da yeterli olmuyordu. Sınavlardan geçer not alsam yeter diyordum. Ancak, bu öğretim piyanoya bakış açımı tamamen değiştirdi. Ona çalışmadığım gün neredeyse yok. Yeni şeyler öğrendikçe daha çok çalışmak istiyorum. Öğretmenimin benimle ilgilenmesi onu daha iyi yapmamı sağladığını söylemeden geçemem. Artık bu dersin sınavları benim için çok önemli. Şimdiden yüksek bir not alacağımı biliyorum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde düzenli olarak uygulanan görev stratejilerinin, öğretmen desteğinin, piyanoda temel bilgi ve teknik becerileri özdüzenlemeli öğrenmenin performansa yönelik özyeterlik inancını olumlu etkilediği söylenebilir.

4.2.1.9. Kaygı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda kaygı teması, “yapamama korkusunu yenme (f=1)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 31 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Kaygı	Yapamama korkusunu yenme	D (3)	1

Tablo 31. Kaygı Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubunda bulunan bir öğrenci, piyanonun, geniş bir ses aralığına sahip olmasının ve fa anahtarı ile çalınmasının yapamama korkusuna neden olduğunu, ancak,

öğretim sürecinde öğretmeninin ve ailesinin desteğiyle piyanoda yetenekli olduğunu fark ederek yapamama korkusunu yendiğini belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Piyano, diğerlerine göre büyük bir enstrüman. Nota yerleri fazlasıyla var. Ona karşı yapamama korkum vardı. Özellikle fa anahtarını neredeyse hiç okuyamıyordum. Dersler, bana çok sıkıcı ve korkutucu geliyordu. Yanlış yaparım diye endişeleniyordum. Öğretim sürecinin başlarında piyanoya ve öğretmenime alışamadığım için açıkçası zorlandım. Öğretmenimi pek dinleyemiyordum, dinlesem de anlayamıyordum. Öğretmenimle sürekli iletişim halinde olduktan bir süre sonra piyanoya ve öğretmenime alıştım. Bazen, diğer arkadaşlarımdan geride kaldığımı gördüm. Ancak, haftalar ilerledikçe kendime olan güvenim geldi. Öğretmenim ve ailemden aldığım olumlu dönütler beni mutlu etti. Şu an bana piyano dersi deseler çok az kaygılanırım, gerçekten de mutlu olurum. Çünkü derse yönelik korkumu yendim. Öğretmenim ve ailemin yardımıyla piyanoda kendi yeteneğimin farkına vardım (D3).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde öğretmenin ve ailenin olumlu dönütlerinin performansa yönelik kaygının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Çalışma Alışkanlığı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretimin, deney grubu öğrencilerinin ($f=6$) çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşme formunda bulunan çalışma alışkanlıklarına ilişkin bir açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, öğrenci görüşlerinden doğrudan aktarılarak rapor edilmiştir.

Bu alt amaç doğrultusunda deney grubunu oluşturan 6 öğrenciye, özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretiminin; etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmalarını ne şekilde etkilediği sorulmuş, alınan yanıtlar incelenerek temalar ve alt temalar meydana getirilmiştir.

Tablo 32 deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ'nün çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları ile frekans değerleri bir arada sunulmuştur.

Tablo 32.

Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Çalışma Alışkanlığı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özdüzenleme	<i>Bilinçli çalışmaya yönlendirme</i>	D (1, 3, 4, 5, 6)	5
	<i>Planlı ve programlı çalışma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Kendini değerlendirme</i>	D (1, 3, 4, 6)	4
ÖMY ve ÖÖF	<i>Rehberlikte bulunma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Not Alma	<i>Hatanın üzerinde durma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Zaman Yönetimi	<i>Pratik çalışmaya yönlendirme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Ders Materyalleri	<i>Dikkat dağılımını önleme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Önemli yerleri işaretleme</i>	D (1, 5, 6)	3
	<i>Kendini derse hazır görme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Teknik ve Formal Analiz	<i>Eseri bilişsel olarak tanıma</i>	D (1, 2, 3, 5, 6)	5
	<i>Eseri bölümlere ayırma</i>	D (1, 2, 5, 6)	4
	<i>Parçalara ayırarak çalışma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Çalma tekniklerini öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Dikkat Stratejileri	<i>Nüans terimlerini fark etme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Öndüşünme	<i>Parmak numaralarını hızlı okuma</i>	D (1, 2, 5, 6)	4
	<i>Eserin ezgisini ve ritmini anlama</i>	D (1, 2, 3, 4)	4
	<i>Metronomla çalmayı öğrenme</i>	D (3, 6)	2
BDÇP	<i>Sistemli ve stratejik çalışma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Hedef Belirleme	<i>Verimli çalışmaya yönlendirme</i>	D (1, 2, 4, 5)	4
	<i>Ders çıkarma</i>	D (2, 3, 4, 5, 6)	5
Bilişsel Olarak	<i>Notaları hızlı okuma</i>	D (1, 2, 4, 5)	4
Gözden Geçirme	<i>Kendi kendine çalışma</i>	D (1, 3, 4, 6)	4
Metronom	<i>Disiplinli çalışma</i>	D (1, 3, 6)	3
	<i>Klavyeye alışma</i>	D (2, 3, 5)	3
	<i>Tempo ve ritim becerilerinde gelişme</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Tekrar sayısında artma</i>	D (2, 3, 4, 6)	4
Özöğretim	<i>Öğrenmeyi öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Zihinde Canlandırma	<i>Eseri kolayca algılama</i>	D (1, 3, 4, 5, 6)	5
	<i>Deşifre okuma</i>	D (2, 4, 6)	3
	<i>Parmak egzersizi yapma</i>	D (2, 4, 6)	3
	<i>Zihinde kalıcılığı artırma</i>	D (1, 2, 3)	3
	<i>Müzikal yorumu geliştirme</i>	D (4, 5)	2
Gam Tekniği	<i>Tekrar etme alışkanlığı kazanma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Eseri kısa sürede çalma</i>	D (1, 2, 3, 6)	4
Özizleme	<i>Kendini tanıma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Özdeğerlendirme	<i>Kendini düzenleme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

D: Deney grubu

Tablo 32’de görüldüğü üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ’nün çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda, toplamda 17 temaya ve 36 alt temaya ulaşılmıştır. Genel olarak temalar ve alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin ÖPÖ’nün çalışma alışkanlıkları üzerinde olumlu yönde görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir.

Alt problem doğrultusunda, sorulan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri; temalar ve alt temalara göre sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

4.2.2.1. Özdüzenleme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda özdüzenleme teması, “bilinçli çalışmaya yönlendirme (f=5)”, “planlı ve programlı çalışma (f=5)” ve “kendini değerlendirme (f=4)” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 33 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özdüzenleme	<i>Bilinçli çalışmaya yönlendirme</i>	D (1, 3, 4, 5, 6)	5
	<i>Planlı ve programlı çalışma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Kendini değerlendirme</i>	D (1, 3, 4, 6)	4

Tablo 33. Özdüzenleme Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde planlı ve programlı çalıştıklarını, kendilerini değerlendirerek hatalarını düzelttiklerini, piyanoda temel becerilere dikkat etmeye başladıklarını ve özdüzenleme stratejilerinin, bilinçli çalışmaya yönlendirdiğini bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Çalgıma belirli bir düzene göre çalışmıyordum. Özdüzenleme sürecinde hatalarıma yönelik stratejiler belirleyip, onları uygulamaya ve bilinçli çalışmaya başladım. Çalışırken kullandığım bütün stratejilerden olumlu etkilendim. Belli bir programa uyduğum için çalışma saatlerimi daha verimli geçirdim. Haftada 1 ya da 2 gün çalışırken şimdi haftanın her günü çalışıyorum. Kendimi değerlendirme sayesinde hatalarımı düzelttim. Her geçen gün bir adım ileri gittim. Artık piyano önünde oturuşumdan ellerimi yerleştirmeme kadar her şeye dikkat ederim. Dolayısıyla özdüzenlemeli öğrenme ile çalma seviyem yükseldi (D1).

Enstrümanıma çalışma alışkanlığım yoktu. Daha doğrusu ona hiç çalışmazdım. Araştırmaya katılmaya karar verince org aldım. Başlangıçta ders dışı oluşturduğum çalışma programıma uymazdım. Piyanoyu başarabileceğime olan inancım azdı. Özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini öğrendikçe ona olan ilgim arttı. Başarımla arttıkça düzenli ve sistemli çalıştım (D2).

Piyanonun adını duyduğumda mutsuz olurdum. Önceden piyano hiç çalışmazdım. Daha doğrusu ona nasıl çalışacağımı bilmezdim. Artık çalışmalarımı mantıklı bir çerçevede yapıyorum. Kendi performansımı nasıl değerlendireceğimi öğrendim. Yanlışlarımın neler olduğunu bildiğim için piyano çalışmaya olan isteğim arttı. Yapamama korkumu yendim (D3).

Özdüzenleme, çalgıma yönelik çalışmalarımın bir parçası haline geldi. Bize çalgı öğrenme sürecinin her aşamasını anlattı. Örneğin, öndüşünme evresinde bilgi ve

teknikleri edindikten sonra eseri tam olarak algıladım. Böylece esere düzenli ve bilinçli çalıştım. Performans değerlendirme formu aracılığıyla çalışma teknikleri geliştirdim. Her hafta performansıma yönelik değerlendirmeler ile bir sonraki haftanın çalışma programını belirledim. Notaları nasıl çalacağıma dair fikir verdi ve bana yol gösterdi. Kendime düşük notlar verdiğimde bir sonraki hafta daha iyi not alabilmek için hırslandım. Piyanoyu öğrenirken bu modeli her zaman kullanmayı düşünüyorum (D4).

Çalışmada neler olacağını çok merak ettim. İki hafta süresince öz düzenlemenin ne olduğunu ve nasıl gerçekleştiğini öğrendim. Daha ilk derste öz düzenlemenin piyano çalmamı geliştireceğini düşündüm. Çünkü piyanoya nasıl çalışacağımı bilmiyordum. Derslerim bittikten sonra çalışmaya devam ettim. Haftalar ilerledikçe düzenli ve programlı çalıştığım için çalma seviyemde artış gözlemledim (D5).

Piyanoya nadiren çalışırdım. Bu öğretim sayesinde düzenli çalışma alışkanlığı kazandım. Planlı ve programlı olmayı öğrendim. Dersi daha iyi anladım. Mesela, video kayıtlarında yanlışlarımı gördüm. Kendimi değerlendirdiğim için daha düzenli çalıştım. Önceden herhangi bir eseri doğru düzgün çalamıyordum. Nasıl çaldığımı farkında değildim. Şimdi bilmediğim bir eserin, ana fikrini, yardımcı fikirlerini bulabilirim ve onu kendim çalışabilirim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, öz düzenleyici öğretimin kendini değerlendirme, bilinçli, planlı ve programlı çalışma alışkanlıkları kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.2. ÖMY ve ÖÖF

Öğrenci görüşleri doğrultusunda ÖMY ve ÖÖF teması, “rehberlikte bulunma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 34 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
ÖMY ve ÖÖF	Rehberlikte bulunma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 34. ÖMY ve ÖÖF Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde ÖMY ve ÖÖF rehberliğinde eserler üzerinde neler yapmaları gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İki hafta boyunca öz düzenleme modelinin aşamalarının ne olduğu ve bu modelin nasıl uygulayacağı hakkında bilgi edindik. Hafta başlarında her bir esere yönelik öz düzenlemeyi öğrenme formunu doldurduk. Öz düzenlemenin penceresinden eserlerin

bütün özelliklerini öğrendim. Böylece eserle ilgili neler yapabileceklerim konusunda öngöründe bulundum. (D1).

ÖMY ve ÖÖF sayesinde çalışacağım eserle ilgili öncesinde ne yapmam gerektiğini öğrendim. Onlar bana yol gösterdi. Not alma tekniklerim gelişti (D2).

Esere ilişkin öğrendiğim teknikleri not alıyordum. Yani, ne yapmam gerektiğini yazıyordum. O hafta neyi nasıl yapacağım konusunda bana ışık tuttu. Böylelikle bilmediğim şeyleri anlayabildim ve yapabildim. (D3).

Yönergeyi ve formu okuyarak bir tekniği nasıl uygulayacağım konusunda bilgilendim. Ders dışı çalışırken bilemediğim yerlerde onlara bakıyordum. Öğretmenime sormadan bazı noktaları çözebildim. Çalışmalarında bana rehberlik etti. (D4).

Özdüzenlemeyi ilk okuduğumda çok az şeyi anlayabildim. Bu konu hakkında iki hafta boyunca öğretmenimle fikir alış-verişinde bulunduktan sonra onu kolaylıkla kavrayabildim. Çalışma ilerledikçe özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini özümsem. Hafta başlarında bir esere ilişkin neredeyse kafamda hiçbir soru işareti kalmıyordu. O derslerde haftalık programımı zihnimde resmediyordum (D5).

Çalışma alışkanlığı kazanmamda bu formların çok etkisi oldu. Önceden bir eserde neyi nasıl yapacağımı bilmediğim için çalışmazdım. Bu formları doldurduktan sonra eksiklerime yönelik ne yapacağıma karar verip, o hafta içerisinde uygulamalı çalıştım. Unuttuğum yerleri form ve eser üzerindeki notlardan bakıp çalışmalarımı etkili bir şekilde tamamladım (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemeyi öğrenme sürecine rehberlik eden ÖMY ve ÖÖF'nin piyano ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaya öncülük ederek eserlere yönelik verimli çalışma alışkanlıkları kazandırabilir.

4.2.2.3. Not alma

Öğrenci görüşleri doğrultusunda not alma teması, “hatanın üzerinde durma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 35 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Not Alma	Hatanın üzerinde durma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 35. Not Alma Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde eserler üzerinde not alarak hatalarının üzerinde durmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Genellikle seslerin sürelerini doğru çalamazdım. Eserin içindeki birbirinden farklı bütün ritim kalıplarını işaretlerdim. Bir eserdeki ritim kalıplarının niteliklerini ve niceliklerini belirlerdim. Eseri baştan sona çalmadan önce işaretlediğim ritimleri alkışla vururdum. Sonrasında eserde bulunan çoğu ritim kalıbını doğru çaldım (D1).

Çalgı derslerime yazarak çalışmazdım. Diğer müzik derslerinde olduğu gibi enstrüman derslerinde de not almanın önemli olduğunu anladım. Çünkü nüans terimlerini yanlış öğrendiğimi farkettim. Bu derste aldığım notlar sayesinde nüans terimlerini doğru çalmayı öğrendim (D2).

Eserlere çalışırken yapamadığım yerlerin üzerine notlar alırdım. Ertesi gün eseri baştan sona çalmadan önce zayıf olduğum yerleri tekrar ederdim. Eseri baştan sona çalarken not aldığım yerler dikkatimi çekti. Böylece eseri daha güzel çaldım (D3).

İlk öğrendiğimde üçlemeyi yapamazdım. Ders esnasında nota kâğıdının kenarlarına üçlemeyle ilgili notlar yazardım ve onları parantez içine alırdım. Dersten çıktıktan sonra yapamadığım üçleme notalarının üzerinde durmam gerektiğini anladım. Eseri baştan sona çalmadan önce bu yerleri en az beş dakika çalıştım. Not alarak üçleme notaları çalabilmeyi öğrendim (D4).

Araştırmanın başından sonuna kadar not alarak çalışmanın çok faydasını gördüm. Eserler üzerinde birçok işaretlemeler yapardım. Not alırken yanlış olarak bildiklerimi düzeltme şansım oldu. Not almayı alışkanlık haline getirdikten sonra ne kadar az şey bildiğimi fark ettim. Bir keresinde öğretmenimin, herhangi bir eserin bir milyon fikri içinde barındırdığı ifadesi beni çok etkiledi. Çalgımı çalarken bu kadar fikri aklımda tutabilmemin çok zor olduğunu düşündüm ve not almanın ne kadar gerekli olduğunu anladım (D5).

Piyanoda parmak numaralarının çoğunu yanlış çalardım. Öğretmenimin tavsiyesi üzerine yanlış çaldığım parmak numaralarını yazdım. Ölçüler arası geçişler üzerine koyulmuş olan parmak numaralarını ise daire içine alıyordum. İşaretlemelerimin yardımıyla parmak numaralarına dikkat ederek eserleri çok daha iyi ifade edebildim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemeli öğrenirken not almanın, algıda seçicilik yaratmasından ve yapılamayan yerlere yoğunlaşmayı sağlamasından dolayı çalışma alışkanlığının kazanılmasında etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

4.2.2.4. Zaman yönetimi

Öğrenci görüşleri doğrultusunda zaman yönetimi teması, “pratik çalışmaya yönlendirme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 36 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Zaman Yönetimi	Pratik çalışmaya yönlendirme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 36. Zaman Yönetimi Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejileri yönelik zamanı yönetmenin pratik çalışmaya yönlendirdiğini bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İlk haftalar stratejileri yavaş bir şekilde uygulayabiliyordum. Bu nedenle daha az strateji seçebiliyordum. Bu süre zarfında eksik olduğum diğer konulara çalışmadığım için performans notum düşüktü. Arkadaşlarımın desteğiyle ders dışı çalışarak stratejileri daha kısa sürede uygulamaya başladım. Beşinci haftada stratejileri çeşitlendirerek eserlere yönelik başarıyı artırabildim (D1).

Özdüzenlemede zamanı etkili kullanmanın önemini bireysel ders çalışma planını doldurmaya başladığım gün keşfettim. Derslerden önce planda yer alan stratejileri belirliyordum. Sonra onları ne kadar sürede yapacağıma karar veriyordum. Derste bu stratejileri, belirlediğim sürede uygulardım. Bunları tam zamanında bitirebilmek için çaba sarfederdim. Bu sayede her geçen gün derste daha çok şey öğrendim (D2).

Parçalarına ayırma stratejilerinden sonra zamanımın büyük bir bölümünü zihinde canlandırma stratejilerine ayırırdım. Diğer stratejileri daha kısa sürede yapabilme çabasıydım. Çünkü zihinsel stratejileri uygulayarak eserleri daha kısa sürede öğrenebiliyorum ve çalabiliyorum (D3).

Öndüşünme evresini başlarda daha uzun sürede bitirebilirdim. Bu yüzden ikinci evreyi daha kısa sürede tamamlamak durumunda kalıyordum. Öğretmenimin zamanında bitirmem gerektiği yönündeki uyarılarından ötürü ders dışında stratejileri çok sayıda tekrar ettim. Araştırmanın ortalarına doğru stratejileri hızlı bir şekilde uygulayabiliyordum. Zamandan tasarruf etmeyi öğrenerek öğrenme hızımı geliştirdim (D4).

Zamanı etkin kullanmayı hedefledim. Stratejilere kısa süreler belirleyerek daha çok şey yapmak istedim. Örneğin, eserlerin ana fikri diğer bölümlere göre daha az ölçüden oluştuğu için onlara daha az süre ayırıyordum. Zamanımı daha iyi

değerlendirmeye çalıştım. Çünkü bunlara daha uzun süreler ayırsaydım daha az strateji uygulamak durumunda kalacaktım. Daha az sürede bitirip, daha çok strateji uyguladım ve daha etkili çalıştım. Böyle yapmak esere bir adım daha belki de binlerce adım daha yakın olmaktı. Yani, stratejileri iyi ve hızlı yapabildiğim için eseri daha iyi öğrenebildim (D5).

Öğretmenimin yardımıyla stratejileri nasıl uygulamam gerektiğini iki haftada öğrenebildim. Tempo, ritim, nota okuma ve artikülasyon konularında zayıftım. Deney süresince stratejileri bu konulara göre belirliyordum. Haftalar geçtikçe stratejileri uygulama hızımı geliştirdim. Bu konuları barındıran stratejileri daha çok seçmemin performansına olumlu yönde etkisi oldu (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretim sürecinde özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini belirli bir sürede uygulamanın, eserlere yönelik pratik çalışma alışkanlıkları kazandırabileceği söylenebilir.

4.2.2.5. Ders materyalleri

Öğrenci görüşleri doğrultusunda ders materyalleri teması, “dikkat dağılımını önleme (f=6)”, “önemli yerleri işaretleme (f=3)” ve “kendini derse hazır görme (f=6)” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 37 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Ders Materyalleri	<i>Dikkat dağılımını önleme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Önemli yerleri işaretleme</i>	D (1, 5, 6)	3
	<i>Kendini derse hazır görme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 37. Ders Materyalleri Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde kullandıkları ders araç-gereçlerinin dikkat dağılımını önlediğini, önemli yerleri işaretlemeyi ve kendilerini derse hazır görmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Araştırmaya başlamadan önce öğretmenimiz derste bulunması gereken araç-gereçlerin neler olduğunu bizimle paylaştı. Ancak, ders esnasında bir materyalim eksik olduğu için o derse adapte olamadım. Derse gelirken materyalleri hazır bulundurmanın önemini o an idrak edebildim ve sonra neredeyse bütün derslerde araç-gereçlerimi hazır bulundurdum. Ayrıca, ders materyallerim sayesinde önemli gördüğüm yerleri işaretleyerek o yerlere dikkatimi yoğunlaştırabiliyordum (D1).

Materyallerden biri bile olmadan çalışma alışkanlığı kazanamam. Mesela düşünseniz de piyanonun ya da orgun olmadığını, kendimi derse nasıl hazır hissedebilirim ki ben buna çalışmadan nasıl başarılı olabilirim ki ya da öğretmenim piyanoda ilerleyip ilerlemediğimi nasıl görebilir ki. Bir de materyallerim eksiksiz olduğunda derse daha iyi konsantre olabiliyorum. O yüzden materyalin eksik olmaması ve öğretmenin materyallerimi kontrol etmesi önemliydi. Birkaç hafta metronomum maalesef yoktu. Arkadaşlarımın veya öğretmenin metronomundan çok az faydalanabildim. Çünkü orgum ve bilgisayarımdan gelen sesler farklı zamanlarda olduğu için dikkatim dağılıyordu ve eserin temposunu yanlış çalışıyordum. Piyano çalmak dikkat isteyen bir şey olduğu için materyallerin tam olması gerekir (D2).

Derslerde materyallerin hepsini hazır bulundururum. Açıkçası böyle olduğum için derslerde kendimi rahat ve hazır hissedirim. Zaten derslerde önemli olan şey öncelikle derslere hazırlıklı gelmektir. Derslere hazırlıklı geldiğim için öğretmenime ve piyanoya dikkatimi verebiliyordum. Uygulama yaptığımda dikkatim dağılmasın diye materyallerimi piyanonun üzerine düzenli bir şekilde koyardım. Böylelikle dersten daha çok keyif alırım ve ders bittikten sonra çalışmak isteğim gitmez (D3).

Başta kalem, silgi, açacak vb. olmadan tam olarak öğrenme gerçekleşemez. Dersin başında önemli olan şey araç-gerecin eksiksiz olmasıdır. Derslere devamlı materyallerimle katıldım. Derste araç-gereçlerimi hazır bulundurduğum için piyano çalarken kopma yaşamıyordum. Yani, çalmaya odaklanmamı sağlıyordu. Derslerde düzenli olmam gerektiğini öğretiyordu (D4).

Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini her zaman yanımda hazır bir şekilde bulundurmamız derse hazır olmamız anlamına gelir. Çünkü eserlere çalışırken çok dikkat etmemiz gereken noktalar oldu. Önemli gördüğüm noktaları kırmızı kurşun kalemle işaretledim. Böylece bilmediğim veya anlayamadığım yerlerin üzerine yoğunlaştım. Daha çok uymam gerektiğini anladım. Öğretmenimizin de buna teşvik etmesi çok güzel bir şeydi. Bu yüzden materyallerimi bulundurmaya özen gösteriyordum (D5).

Öncelikli olarak ders materyallerimi genellikle hazır bulundurdum. Çalışırken takıldığım yerleri işaretledim. Çalarken işaretlediğim yerler hemen dikkatimi çekiyordu. Böylece dikkatim dağılmıyordu ve daha doğru çalışıyordum. Derse girdiğimde çalışma ortamımda herhangi bir materyalim olmadığında o an hemen dikkatim dağılırdı ve o derse odaklanamazdım. Bu çalışmayla birlikte materyallerimi hazır bulundurmaya alışkanlık haline getirdim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemeli öğrenirken dikkatin yoğunlaşmasına ve önemli yerlerin işaretlenmesine yardımcı olan ders materyallerini hazır bulundurarak düzenli çalışma alışkanlığı kazanılabilir.

4.2.2.6. Teknik ve formal analiz

Öğrenci görüşleri doğrultusunda teknik ve formal analiz teması, “eseri bilişsel olarak tanıma (f=5)”, “eseri bölümlere ayırma (f=4)”, “parçalarına ayırarak çalışma (f=5)” ve “çalma tekniklerini öğrenme (f=6)” şeklinde 4 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 38 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Teknik ve Formal Analiz	<i>Eseri bilişsel olarak tanıma</i>	D (1, 2, 3, 5, 6)	5
	<i>Eseri bölümlere ayırma</i>	D (1, 2, 5, 6)	4
	<i>Parçalara ayırarak çalışma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Çalma tekniklerini öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 38. Teknik ve Formal Analiz Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde yaptıkları teknik ve formal analiz çalışmalarının eserleri, bilişsel olarak tanımayı, bölümlere ayırmayı, parçalarına ayırarak çalışmayı ve çalma tekniklerini öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Eserler üzerinde yardımcı ve ana fikirleri belirliyorduk. Eserlerin bölümlerini öğrendim. Öncelikle eserin notaları zihinden söylüyordum. Esere belli parçalar halinde çalıştığım için onu daha net bir şekilde anladım. Parçalarına ayırma stratejisini kullanarak onları daha iyi çalıyordum. Her esere yönelik bu çalışmayı yaptığımız için her geçen gün motivasyonum arttı ve verimli bir şekilde çalışmama yardımcı oldu. Çalma tekniklerini daha iyi öğrendim (D1).

Bir eseri tanımadan çalamayız. Onun solfejini yapmadan, ritim kalıplarını bilmeden kimse çalamaz. Bu açıdan en başta yaptığımız bilişsel okuma, çalmamı etkileyen en önemli faktörlerden biriydi. Örneğin, önceden bir eseri çalışmak istediğimde bütün eseri birden çalmaya çalışırdım. Hiç böyle ince ayrıntılara girmedim. Eserde uygulanması gereken çalma tekniklerini bilmezdim. Başta hiç bilek hareketini yapamıyordum. Oturduğum yer piyanodan aşağıdaydı, bileklerim aşağıdaydı. Tabureme yastık koydum, düzgün yapmaya ve dengede olmaya çalıştım. İlerledikçe oturuşum ve bilek hareketlerim daha çok oturmaya başladı. Eserin bölümlerinin olduğu da hiç aklıma gelmemişti. Aslında bu teknikleri bilmediğim için çalamıyordum. Ama şimdi onları öğrendim. Sadece bağ yerlerine ya da

yapamadığım herhangi bir yere çalışmaya kendimi alıstırdım. Bir esere, en küçük parçadan en büyük parçaya doğru çalışınca daha iyi oturdu. Şimdi daha düzenli çalışıyorum. Parçalarına ayırdıkça daha iyi çalmaya başladım (D2).

Notaları doğru ve hızlı okuyabilmemde yaptığımız bilişsel çalışmalar bir hayli etkiledi. Notaları okumam geliştikçe yanlış kullandığım teknikleri düzeltmek için epey fırsatım oldu. Klavye üzerinde parmaklarımı doğru bir biçimde kullanmakta çok zorlanıyordum. Parmaklarımı boğumlarından kırmadan hareket ettirmede rahatladığımı görüyorum. Öğretmenimin parmaklarımı içe doğru kıvrımlama yönündeki uyarıları sayesinde parmaklarımı daha doğru bir şekilde basabiliyorum. Zaman geçtikçe oturuş, duruş, bilek, omuz ve ön kol tekniklerini de kullanma konusunda oldukça gelişim kaydettim (D3).

Nasıl çalışmamız ve neler yapmamız gerektiği konusunda bilgileniyorduk. Eserleri detaylı olarak nasıl yapmamız gerektiğini öğrendik. Özdüzenlemeyi öğrenmeyi öğrenmek olsun çalma teknikleri olsun doldurduğumuz formlar aracılığıyla öğretmenimizle eserlerin teknik ve formal analizlerini yaptık. Yani bir eseri teknik olarak nasıl çalmamız gerektiği konusunda bilgilendik. Piyano önünde nasıl oturmam ve klavyeye parmaklarımı nasıl koymam gerektiğini öğrendiğim için teknik olarak epeyce ilerleme kaydettim. Ayrıca, parçalarına ayırma stratejilerinde eserin tamamını çalmak yerine onu bölümlere ayırdık. Parçalarına ayırarak çalıştığım için eseri daha iyi biçimde anlıyordum (D4).

Her pazartesi eserleri bilişsel olarak tanıyıp parçalarına ayırarak çalma konusunda çok şey öğrendim. Eserlerin bölümlerini bu çalışmayla birlikte fark ettim. Okuldaki öğretmenim sayesinde piyano önünde en güzel şekilde oturabiliyorum. Bu oturuşumu ve klavye üzerinde el tutuşumu iyi buluyorum. Ayrıca, çalma tekniklerini öğrenerek etüdün, eserin ve egzersizlerin tam olarak içine girmiş oldum. Örneğin, bağ başı ve bağ sonu işaretlerini öğrendikten sonra bana bunu en güzel şekilde icra etmek kalıyordu (D5).

Çalmadan önce notaları tek tek okuduğum için bilinçli bir şekilde çalışıyorum. Teknik çalışmalarla beraber piyano önünde oturmama, parmaklarıma ve el hareketlerime daha fazla dikkat ederek pratik yaptım. Bu çalışmadan önce bir eserin ana fikrinin ve yardımcı fikrinin olduğunu da bilmiyordum. Bunları öğrendikten sonra eserleri parçalara böldüğüm için kolaylıkla çalabilirim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemeyi öğrenirken eserlere yönelik yapılan teknik ve formal analizlerin, nota okuma alışkanlığı, eserleri bölümlere ayırma

alışkanlığı ve parçalarına ayırma stratejilerine göre çalma tekniklerine çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.7. Dikkat stratejileri

Öğrenci görüşleri doğrultusunda dikkat stratejileri teması, “nüans terimlerini fark etme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 39 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Dikkat Stratejileri	Nüans terimlerini fark etme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 39. Dikkat Stratejileri Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde kullandıkları dikkat stratejilerinin, eserlerde bulunan nüans terimlerini fark etmelerine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Pazartesileri eserlerin özelliklerine göre notaların üzerine işaretlemeler yapıyorduk. Bir eserin birçok bilgiyi barındırdığını gördüm. Bunlardan bazıları; yardımcı fikirler, benzer melodik yapılar, nüans ve hız terimleriydi. Örneğin, nüansları önceden bilmezdim. Burada nüansları kırmızı kurşun kalemle kare içine aldığımız için onları kolaylıkla yapabildim (D1).

Dikkat stratejilerinin ne olduğunu ilk defa bu projede öğrendim. Birçok önemli bilgiyi bu strateji aracılığıyla işaretledik. Örneğin, önceden nüans terimlerine dikkat ederek çalmıyordum. Derslerde, nüansları kırmızı kalemle işaretlediğim için dikkatimi çekti. Bu sayede nüansları uygulamaya başladım. Eserler olması gerektiğine yaklaştı (D2).

Hafta başlarında her esere yönelik dikkat stratejileri belirliyorduk. Bu stratejileri, notaların üzerine ya da metin kenarına not aldık. Notaların üzerinde farkında olmadığım birçok şey olduğunu görüyordum. Örneğin, eserlerin nüanslarının olduğunu bu strateji sayesinde öğrendim (D3).

Özdüzenlemeyi öğrenme formunu doldururken eserlerde bulunan her tekniği ifade eden emojiler kullanıyorduk. Örneğin, farklı ritmik yapıları “eşit değildir” işareti ile gösterirken nüans terimlerini “kare” işaretiyle göstermeyi öğrendik. Bir ay boyunca nüanslarım zayıftı. Çünkü ses ve parmak numaralarını doğru bir şekilde uygulamaya çalıştığım için nüans terimlerini çok az uygulayabiliyordum. Ancak, nüansları gösteren işaretler hep dikkatimi çekiyordu. Sesleri ve parmakları iyi öğrendikten sonra onları tam anlamıyla icra edebildim (D4).

Derste öğrendiğimiz teknikleri ayrı ayrı çalışıyordum. Her bir tekniği farklı şekillerle betimlediğimizden onlara çalışırken dikkatimi yoğunlaştırabildim. Notaların üzerine işaretlediklerime nazaran metin üzerine işaretlediklerime daha çok dikkatimi verebildim. Mesela, susları, nüansları ve hız terimlerini çalarken hata oranım daha azdı (D5).

Eserlere ilişkin belirlediğimiz dikkat stratejilerinin çalışma alışkanlıkları kazanmama büyük etkisi oldu. Notalar üzerine aldığımız notlar, esere odaklanmamı sağlıyordu. Nüans ve hız terimlerine yönelik çalışmalar yapmazdım. Öğretmenim ve arkadaşarımla birlikte koyduğumuz işaretler aracılığıyla bu terimlere yönelik düzenli çalışmalarım oldu (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin öndüşünme evresinde uygulanan dikkat stratejilerinin, nüans terimlerine yönelik çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.8. Öndüşünme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öndüşünme teması, “parmak numaralarını hızlı okuma (f=4)”, “eserin ezgisini ve ritmini anlama (f=4)” ve “metronomla çalmayı öğrenme (f=2)” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 40 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öndüşünme	<i>Parmak numaralarını hızlı okuma</i>	D (1, 2, 5, 6)	4
	<i>Eserin ezgisini ve ritmini anlama</i>	D (1, 2, 3, 4)	4
	<i>Metronomla çalmayı öğrenme</i>	D (3, 6)	2

Tablo 40. Öndüşünme Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde öndüşünme etkinlikleri sayesinde parmak numaralarını hızlı okuduklarını, eserlerin ezgisini ve ritmini anladıklarını ve metronomla çalmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İkinci evreyi daha verimli ve daha istekli yapıyordum. Önceden eserleri net olarak anlayamıyordum. Parmak numaralarına dikkat etmeme rağmen hızlı okuyamazdım. Ellerimin tam ısınmadığını görürdüm, ama şu anda tam ısındığımı görüyorum. Bona/solfej yaparak ve ritim vurarak eserin ezgisini ve ritmini daha iyi anladım (D1).

Parmak numaralarına dikkat etmek notaları hızlı okumamı etkiledi. Başka bir parmakla rahat çalamazdım ve öğrenemezdim. Parmak numaralarını daha iyi anladım.

Solfej okumamı, bona yapmamı ve ritim kalıplarını çalmamı geliştirdi. Böylece eseri daha iyi anlayabildim. Piyanoda parmaklarımın düzgün bir şekilde basması gerektiğini anladım. Parmaklarımı nasıl kullanmam gerektiğini öğrendim. Piyanoyu daha rahat çalmama yardımcı oldu (D2).

Öndüşünme evresinde eserlerin ritimlerini, ezgilerini, nüanslarını öğreniyordum. Eserlerin bütün özellikleri hakkında bilgi sahibi oluyordum. Eser ile ilgili neredeyse bilmediğim hiçbir şey kalmıyordu. Açıkçası önceden metronomla çalışamazdım. Öğretmenimin yönlendirmeleri sayesinde artık metronomla birlikte doğru bir şekilde çalmayı öğrendim. Bu durumlar piyano çalmamı olumlu yönden etkiliyordu (D3).

Piyano çalışırken eseri melodisini ve ritmini anlayabilmek için haftalarca çalışırdım. Öndüşünme evresinde yaptığımız solfej ve ritim okuma sayesinde eserleri çok daha kısa sürede öğrenmeye başladım. Artık ilk defa çalarken bir eserin melodilerini ve tartımlarını daha iyi anladığımı düşünüyorum. Bir eseri çalmadan önce bu çalışmaları yapmanın çok büyük faydaları olabileceğine inanıyorum (D4).

Bilişsel olarak gözden geçirme stratejisi vardı. Açıkçası ben ne olduğunu hiç bilmiyordum. İlk defa öğretmenimden öğrendim. Bu sayede parmak numaralarını daha hızlı okumaya ve çalmaya başladım (D5).

Parmak numaralarını okuma konusunda artık iyi olduğumu düşünüyorum. Metronomla çalışmayı gerçekten bilmiyordum. Bu çalışmada metronomu nasıl kullanacağımı ve ritim kalıplarını nasıl vuracağımı öğrendim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin öndüşünme sürecinin parmak numaralarını hızlı okuma alışkanlığı, çalmadan önce eserlerin ezgilerini ve ritimlerini anlama alışkanlığı ve metronomla çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.9. BDÇP

Öğrenci görüşleri doğrultusunda BDÇP teması, “sistemli ve stratejik çalışma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 41 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
BDÇP	Sistemli ve stratejik çalışma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 41. BDÇP Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde bireysel ders çalışma planı sayesinde eserleri sistemli ve stratejik olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Özdüzenleme modeli konusunda bilgilenirken derslerin nasıl işleneceğini çok merak ediyordum. Ardından bireysel çalışma planına göre işleneceğini öğrendim. Bu plana göre dersleri işlemeye başladıktan sonra çalışmalarımı düzenleyebildim. Çalışmalarımı stratejilere göre yapmak performansıma olumlu yansıdı (D1).

Bireysel ders çalışma planında bulunan stratejileri nasıl uygulayacağım konusunda bilgilendikten sonra stratejik çalışarak ve zamanı daha iyi kullanarak piyano çalışmalarımın verim almaya başladım. Artık piyano çalışmak çok daha keyifli hale geldi (D2).

Dersten önce planı kendi başıma dolduruyordum. Eserlere yönelik eksik olduğum konularla ilgili stratejileri seçiyordum. Ders esnasında bu stratejileri uygulamak sistemli çalışmalar yapmama yardımcı oluyordu (D3).

Ders çalışma planının içinde eserlerin özelliklerine göre seçebileceğim stratejiler vardı ve bu stratejileri kendi belirlediğim sürede çalışıyordum. Stratejileri zamanında yapabilmek için oldukça çaba sarfediyordum. Bu plan, daha düzenli ve verimli çalışmalar yapmama olanak sağladı (D4).

Ders içi ve ders dışında piyano çalışırken buna uymamız çok güzel bir şeydi. Çünkü bu planı uygularken tercih ettiğim stratejiler aracılığıyla piyanoya daha sistemli, daha disiplinli ve daha verimli çalıştım. Çalışmalarım daha zevkli ve keyifli hale geldi. Bu plan, yapamadığım yerlerin farkına varıp eserleri daha iyi icra etmeme yardımcı oldu (D5).

Kendi stratejilerimi kendim belirliyordum. Bu stratejileri bilmem benim için iyi oldu. Çünkü çalışmalarımı programlama konusunda işime yaradı. Öncesinde piyanoyu nasıl çalacağımı ve nasıl strateji uygulayacağımı bilmiyordum. Bu çalışmada benim için en önemli şey stratejileri belirleyip onları uygulamak oluyordu (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ders sürecinde uygulanan BDÇP'nin eserlere yönelik sistemli ve stratejik olarak çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.10. Hedef belirleme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda hedef belirleme teması, “verimli çalışmaya yönlendirme (f=4)” ve “ders çıkarma (f=5)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 42 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Hedef Belirleme	Verimli çalışmaya yönlendirme	D (1, 2, 4, 5)	4
	Ders çıkarma	D (2, 3, 4, 5, 6)	5

Tablo 42. Hedef Belirleme Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde eserlere yönelik hedef belirlemenin, hatalarından ders çıkarmalarını sağladığını ve verimli çalışmaya yönlendirdiğini bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Eserlere yönelik hedefler belirleyip, o hedeflere ulaşmaya çalıştım. Hedeflerimi düşünüp daha verimli çalışmalar yapmaya gayret ediyordum (D1).

Kendi hedeflerimi belirlemenin çok etkisi oldu. Mesela, ben başlarda hedeflerimi üstün körü belirliyordum. Ama sonradan yanlışlarıma dönük hedefler belirlemeye başladım. Bunların üstüne gittim. Bir ara hedeflerim çoğaldı. Ama sonraları tekrardan azaldı. Hatalarımın üstüne yoğunlaşınca daha verimli çalışmaya başladım (D2).

Bu çalışma sayesinde hedef belirlemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Piyanoyu daha iyi öğrenmemde hedeflerime yönelik çalışmamın çok etkisi oldu. Hatalarıma yönelik hedefler belirleyerek daha iyi performanslar sergiledim (D3).

Hedef belirleyerek artikülasyonları düzgün yapacağım, diğerlerini düzgün yapacağım ve hatalarımın hepsini düzeltip, güzel bir şekilde sunacağım diyordum. Yani hedefimi belirledikten sonra zaten o parçayı en iyi şekilde çalmam gerektiğini düşünüyordum ve daha verimli çalışıyordum. Hani daha çok beni bağlıyordu. Ben bu hedefi yapmam gerekir diyordum. Daha çok motive oluyordum (D4).

Hedef koymanın olumlu yönde çok etkisi oldu. Çünkü eser olsun dizi olsun bunlara çalıştıktan sonra hep bir eksikim oluyordu. O yüzden eksiklerimi görüp bir sonraki ders için onlara yönelik hedef belirliyordum ve onların üzerine yoğunlaşıyordum. Bu sayede piyano çalışmalarımın daha çok verim aldım (D5).

Kendime bir hedef koyuyordum ve o hedefi yapmaya çalışıyordum. Bu yolda hatalarıma ve eksiklerime yönelik pratik yapıyordum. Her geçen gün piyano performansında iyileşmelerin olduğunu gördüm ve bu beni gerçekten mutlu ediyordu (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleme sürecinin başlangıcında hedef belirlemenin hatalara yönelik verimli çalışma alışkanlıkları kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.11. Bilişsel olarak gözden geçirme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda bilişsel olarak gözden geçirme teması, “notaları hızlı okuma (f=4)” ve “kendi kendine çalışma (f=4)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 43 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Bilişsel Olarak Gözden Geçirme	<i>Notaları hızlı okuma</i>	D (1, 2, 4, 5)	4
	<i>Kendi kendine çalışma</i>	D (1, 3, 4, 6)	4

Tablo 43. Bilişsel Olarak Gözden Geçirme Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde bilişsel olarak gözden geçirme stratejisi sayesinde notaları hızlı okuduklarını ve kendi kendilerine çalışmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Bilişsel olarak gözden geçirme stratejisini öğrendikten sonra piyano çalarken iyi nota okuryazar olmanın çok önemli olduğunu anladım. Notaları okuyabiliyordum, ama çalarken bazı notaları karıştırabiliyordum. Düzenli aralıklarla eserler üzerinde bu stratejiyi kullanarak hem nota okuma becerim hem de bilmediğim bir esere çalışma becerim gelişti (D1).

Klavye üzerinde parmaklarıma denk gelen notaları bilmiyordum. Bu stratejiyi uygulayarak klavyede notaların yerlerini öğrendim. Bilişsel olarak gözden geçirerek parçaları daha iyi çalabildim ve daha hızlı nota okuyabildim (D2).

Kendi kendime piyano çalışmıyordum. Sürekli bana piyanoyu gösteren yanımda birilerinin olması gerekiyordu. Bilişsel stratejileri öğrendikten sonra piyanoya kendi başıma çalışabiliyorum (D3).

Eserlere baktığımda bazı notaların isimlerini ve sürelerini bilmiyordum. Bazılarının nasıl çalınması gerektiği konusunda da hiçbir fikrim yoktu. Notaları bilişsel olarak okumayı öğrendikten sonra kendi kendime piyano çalışmaya başladım. Notaları hızlı okuyabildiğim için piyanoda performansım arttı (D4).

Fa anahtarını okumakta hep sıkıntı çekiyordum. Bu strateji ile fa anahtarını okumayı öğrendim. Bilhassa iki el birlikte çalarken notaları okumakta daha çok zorlanıyordum. Diğer çalgıma çalışırken bu taktiği uyguladım ve şimdi çalgımı daha iyi çalabiliyorum (D5).

Bilişsel okuma tekniğini uyguladıktan sonra piyano çalma seviyemin çok düşük olduğunu fark ettim. Aslında çalıştığımda başarabileceğimi gördüm. Ev ödevlerime nasıl çalışabileceğim konusunda kararsızdım. Artık seviyeme uygun herhangi bir esere kendi kendime çalışabilirim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleme sürecinin başında uygulanan bilişsel olarak gözden geçirme stratejisinin, notaları hızlı okuma alışkanlığı ve kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.12. Metronom

Öğrenci görüşleri doğrultusunda metronom teması, “disiplinli çalışma (f=3)”, “klavyeye alışma (f=3)”, “tekrar sayısında artma (f=4)” ve “tempo ve ritim becerilerinde gelişme (f=5)” şeklinde 4 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 44 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Metronom	Disiplinli çalışma	D (1, 3, 6)	3
	Klavyeye alışma	D (2, 3, 5)	3
	Tekrar sayısında artma	D (2, 3, 4, 6)	4
	Tempo ve ritim becerilerinde gelişme	D (1, 2, 4, 5, 6)	5

Tablo 44. Metronom Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde metronom sayesinde disiplinli çalıştıklarını, klavyeye alıştıklarını, tekrar sayılarının arttığını, tempo ve ritim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Metronom sayesinde disiplinli çalışma alışkanlığı kazandım. Metronomlu çalmayı daha iyi kavradım. Metronoma uymayı öğrendiğimde tempo ve ritim becerlerimin geliştiğini gördüm (D1).

Başlarda metronomu hiç kullanamıyordum. Ama sonlara doğru baktığımda metronomu doğru bir şekilde kullanmaya başladım. Örneğin, metronom sayesinde eserlerin tempo ve ritimlerini doğru bir şekilde çaldığımı söyleyebilirim. Metronoma alıştıktan sonra eserleri yinelemekten keyif alıyorum ve parmaklarımı klavye üzerinde rahat bir şekilde hareket ettirebiliyorum. Böylelikle eserleri daha güzel ifadelendiriyorum (D2).

Sesleri işitme konusunda ileri seviyede olduğum için metronoma çok iyi uyum sağlayabiliyorum. Bir esere çalışırken genellikle metronom kullandığım için tekrar yapmaktan sıkılmıyorum ve düzenli bir şekilde çalışıyorum. Çalgıma çalışırken ellerim klavyeye o kadar çok ısındı ki seviyeme uygun parçaları çalmaktan korkmuyorum (D3).

Metronom benim için önceden hiçbir şeydi. Solfej okurken bile metronomla çalışmayan bir insandım. Aslında yapamadığım için onunla çalışmıyordum. Metronoma göre ya hızlı ya da yavaş yapardım. Bu çalışmadan sonra solfej okurken, piyano

çalışırken, keman çalarken metronomdan faydalaniyorum. Müzik derslerime çalışırken tempo ve ritimleri yapamama fobimden kurtulduğum için çok mutluyum. Herhangi bir eseri çalışırken hep metronom kullanıyorum ve onları fazlasıyla yineliyorum. Hayatımın bir parçası oldu diyebilirim (D4).

Benim için gerçekten çok büyük bir etkisi oldu. Eserlerin sol üst köşesinde yazan metronom sayılarına göre çalmayı hiçbir zaman yeğlememiştim. Eserleri sadece kendi hızıma göre çalıyordum. Ama bu bir yere kadar doğru bir şey. Çünkü istenilen metronom hızında çaldığımda eserin melodisini tam olarak ifade etmiş olurum. Metronom sayesinde klavyeye daha çok alıştığım için bir eserin cümlelerini ve dönemlerini daha iyi ifade edebiliyorum. Belli bir süre çalıştıktan sonra metronomu kapatıyordum. Daha sonra metronomsuz çalarken ellerim ve zihnim metronomun tik tak sesine alıştığı için eserin temposunu ve ritmini daha doğru yapabildiğimi fark ettim. Metronom müzik anlamında bizim için çok önemli bir şey olduğunu düşünüyorum (D5).

Metronom kullanmayı zaten önceden yapamıyordum. Bu çalışmada onu nasıl çalacağımı ve nasıl kullanacağımı öğrendim. Metronomun bana kazandırdığı en önemli şeyin disiplinli çalışmak olduğunu söyleyebilirim. Doğrusunu söylemek gerekirse bir eserin temposunu ve ritmini yapamadığımda hemen bırakmak isterdim. Şimdi ise hangi eser olursa olsun doğru tempoda ve ritimde çok sayıda tekrar edebiliyorum. Ama gerçekten de metronom kullanmak o kadar çok kolay bir şey değilmiş, bunu öğrendim. Beceri ve kabiliyet istediği için kullanılması zor bir alet olduğunu düşünüyorum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde kullanılan metronomun, tekrar etme, disiplinli çalışma, tempo, ritim ve klavyeye yönelik çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.13. Özöğretim

Öğrenci görüşleri doğrultusunda özöğretim teması, “öğrenmeyi öğrenme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 45 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özöğretim	Öğrenmeyi öğrenme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 45. Özöğretim Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, özdüzenlemenin özöğretim sürecinde öğrenmeyi öğrendiklerini bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Okuldaki piyano derslerinde eseri başından sonuna kadar öğretmenimle çalışırdım. Günün sonunda eve geldiğimde öğrendiğim parçayı hiç çalamazdım ve onun

birçok yerini unutturdum. Şimdilerde piyano için yazılmış bir eseri kendi kendime çalışıp çalabiliyorum (D1).

Boş vaktim olmasına rağmen piyanoya çalışmayan biriydim. Derste öğrendiklerimi bile tekrar etmezdim, daha doğrusu tekrar edemezdim. Çünkü ders sonrasında öğrendiklerimi hatırlamıyordum. Bu çalışmanın başlarında da bunun yine böyle olacağı kanısındaydım. Fakat daha çalışmanın ikinci haftasında o kadar çok şey öğrendiğimi gördüm ki arkadaşlarım bile dersle ilgili bana sorular sormaya başlamışlardı. Bir keresinde arkadaşım bana ne kadar güzel anlattığımı söylemişti. Arkadaşlarım sayesinde piyanoyu yapabildiğimi gördüm. Şimdilerde kendi kendime farklı eserleri öğrenebiliyorum (D2).

Müziksel işitme okuma yazma dersinde başarılı bir öğrenciyim. İşitme dersinden başarılı olmama rağmen piyano dersindeki başarısızlığıma kimse anlam veremiyordu. Piyano derslerinde öğretmenim bana olumsuz sözler sarfedecek diye hep kaygılanıyordum. Evde piyanom olmasına rağmen çalışmak bile içimden gelmiyordu. Bu çalışmadaki derslerimde ise kendimi çok rahat hissediyordum. Ailemin, arkadaşlarımın ve öğretmenimin bana karşı olumlu beklentileri bu dersi sevmemde büyük rol oynadı. Piyanonun klavyesini bile bilmezken severek aldığım piyano kitabımdaki bana uygun eserleri hiçbir kimsenin yardımı olmadan çıkarabiliyorum (D3).

Piyanoda ilk defa ilerlediğimi görüyorum. Bu program sürecinde çalma tekniklerini öğrenerek bunları nasıl uygulamam gerektiğini idrak ettiğimi düşünüyorum. Özdüzenlemeli öğrenmeyi o kadar çok özümstedim ki genel olarak herhangi bir eseri nasıl çalacağımı ve nasıl uygulayacağımı biliyorum (D4).

Bir eserin bölümlerine göre müziği ifadelendirmenin ne olduğunu bu araştırmada öğrendim. Tabiatın tek bir renkten oluşmadığı gibi müzikteki seslerin de tek bir renkten oluşmadığını keşfettim. Müzik cümlelerine duygularımı katmanın ne kadar önemli bir nitelik olduğunu gördükten sonra öğretmenim olmadan bir eserin hangi duyguları barındırdığını kendim sezebiliyorum (D5).

Müziğin temel özelliklerini öğrenme konusunda bu dersin önemini daha iyi kavradım. Notaları, ritimleri, tempoyu, nüansları bir arada düşünmekte zorlanıyordum. Biri olmadan kesinlikle yapamam diyordum. Geçenlerde kimsenin yardımı olmadan Menuet'deki bütün bu saydıklarımı bir saatte yapabildim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin performans/irade kontrolü evresinde yapılan özöğretimin öğrenmeyi öğrenme alışkanlıkları kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.14. Zihinde canlandırma

Öğrenci görüşleri doğrultusunda zihinde canlandırma teması, “eseri kolayca algılama (f=5)”, “deşifre okuma (f=3)”, “parmak egzersizi yapma (f=3)”, “zihinde kalıcılığı artırma (f=3)” ve “müzikal yorumu geliştirme (f=2)” şeklinde 5 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 46 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Zihinde Canlandırma	<i>Eseri kolayca algılama</i>	D (1, 3, 4, 5, 6)	5
	<i>Deşifre okuma</i>	D (2, 4, 6)	3
	<i>Parmak egzersizi yapma</i>	D (2, 4, 6)	3
	<i>Zihinde kalıcılığı artırma</i>	D (1, 2, 3)	3
	<i>Müzikal yorumu geliştirme</i>	D (4, 5)	2

Tablo 46. Zihinde Canlandırma Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde zihinde canlandırma stratejileri sayesinde eseri kolayca algıladıklarını, deşifre okuduklarını, parmak egzersizi yaptıklarını, zihinde kalıcılığı artırdığını ve müzikal yorumu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Bütün duyu organlarımı kullanarak seslere yönelik jimnastik yapıyordum. Bu sayede piyanoda bütün duyularımı kullanmayı öğrendim. Zaman geçtikçe işitme, duyma ve dokunma yetilerimi kullanma becerim geliştiği için eserlerin barındırdığı melodileri daha iyi algılıyorum ve bu melodileri nota olmadan aklımda tutabiliyorum (D1).

Zihinde canlandırma stratejilerinden genellikle zihinsel işitme stratejisini seçiyordum. Çünkü işittiğim melodileri anlayabiliyorum ve zihnimde tutabiliyorum. Hem de işitince daha iyi çalabildim. Aklımda kalan güzel melodileri çok kez çalarak parmaklarımı geliştirdim. Zihinsel olarak işittiğim ezgiler sayesinde notaları ilk defa okurken de zorlanmıyorum (D2).

Duyularımla ilgili bütün stratejileri seçiyordum. Özdüzenlemeli öğrenmenin bütün aşamalarının içerisinde en sevdiğim bölümdü. Derslerde bu bölümün gelmesini iple çekişiyordum. Gözlerimi kapatarak işitmekten, sadece gözlerimle notaları algılamaktan ve eseri zihnimde çalmaktan hoşlanıyorum. Böylece eserleri kolaylıkla anlayabiliyor ve hatırlayabiliyorum (D3).

Ben genelde zihinsel görmeyi biraz da zihinsel çalmayı seçiyordum. Zihinsel işitmede öğretmen çaldığında algılayabiliyordum ama onu pek fazla anlayamıyordum. Ancak, piyanoda ses olmadan yaptığımda hem parmak egzersizi yapmış oluyordum hem de hangi ses olduğunu biliyordum ve onu anlayabiliyordum. Zihinsel jimnastik yaparak artık müziğe duygularımı katabiliyorum. Zihinsel çalmaya çalıştıkça notaları okumam oldukça gelişti. Notalar tam olarak tanıdık geldi. Nasıl okumam ve nerden başlayıp nasıl bitirmem gerektiği konusunda bana yol gösterdi. Söz konusu strateji, deşifre olarak notaları anlamamı ve hızlı okumamı sağlayarak performansımı olumlu yönde etkiledi (D4).

Genellikle zihinsel çalmayı tercih ediyordum. Zihinsel çalarak melodileri zihnimde canlandırdım. Ardından piyanoda uygularken duygularımı daha iyi ifade edebildiğimi gördüm. Bu tekniği kullanarak ilk defa karşılaştığım bir eserin ezgilerini çabucak kavrayabiliyorum (D5).

Gözlerimi kapattığım an sadece piyano çalmayı hissediyorum. Melodiyi zihnimden çalınca o eseri piyanoda daha kolay algılayabiliyor ve uygulayabiliyorum. Eseri çalarken hayal etmenin beni daha çok parmak egzersizi yapmaya yönlendirdiğini söyleyebilirim. Eseri devinişsel olarak resmetmem piyanodaki ilk performansımı geliştirdi (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde uygulanan zihinde canlandırma stratejilerinin, deşifre okuma alışkanlığı, parmak egzersizi yapma alışkanlığı, zihinsel çalma alışkanlığı, eserleri kolaylıkla algılamaya ve müzikal yorumu geliştirmeye yönelik çalışma alışkanlıkları kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.15. Gam tekniği

Öğrenci görüşleri doğrultusunda gam tekniği teması, “tekrar etme alışkanlığı kazanma (f=6)” ve “eseri kısa sürede çalma (f=4)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 47 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Gam Tekniği	<i>Tekrar etme alışkanlığı kazanma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Eseri kısa sürede çalma</i>	D (1, 2, 3, 6)	4

Tablo 47. Gam Tekniği Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde gam tekniğini uygulayarak tekrar etme alışkanlığı kazandıklarını ve eseri kısa sürede çaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Özdüzenlemeli öğrenme sürecinde bulunan aşamaları uygulayarak dizileri nasıl çalacağımı öğrendim. Başlarda dizileri anlamakta ve yapmakta zorlanıyordum. Onları yapamayacağımı düşünüp kaygılandığım zamanlar oldu. Dizinin mantığını tam anlamıyla çözdükten sonra onları çalmak kolay gelmeye başladı. İlgili diziye çalıp esere geçtiğimde onu hızlı bir şekilde kavradığımı farkına vardım. Önceden bir eserin çalamadığım pasajlarını çok kısa sürede başarabiliyorum. Hem de dizi çalışmaları, parmaklarımı geliştirerek hız kazanmasını sağladı. Diziler aracılığıyla daha kolay çalabildiğim için eserleri tekrar etmekten sıkılmıyorum (D1).

Zihinsel görme stratejisini kullanarak dizileri daha kısa sürede öğrendim. Gam çalışmaları sayesinde eserleri çalma sürem kısaldı. Her gün dizileri tekrar ederek parmaklarım hızlandı ve güçlendi. Bilişsel okuma stratejisi, dizileri çalarken hangi parmakları kullanmam gerektiğini öğrenmeme yardımcı oldu. Dizileri öğrenmekte biraz zorlansam da onlar klavyeye hâkimiyetimin artmasında büyük rol oynadı. Diziler sayesinde tekrar etme alışkanlığı kazandım. Bütün tonların dizilerini öğrenerek farklı eserleri öğrenmeyi amaçlıyorum (D2).

Özdüzenlemenin görev stratejileri bölümünde uyguladığım parçalarına ayırma stratesini kullanarak dizi çalmayı öğrendim. Dizileri parçalarına ayırarak yani bir oktav olarak çalışmasaydım asla öğrenemezdim. Çalışma boyunca en çok kaygılandığım konu dizilerdi. Bir haftada yetiştiremeyeceğim diye çok endişeleniyordum. Onları öğrenebilmek için defalarca tekrar ediyordum. Öğretmenimin bu konuda bana çok desteği oldu. Beni cesaretlendirip çalıştırmasaydı herhalde pes ederdim. Yarım sayfa olan etütlerden iki sayfa olan eserlere geçerken etütlere nazaran çok daha uzun olan bu eserleri altı ayda bile çalamam diyordum. Ancak, dizileri öğrenmemin sonucunda bir eseri üç haftada bitirmeyi başardım (D3).

Piyanoya oturduğumda direkt bir eseri çalmak yerine öncesinde dizi çalışmam gerektiğini öğrendim. Yani, dizi çalma tekniğinin nasıl olduğunu anlayıp daha sonra esere yönelmemin doğru olacağı kanısına vardım. Gam çalışmalarımın diğer müzik derslerime de olumlu etkileri oldu. Örneğin, bir şan eserini söylemeden önce sesimi açmak için o eserin tonuna dair diziye kullanabileceğimi keşfettim. Diziye belli bir düzeyde tekrar ettikten sonra şarkıyı söylerken sesimin açıldığını gördüm (D4).

Gam çalışırken nota sürelerini tam olarak yapamıyordum. Özellikle metronomla çalışırken zamanında olmuyordu. Ama düzenli tekrarlarla bu sorunu daha çok yendiğimi düşünüyorum. Müzik anlamında dizi çalışmak bence çok önemli bir şey. Çünkü dizilere çalıştığım zaman etüde ve esere birazcık daha yakın olduğuma ve

onlarda daha iyi olabileceğime inanıyorum. Ayrıca, el becerimin gelişmesini dizilere borçluyum (D5).

Başlangıçta diziler bana çok karışık geliyordu. Öğretmenimin dizilere yönelik kendi performansını gönderdiği video kaydını defalarca seyrederek onları çalmayı kavrayabildim. Gerçekten iyi düzeyde dizi çalmanın o çalgıya hâkim olmak anlamına geldiği kanısındayım. Eserleri direkt olarak çalmanın onları öğrenme hızını yavaşlattığını vurgulamak istiyorum. Çünkü düzenli aralıklara dizileri yinelememden dolayı çalışmaya katılan çoğu arkadaşşıma göre eserleri çok daha kısa sürede bitirdim (Ö6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde uygulanan gam tekniğinin tekrar etme ile eserleri daha kısa sürede çalma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.16. Özizleme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda özizleme teması, “kendini tanıma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 48 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özizleme	Kendini tanıma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 48. Özizleme Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, özizleme sürecinde piyanoda kendi performanslarını izlemeleri sonucunda kendilerini tanıdıklarını bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Çalgıma çalışırken nerede hata yaptığımı dair hiçbir fikrim yoktu. İyi çalamadığımı farkındaydım, ancak nerede hata yaptığımı bilmiyordum. Herhalde yeni başlayanlar arasında çalarken hatalarının farkına varan çok az kişi vardır. Öğretmenim ilk derste performansımı kaydedip, onu izleyeceğimi söylediğinde heyecalandım. Ancak, dersin sonunda kendi kaydımı izlerken aynı hızda çalamadığımı görünce şaşırdım. Bir sonraki derste bu eksikimi kapatabilmek için metronoma yönelik stratejileri seçme eğiliminde oldum (D1).

Piyano çalarken kendimi izleyeceğim hiç aklıma gelmezdi. Öğretmenimin kendimi izlemenin bu çalışmanın bir parçası olduğunu söylediğinde, diğer arkadaşlarımla yaylı çalgılarını doğru bir şekilde tutmayı öğrenirken aynaya baktıklarını hatırladım. Piyano önünde doğru duruş ve oturuşu özizlemelerimin neticesinde öğrendim. Hatta klavyeye göre taburemin düşük yükseklikte olduğunu kendimi izlerken fark ettim. Piyano tekniğimi düzeltmeme öncülük etti (D2).

Ünlü piyanistlerin videolarını seyretmeye bayılıyorum. Onları seyrederken piyano hakkında birçok şey öğreniyorum. Örneğin, bir gün Mozart'ın Türk marşını dinlerken seslerin yükselip alçaldığını keşfettim. Bu çalışmada ise onların nüans terimleri olarak adlandırıldığı bilgisini edindim. Ancak, uzaktan yapılan derslerimizde öğretmenim eser üzerindeki nüansları nasıl uygulayacağımı söylese de bir türlü algılayamıyordum. Doğru yerde doğru nüansı kullanmayı kendi performansımı izlediğimde sezebildim (D3).

Kendi kendime çalışırken nasıl çalışıyorum acaba diye merak ederdim. Nereleri hatalı çalışıyorum ya da nereleri düzeltmem gerekiyor diye kendime sorardım. Bir de başka arkadaşlarıma çalıp onlardan hatalarımı öğrenmektense kendi hatalarımı görmeyi tercih ederim. Öğretmenim performansımı video olarak kaydetmemi talep ettiğinde kendi beklentilerimi karşılayacağını düşündüm. Piyanoda kendimi tanımam benim için en önemlisiydi (D4).

Kendimi izlemeden önce eserin tümünde artikülâsyon işaretlerini doğru yaptığımı zannedyordum. Hâlbuki yanlış yaptığım yerler olduğunu kendi kaydımı izlerken görebildim. Bu sayede ön kol ve bilek hareketleri ile ilgili yanlış yaptığım yerleri düzelttim. Çalgı öğrenen herkesin mutlaka kendini izlemesi gerektiğini düşünüyorum (D5).

Öğretmenim performansımın etki düzeyini kontrol edebilmemin kendini izlemekten geçtiğini söyledi. Bu sözünden çok etkilendim. Her geçen gün izleme etkinliklerinin ne kadar önemli olduğunu anladım. Ne kadar çok bilinçli çalışmalar yapsam da bütün hatalarımın farkına varamadığımı gördüm. Tüm derslerde kendimi izleyerek piyano performansım ile ilgili farklı farklı şeyler öğrendim. Örneğin, video kaydında aceleci davrandığımı gördüm. Kendime yavaşlamam konusunda telkinlerim oldu ve eserleri yavaş olarak sabit bir tempoda çalma becerimi geliştirdim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, performans/irade kontrolü evresinde yapılan özizlemenin kendini tanımaya yönelik kendini izleme alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.2.17. Özdeğerlendirme

Öğrenci görüşleri doğrultusunda özdeğerlendirme teması, “kendini düzenleme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 49 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Özdeğerlendirme	Kendini düzenleme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 49. Özdeğerlendirme Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, özdeğerlendirme sürecinde kendi hatalarının ve eksiklerinin neler olduğunu belirleyerek bir sonraki performans için kendilerini düzenleme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Okulda yapılan piyano sınavı sonrasında arkadaşlarıma performansımı anlatırdım. Onların performansım hakkındaki görüşleri doğrultusunda sınavdan kaç puan alacağımı tahmin ederdim. Fakat genellikle tahminlerimde yanılırdım. Bu uygulamada ise kendimi nasıl değerlendirebileceğimi öğrendim. Bu sayede performansım ile ilgili eksiklerimin ve hatalarımın neler olduğunu anladım. Bunlara yönelik davranışlarımı düzenleme yoluna giderek performansımı yükselttim (D1).

Kendi performansımı, arkadaşlarımin ve öğretmenimin performansı ile karşılaştırarak değerlendirme yapmam doğrularımı ve yanlışlarımı net bir şekilde görmemi sağladı. Özellikle artikülasyonlarla ilgili performansımı diğerleriyle karşılaştırmamın çok faydasını gördüm. Bir de nüanslara da dikkat ederek çalmazdım ve kendime düşük not verirdim. Öğretmenim ile kendi video kaydımı ilişkilendirerek tuşlara doğru kuvveti uygulamayı öğrendim (D2).

Programın neredeyse yarısında kendime düşük not verdim. Bu duruma ailem çok üzülüyordu. Ben ise ailem kadar üzülmiyordum. Çünkü performansımı yükseltebileceğime inancım azdı. Örneğin, ön kol ve bilek hareketlerini yapabilme konusunda kendime olumsuz bir bakış açım vardı. Sanırım dersleri düzenli takip etmemin başarımın olumluya dönmesinde büyük etkisi oldu. Günbegün klavyeyi tanıyor ve performansım artıyordu. Çalma tekniklerini de daha iyi yapabiliyordum. Artık notaları ve parmak numaralarını doğru çalabilmeyi en yüksek puandan hesaplıyordum. Eserleri çalmak güçleşirken performans başarım yükseldi. Öğretmenimin ve ailemin desteği kendimi düzeltmemde önemli bir etkendi. Son esere çalışırken akranlarımin

videolarına bakmadan kendi başıma eseri sonuna kadar çıkarabildim. Eskiye göre performans başarımın yükseldiğine inanıyorum (D3).

Dersin en önemli bölümlerinden biri kendi performansımı değerlendirmemdi. Yanlış yaptığım yerleri anlıyordum ve hatalarımdan ders çıkarıyordum. Arkadaşlarımdan ve öğretmenimin videoları, eseri algılamama ve yanlışlarımı görmeme yardımcı oldu. Kendimi değerlendirirken olabildiğince objektif davrandım. Böylece hatalarımı daha net görebildim. Çalışmalarımı onlara göre planladım ve düzenledim (D4).

Kendi performansımı değerlendirerek eksiklerimi gördüm. Bu eksiklerime yönelik ders dışı çalışmalarım oldu. Bu çalışmalarda bazı pasajları çözemeyince öğretmenimin kendi performansından faydalandım. Eksiklerimin üzerine çalışmak eserleri daha kısa sürede daha iyi çalmamı sağladı. Her bir esere yönelik özdüzenleme süreçlerini yineleyerek mükemmele yakın performanslar sergiledim (D5).

Çalışmanın ikinci yarısında performansım her geçen gün iyiye gitti. Bu sürecin sonlarına doğru bir esere yönelik sergilediğim performanslar arasında oldukça fark vardı. Notumun düşük olmasının motivasyonumu düşüreceğine inandığımdan ilk derslerde daha iyimser notlar verdim. Ancak, bir sonraki hafta başarımda ilerleme olmadığını gördüm. Bunu sezdiğimde daha şeffaf değerlendirmelerde bulunmaya çalıştım. Öğrenme davranışlarımı düzenleyerek performans düzeyimi artırdım (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin özyansıtma evresinde yapılan özdeğerlendirmenin bir sonraki performansa yönelik kendini düzenleme alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir.

4.2.3. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Derse Karşı Olan Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretimin, deney grubu öğrencilerinin (f=6) piyano dersine olan tutumları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşme formunda bulunan piyano dersine olan tutumlarına ilişkin dört açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, öğrenci görüşlerinden doğrudan aktararak rapor edilmiştir.

Bu alt amaç doğrultusunda deney grubunu oluşturan 6 öğrenciye, özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretimin; piyano dersine olan ilgilerini, bakış açılarını, nasıl etkilediği; piyano dersine karşı olan tutumlarını olumlu-olumsuz yönde etkileyen

faktörlerin neler olduğu; arkadaşların, öğretmenin ve ailenin hangi davranışlarının piyano dersine olan tutumları üzerinde olumlu-olumsuz etkili olduğu ve öğretim sürecinde çalışılan eserlerin piyano dersine karşı olan tutumlarını nasıl etkilediği soruları sorulmuş, alınan yanıtlar incelenerek temalar ve alt temalar meydana getirilmiştir.

Tablo 50’de deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ’nün piyano dersine karşı olan tutumları üzerinde etkili olma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt temaların dağılımları ile frekans değerleri bir arada sunulmuştur.

Tablo 50

Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Derse Karşı Olan Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Hoşnutluk	<i>Derslere katılmayı isteme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Piyano çalışmayı seyme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Yeteneğini ortaya çıkarma</i>	D (1, 2, 4, 5)	4
Değer	<i>Daha iyi not almayı isteme</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>Müzik eğitiminin temeli olduğunu öğrenme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5)	5
Akran	<i>Ders saatinin artmasını isteme</i>	D (1, 2, 3, 4, 6)	5
	<i>Motivasyonu artırma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
Öğretmen	<i>İlgili olma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Sabırlı olma</i>	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	<i>İletişim halinde olma</i>	D (2, 3, 4, 5, 6)	5
	<i>Cesaretlendirme</i>	D (1, 2, 4, 6)	4
Aile	<i>Güven aşılama</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Uzaktan Eğitim	<i>Çalışma ortamının elverişli olması</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>İnternet kesintisinin olması</i>	D (1, 2)	2
Google Meet Programı	<i>Kurulumunun ve kullanımının kolay olması</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Görüntü ve ses kalitesinin iyi olması</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Programlı ve Düzenli Çalışma	<i>Özyeterlik inancını geliştirme</i>	D (1, 2, 3, 6)	4
	<i>Çalışma alışkanlığı kazanma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Ev Ortamı	<i>Kendini güvende hissetme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
Eserler	<i>İlgi ve istek uyandırma</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

* Bir öğrenci birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

D: Deney grubu

Tablo 50’de görüldüğü üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÖPÖ’nün derse karşı olan tutum üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşleri doğrultusunda toplamda 10 temaya ve 20 alt temaya ulaşılmıştır. Genel olarak temalar ve alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin ÖPÖ’nün derse karşı olan tutumları üzerinde olumlu yönde görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir.

Alt problem doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri; temalar ve alt temalara göre sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sırasıyla sunulmuştur.

4.2.3.1. Hoşnutluk

Öğrenci görüşleri doğrultusunda hoşnutluk teması, “derslere katılmayı isteme (f=6)”, “piyano çalışmayı sevme (f=6)” ve “yeteneğini ortaya çıkarma (f=4)” şeklinde 3 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 51 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Hoşnutluk	<i>Derslere katılmayı isteme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Piyano çalışmayı sevme</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Yeteneğini ortaya çıkarma</i>	D (1, 2, 4, 5)	4

Tablo 51. Hoşnutluk Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde öğretmenle rahat bir şekilde iletişim kurabilmelerinden ve müzik bilgilerinin artmasından dolayı derslere katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Piyanoyu sevip sevmeme konusunda kararsızdım. Sadece derslerime düzenli bir şekilde girme gayretindeydim. Önceden olsa da olur olmasa da gibi düşünüyordum. Ama ona karşı şimdi olumlu bir bakış açısına sahibim. Onun olması gerektiği görüşündeyim. Gerçekten hayatımın bir parçası oldu. Bence piyano güzel bir enstrüman. Derslerimin olduğu günler o saatin hemen gelmesini istiyorum (D1).

Uzaktan eğitimle gördüğüm bütün dersler arasında en çok piyano dersine gireceğim için heyecanlanıyordum. Okulda bu derse karşı fobim vardı. Derslerin geleceği zamanlarda çok mutsuz olurdum. Yine mi piyano dersi var derdim. Bu dersi hem anlayamıyordum hem de yapamıyordum. Bu projede ise öğretmenimle rahat bir şekilde iletişim kurabiliyordum. Bu yüzden öğretmenimle ders işleyeceğim için heyecanlıydım. Derslerim hiç bitmese diyordum. Gerçekten bu derse gireceğim için mutlu oldum (D2).

Okuldaki piyano derslerime hiç konsantre değildim. Derste, daha az piyano çalayım diye öğretmenimin arkadaşlarımı öncelikle dinlemesini isterdim. Müzik öğrencisi olmama rağmen benim için bu dersin matematik dersinden bir farkı yoktu. Yani, bu dersten keyif almıyordum. Bu öğretim süreci ise piyano dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerimi tamamiyle değiştirdi. Derslerimiz çok eğlenceli geçiyordu ve ders hiç bitmesin istiyordum. Program dışında da öğretmenimle ders yapmayı talep ettim (D3).

Okula ilk geldiğimde piyano derslerine pek ilgim yoktu. Piyanoyu çalamazsam sevmiyordum. Okuldaki öğretmenim bir şeyler verdiğinde çalamıyorsa direkt pes ediyordum. Ancak, burada bu derslere daha çok bağlandım. Çünkü öğrendiklerimi diğer müzik derslerime uygulayıp, onlarda da başarılı olduğumu görünce bu derse karşı

daha çok olumlu bakış açısı geliştirdim. Hafta boyunca uzaktan olan bütün derslerimi takip etmeye çalışırken piyano derslerini asla kaçırmazdım. Derslerimiz çok zevkli geçiyordu. O derslerde, bütün müzik dersleriyle ilgili bir şeyler buluyordum. Özellikle öndüşünme evresinde müzik adına birçok şey öğrendim. Bu süreçte derslere katılmayı daha çok istedim (D4).

Yüz yüze eğitimde piyano dersine giderken normal bir şekilde derse girip çıkardım. Yani derste eseri en güzel şekilde icra etmeyi isterdim. Ama bu projedeki ilk piyano derslerimde bu kadar derine inebileceğimi düşünmüyordum. Yani, daha doğrusu bir eserin ana fikrinin veya bir yardımcı fikrinin olabileceğini hiç düşünmemiştim. Çünkü benim böyle bir bilğim yoktu. Bu çalışmaya katıldığımda öğrendim ve tam anlamıyla eseri yaşadım ve içine girmiş oldum. Eserleri daha çabuk yapabileceğimi düşünüyorum. Şimdi ise öğretmenim davet gönderdiği zaman heyecanlanıyorum. Mesela, şu an ellerim buz gibi. Piyano derslerini çok severek giriyorum. Bu öğrenmelerimle beraber derslere girme isteğim arttı. Ayrıca, arkadaşlarım zamanında ve vaktinde derslere gelmeleri derslere katılımımı olumlu yönde etkiledi (D5).

Ortaokuldayken piyanonun p sini bilmiyordum. Lisede ise piyanoyu biraz öğrenebildim. Ama burada gerçekten çok şey öğrendiğim için çok mutluyum. Artık piyano derslerine daha çok isteyerek katılıyorum. Bu projedeki piyano derslerim bittiği için çok üzülüyorum. O kadar güzel derslerimiz oldu ki hiç unutamayacağım birçok anı biriktirdim (D6).

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde bir program dâhilinde özdüzenleyerek öğrendikleri için piyano çalışmayı sevdiklerini bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Piyano çalışmak istemezdim. Sadece derslerime olabildiğince düzenli katılmaya özen gösterirdim. Sınava bir hafta kala esere çalışır, dersten geçer not almak benim için yeterli olurdu. Özdüzenleyerek disiplinli bir şekilde çalışmaktan hoşlanıyorum. Belirli bir program dâhilinde çalıştığım için piyano çalışmaktan keyif alıyorum (D1).

Müzik öğrencisi olarak piyanoyu sevmiyor ve onunla ilgilenmiyordum. Açıkçası bu durumu öğretmenlerime de söyledim. Çünkü yapamadığımı düşünüyordum. Ona çalışmak içimden gelmiyordu. Bu proje ve öğretmenim sayesinde çok ilerlediğim için onu daha çok sevmeye başladım. Diğer müzik derslerimde de çok işime yaradı. Solfej okumam, dikte yazmam ve diğer çalgıyı çalmam gelişti. Piyano öğrenmek benim için imkânsız gibi bir şeydi. Onu sevmem ve kabul etmem çok zordu. Ancak, bu öğretim

süreciyle birlikte piyanoyu öğrendikçe daha çok çalışma isteğim geldi ve ona severek çalışmaya başladım (D2).

Fa anahtarını bilmediğim için piyanoda tuşlara basarken çok sıkılıyordum. Neredeyse piyanoda hiçbir şey yapamıyordum. Ona çalışmak, istemiyordum ve aklıma bile gelmiyordu. Birinci evrede yaptığımız bilişsel okuma sayesinde notaları okumayı öğrendiğim için piyanoya severek çalışıyorum ve onu mutlu bir şekilde çalışıyorum. Okuldaki piyano derslerine artık hevesle giderim. Çünkü kendimi başarılı görmek bana mutluluk verir (D3).

Okuldayken piyano hakkındaki görüşlerim olumluydu. Haftanın her günü çalışsam da birkaç günü çalışırdım. Özöğretim sürecinde eserleri kendi kendime öğrendikten sonra çalışma günlerimi ve saatlerimi artırdım. Şimdi çalışırken daha çok istekliyim. Bir saat çalışmak yerine piyanoya en az 2 saat çalışıyorum. Daha çok eser öğrenip piyanoyu daha iyi çalmak isterim (D4).

Piyanoda daha az şey bildiğim için ona az çalıştığımı fark ettim. Öndüşünme evresinde eserler ile ilgili yaptığımız analizler aracılığıyla piyanoya ilişkin her şeyi öğrendim diyebilirim. Önceleri çalışırken sıkılırdım. Özdüzenleyici piyano öğretimi daha sık çalışma isteğimi getirdi (D5).

Piyanoya çalışmayı sevmiyordum. Ama bu çalışmadan sonra kendimi ona adanmak istedim. Çünkü benim için piyano gerçekten çok eğlenceli ve aşırı güzel bir ders. Ona çalışırken zamanın nasıl geçtiğinin bile farkında değilim. Şu an piyanoda daha iyi olduğumu düşünüyorum. Daha çok çalışarak iyi yerlere gelmek istiyorum (D6).

Deney grubu öğrencileri, özdüzenlemeli öğrenme sürecinin piyanoda yeteneklerini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Müzik hayatım boyunca bir tek bağlamanın yeteneğimi ortaya çıkardığını düşünürdüm. Okuldaki derslerimden fırsat buldukça bağlama çalışırım. Özdüzenlemeyi öğrenirken piyanoda da başarılı olduğumu farkettim. Gün geçtikçe performansımın arttığını gördüm. Bazı arkadaşlarım artikülasyonları doğru bir şekilde uygulamakta sıkıntı yaşıyorlardı. Ama ben, artikülasyonları en iyi uygulayan öğrenciler arasındaydım. Öğretmenim bileğimi esnek bir şekilde çok iyi kullandığımı söylüyordu. Piyanoda gerçekten yetenekli olduğum kanısındayım (D1).

Piyanoya çalışmadığım ve onu sevmediğim için onda yetenekli olup olmadığını bile bilmiyordum. Okulda notlarım hep düşüktü. Arkadaşlarımdan biri bana piyano

notumu sorduğunda söyleme gereği bile duymazdım. Aldığım bu öğretim sayesinde ise piyanoda yetenekli olduğumu gördüm. Son haftadaki performans notumun oldukça yüksek olduğunu görünce öğretmen olduktan sonra bile piyanoyu hiç bırakmayacağım diye kendime söz verdim. Meğersem eserleri bölümlere ayırarak çalıştığımda iyi anlıyor ve iyi çalabiliyormuşum. İlk hafta çalıştığım etüde çalışmayı bırakıp çok sonraları bakmama rağmen mükemmel bir şekilde çaldığımı görmek beni çok mutlu etti (D2).

Okuldaki piyano sınavlarında kendimi başarılı görmüyordum. Bu nedenle, piyanoda yetenekli miyim yoksa değil miyim konusunda kararsızdım. Bir sınavdan yüksek puan alırken bir sınavdan düşük puan alırdım. Hâlbuki nasıl çalışmam gerektiğini bilmiyormuşum. Bu çalışmada programlı ve planlı bir şekilde nasıl çalışmam gerektiğini öğrenince başarımla oldukça arttı. Artık, istikrarlı bir şekilde iyi performanslar sergileyebiliyorum. Üniversite yetenek sınavına piyanoyla girmeye karar verdim (D4).

Önceden bazı arkadaşlarım çok bilmediğim eserleri güzel bir şekilde çalarlardı. Acaba ben de onlar gibi çalabilir miyim diye düşünürdüm. Günler geçtikçe onlardan daha iyi yapabileceğimi gördüm. Bu konuda kendimi güçlü görmeye başlasam da bir eseri çalabilme yeteneğim biraz düşüktü. Yani bir eseri icra etmek benim için biraz zordu. Ama özdüzenlemeyi uygulayarak düzenli ve kararlı bir şekilde çalışıp, eseri öğretmenime en kısa zamanda icra edebilirim ve inanıyorum ki en güzel şekilde gösterebilirim (D5).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin piyano dersine olan bakış açısını olumlu yönde etkilemesi sonucunda, bu derse katılmayı isteme, bu dersi sevmeye ve bu dersin yeteneğini ortaya çıkardığını düşünme gibi olumlu duygular geliştiren etkili bir öğrenme modeli olduğu söylenebilir.

4.2.3.2. Değer

Öğrenci görüşleri doğrultusunda değer teması, “daha iyi not almayı isteme (f=5)” ve “müzik eğitiminin temeli olduğunu öğrenme (f=5)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 52 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Değer	Daha iyi not almayı isteme	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	Müzik eğitiminin temeli olduğunu öğrenme	D (1, 2, 3, 4, 5)	5

Tablo 52. Değer Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, özdüzenlemeli öğrenme süreci sayesinde piyano dersinden daha iyi not almayı istediklerini ve piyanonun müzik eğitiminin temeli olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Öğretim sürecinde piyanonun müzik eğitiminde en gerekli ders olduğunu öğrendim. Müzik kültürü dersinden müziksel işitme okuma ve yazma dersine kadar bütün müzik derslerine fayda sağlayacağını gördüm. Örneğin, piyano edebiyatının, müzik dönemlerinin en belirleyici unsurlarından biri olduğunu düşünmeye başladım. Piyanoda çalma seviyesi yüksek düzeyde olan birinin dikteyi de hatasız yazabileceğine inanıyorum. Yani müzik eğitiminin temel dersleri arasında öncelikli olarak gelen dersin piyano olduğu görüşündeyim. Bu görüşte olduğum andan itibaren piyanoya dört elle sarıldım. Eğer piyano sınavlarından en yüksek notu alırsam kendimi sınıfın en iyi müzisyeni olarak görebilirim (D1).

Müziği anlamanın yolunun piyanodan geçtiğini bilmiyordum. Hangi çalgıyı çalarsam çalayım müziksel gelişime piyano kadar katkı sunmayacağını düşünüyorum. Örneğin, ben keman öğrencisiyim. Keman perdesiz bir çalgı olduğu için sesleri bulmakta zorlanıyordum. Bu projeyle birlikte piyano çalışmalarına ağırlık verdikten sonra daha iyi işitebildiğim için kemandaki sesleri daha temiz çıkarabildiğimi gördüm. Bence her müzik öğrencisinin piyanoyu bilmesi gerekir. Önceki sınavlarımda piyanodan aldığım düşük notları umursamadığım için çok üzgünüm. Piyano dersi notumun çok yüksek olmasını isterim. Zaten bu dersten notum yüksek ise büyük ihtimal diğer müzik derslerimin de notları yüksek olacaktır (D2).

Bu çalışma bana piyanonun sadece bir ders olmadığını müzikteki her şeyin temeli olduğunu öğretti. Solfej okurken, dikte yazarken, şarkı söylerken, ritim vururken, diğer çalgıları çalarken ve daha birçok şeyde piyanonun olduğunu gördüm. Bu saydığım bütün özellikleri, piyano özelinde özdüzenleyerek uyguladık. Yani piyanoyu özdüzenlemeli öğrenerek çok yönlü müzisyenler olarak yetişebiliriz (D3).

Piyano öğrenmenin bu kadar önemli olduğunu bilmezdim. Diğer müzik derslerimizden bir farkının olmadığını düşünürdüm. Batı müziği teori uygulama dersinin piyanosuz işlenemeyeceğini okuldayken öğrendim. Ancak, bütün müzik derslerini geliştirebilmek için piyanoyu kullanabileceğimi yeni anlıyorum. Örneğin, üniversite müzik bölümlerinin şan alanında öğrenim görmek isterim. Ancak, sınav için keman çalışıyordum. Şan alanında okuyabilmek için piyanoyla sınava girmem gerektiğini öğrenince enstrüman olarak sadece piyano çalışmaya karar verdim.

Üniversite yetenek sınavına girmeden önce antrenmanlarımı ise okuldaki piyano sınavlarıyla gerçekleştirmek istiyorum. Okuldaki bu sınavlarda ne kadar yüksek not alırsam üniversite müzik yetenek sınavlarında da performansımın o kadar başarılı olacağımı düşünüyorum (D4).

En başarılı olduğum derslerden birinin piyano olduğunu söyleyebilirim. Hatta sınıfımda en başarılı piyano öğrencilerden biriyim. Ancak, bu öğretimle birlikte piyano çalmada derinleşebildim. Çünkü piyanonun klavyeyi, notaları ve parmak numaralarını bilmekten ibaret olduğunu sanırdım. Hâlbuki bu piyanonun sadece birkaç yönünü teşkil ediyormuş. Müziğin bütün yönlerini barındıran özel bir çalgıymış. Asıl önemli olanın ise müziği ifade edebilme gücü olduğunu gördüm. Özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini uyguladıktan sonra piyano müziğini tam olarak anlayabildim. Diğer müzik derslerini başarabilmenin bu müziği anlamaktan geçtiğine inanıyorum. Okuldaki öğretmenim bana yüz puan vermemekte haklıymış. Piyano sınavlarına sadece yüz puan almak istemiyorum. Öğretmenlerime keyifli anlar yaşatmak istiyorum (D5).

Okuldaki öğretmenim piyanodan ödev verirdi. Ancak, ben genellikle ödevlerimi yarım yamalak yapardım. Sadece onları biraz yapıp geçmeye çalışırdım. Fakat piyanoda öğrenmeyi öğrenince onu başaracağım, onda iyi olacağım ve ondan yüksek not alacağım diye kendimi şartlıyorum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemenin piyanonun müzik eğitiminde önemli bir ders olma ve bu dersten daha iyi not almayı isteme konularında değer yargılarının geliştiği söylenebilir.

4.2.3.3. Akran

Öğrenci görüşleri doğrultusunda akran teması, “ders saatinin artmasını isteme (f=5)” ve “motivasyonu artırma (f=5)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 53 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Akran	Ders saatinin artmasını isteme	D (1, 2, 3, 4, 6)	5
	Motivasyonu artırma	D (1, 2, 4, 5, 6)	5

Tablo 53. Akran Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde akranlarının kendilerine ve derse yönelik olumlu tutum ve davranışları sayesinde ders saatinin artmasını istediklerini ve derse yönelik motivasyonlarının yükseldiğini bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Arkadaşlarımın arasında derse girip gerçekten dersin bitmesini istemeyenler vardı. Dersten daha çok bilgi almak isterlerdi. Öğretmenimizden ders saatinin artmasını talep ettik. Arkadaşlarımın hevesle derse gelmeleri, derse olan motivasyonumu artırdı. (D1).

En başta yapamayacağımı düşünüyordum. Bu durumu bir arkadaşıma söyledim. Bana yardım etmeyi kabul etti. O, tam tersini yani yapabileceğimi söyledi. Gerçekten de öyle oldu, ben yaptım. Onunla dersle ilgili hep güzel şeyler konuştuk. Onun sayesinde derse motive oldum. Ayrıca, dersler bana yetmiyordu. Ders bitiminde öğretmenimle eksiklerime yönelik on beş dakika kadar çalıştığım zamanlar oldu (D2).

Yüz yüze olan piyano derslerinde çok sıkılırdım. Derse gitmek istemezdim. Birkaç haftalık alışma döneminden sonra uzaktan olan piyano derslerine katılmaktan keyif aldım. Derslerimiz o kadar eğlenceli geçiyordu ki hiç bitmesin istiyordum. Ders sonrasında benimle hemen hemen aynı seviyede olan bir arkadaşımın birlikte öğretmenimizle ara sıra butik çalışmalar yapmamızın çok faydasını gördüm (D3).

Arkadaşlarım her yönden bana yardım etti. Mesela, onları arayıp şunu yapamıyorum diye sorduğumda nasıl yapmam gerektiği konusunda bana yardımcı olurlardı. Hatta benim için iki saatini bile ayıran arkadaşlarım oldu. Arkadaşlarımın desteği sayesinde derse olan motivasyonum yükseldi. Dersler o kadar dolu dolu geçiyordu ki özdüzenlemeye göre piyano öğrenirken vakit bir anda doluyordu. Keşke ders saatim daha fazla olsa diye içimden çok söyledim (D4).

Arkadaşlarımla bilgi alış-verişinde bulunuyordum. Piyanoda beni kendilerine göre daha iyi görüyorlardı. Piyano öğrenirken onlara destek olmak istedim. Bu süreçte, onlarla birlikte piyanoda daha çok şey öğrenmek istedim. Bu sayede derslere daha çok adapte oldum (D5).

Dersten sonra arkadaşlarımın video kayıtlarını izleyerek yanlışlarımı ve eksiklerimi belirliyordum. Bir sonraki derste onları düzeltebilmek için nasıl çalışmam gerektiği konusunda öğretmenimle ders dışı saatlerde görüşmelerde bulundum. Arkadaşlarımın videoları sayesinde derslere olan ilgim daha çok arttı (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenlemeli öğrenme sürecinde akranların birbirlerini güdüleyerek piyano dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.3.4. Öğretmen

Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmen teması, “ilgili olma (f=6)”, “sabırlı olma (f=5)”, “iletişim halinde olma (f=5) ve “cesaretlendirme (f=4)” şeklinde 4 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 54 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Öğretmen	İlgili olma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	Sabırlı olma	D (1, 2, 4, 5, 6)	5
	İletişim halinde olma	D (2, 3, 4, 5, 6)	5
	Cesaretlendirme	D (1, 2, 4, 6)	4

Tablo 54. Öğretmen Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde öğretmenlerinin sabırla ders anlattığını, piyanoyu yababilecekleri yönünde kendilerini cesaretlendirdiğini, kendileriyle ilgilendiğini ve sürekli iletişim halinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenim dersleri sabırla anlatıyordu. Her birimizle teker teker ilgilenirdi. Ders esnasında yaptığımız hataları düzeltmemiz için çaba gösterirdi. Başlarda metronomu kullanmayı beceremiyordum. Eserlerin tempo ve ritimlerini anlamakta güçlük çekerdim ve yanlış yapacağım diye çekinirdim. Ancak, öğretmenimin destekleriyle metronomu iyi kullanmaya başladım. Öğretmenimin teşvikleriyle bir eserin hızına yakın tempoda çalabilmeyi başarabilirim. Onun pozitif yaklaşımları derse motive olmamı sağladı (D1).

Piyanoyu güzel bir şekilde çalabilmemde ailemden çok öğretmenimin katkısı oldu. Bizimle sürekli iletişim halindeydi. Ne zaman umudumu kaybetsem öğretmenim beni ayağı kaldırırdı. Dersle ilgili ne zaman bir sorunum olsa öğretmenim hemen çözerdi. Benim gibi bütün arkadaşlarımdan derse ilişkin her türlü sıkıntısıyla ilgilenirdi. Aslında bizim öğretmenimize daha sabırlı olmamız gerekirken öğretmenimiz bizi hep sabırla karşıladı (D2).

Öğretmenimizle birçok duyguyu paylaştık. Başka bir öğretmen, öğretmenimiz kadar gerçekten bizimle böyle ilgilenmezdi. Öğretmenimle neredeyse her gün görüştüm. Bu sayede kendime birçok şey kattığımı düşünüyorum. Öğretmenim benimle ilgilendiği için piyanoya disiplinli ve sıkı bir şekilde çalışıyorum (D3).

Öğretmenimle iki günde bir iletişim halinde olduğumuz için planlı bir çalışma dönemi geçirdim. Takıldığım her noktada öğretmenime sorabildim. Öğretmenim, sorduğum her soruyu sabırla dinler ve içtenlikle cevaplardı. Her zaman bana ilgi

gösterdi. Artikülasyonları yapamayacağım diye çok korkardım. Öğretmenimin bu konuda beni yüreklendirdiği anları hiç unutamam. Başarılı performanslar sergilememde onun payı büyüktü (D4).

Öğretmenim bana iyi dileklerde bulundu. Bana karşı olumlu yaklaşımı sayesinde piyanoyu daha iyi çalabiliyorum. Eserleri en ince detayına kadar bana anlatırdı. Eseri çalarken beni dakikalarca sabırla dinlerdi. Anlayamadığım noktaları hemen cevaplardı. Kendi başıma çalışırken bile her an onu yanımda hissederdim. Dersle ilgili her zaman iletişim halindeydik. Bu yüzden çalışma sonuna kadar devamsızlık yapmamaya özen gösterdim (D5).

Öğretmenim bu dersi sevmemde çok etkili oldu. Ders başarımlarım düşük olduğu için benimle çok ilgilendi. Beni yapabileceğim konusunda o kadar cesaretlendirdi ki kısa sürede hatırı sayılır düzeyde ilerleme kaydettim. Dersle ilgili birçok konuda sohbetlerimiz oldu. Beni sabırla dinledi. Aklıma gelen bütün soruları rahatlıkla sorabildim. Bu nedenle elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. Piyano dersini bu kadar sevebileceğim aklımın ucundan bile geçmezdi. Bu çalışmaya katıldığım için gerçekten çok mutluyum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğretmenin; sabırlı, cesaret verici, ilgili ve sürekli iletişim halinde olmasının, derse karşı olan tutumlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

4.2.3.5. Aile

Öğrenci görüşleri doğrultusunda aile teması, “güven aşılama (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 55 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Aile	Güven aşılama	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 55. Aile Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde ailelerinin piyanoda başarılı olabilme konusunda güven aşıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Belirli saatler içinde çalışıyordum. O saatler içerisinde çalışmam gerektiği konusunda beni uyarırlardı. Bu durum beni çok motive ediyordu. Ailem piyanoya çalıştığımı ve ısındığımı gördü. Çalışırsan çok iyi çalarsın diyorlardı. Piyanoyu daha çok çalmam onların hoşuna gidiyordu (D1).

Pandemi sürecinde piyano dışında diğer derslerime çalışmadım. Ama piyanoya uzun bir süre boyunca çalışınca ailemden bu derse yönelik olumlu dönütler aldım. Çalgıma emek verdiğimi gördükçe mutlu oluyorlardı. Onların mutluluğu beni de mutlu etti. Annem, piyanoyu yapabileceğimi söylerdi. Babam bu projeye katılmam için hiç düşünmeden bana org aldı. Ailemin bana karşı olan inancı piyanoda başarılı olmamı etkiledi diyebilirim (D2).

Müzik bölümünü kazandıktan sonra bana piyano aldılar. Her zaman piyano çalmanın öneminden bahsederlerdi. Bilhassa annem piyano çalmamı çok istiyordu. Ancak, yapamadığımı düşündüğüm için piyano çalışmazdım. Bu projeye girdikten sonra piyano çalışmaya başladım. Haftalar geçtikçe piyano çalmamı geliştiriyordum. Ailem her ders sonunda performans notumun arttığını görünce mutlu oluyordu. Kayıt aşamasında ablam sayesinde performansıma odaklanabildim. Babam sürekli çalıştığım parçaları dinlerdi ve kızım sen yaparsın derdi. Annem ise piyano çalmanın zor olduğunu ve onu çalabilmek için yetenekli olmak gerektiğini söylerdi. Bende bu yeteneği ve çalışmaları gördükleri için bu derste daha çok başarılı olmak istedim (D3).

Annem ve babam piyanoyu yapabildiğimi bildiği için bana her daim güvendiler. Onların güvenini boşa çıkarmamak için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Öğretmenimin verdiği ödevleri olabildiğince yaptım. Bu süreçte piyanoyu daha çok sevdim ve daha çok çalıştım. Ailem de bu çalışmalarımın dolayısı ile memnun. Babamla öğretmenim zaten sürekli iletişim halinde olduğu için piyanodaki gelişimimden haberdardı. Onların bana destek olduklarını bilmek çalışmalarımın sıkı sıkıya bağlanmamı sağlıyor. Bu öğretimden hep memnun olduklarını söylerler (D4).

Ailem hep yanımda durdu. Örneğin, başlarda çalışmadan çıkmak istemiştim. Açıkçası kendime inanmıyordum ve çalışmanın zorlu geçeceğini düşünüyordum. Ama bana pes etme ve devam et dediler. Çünkü her şeyin bir zorluğu olduğunu bana öğretiler ve gösterdiler. Bu çalışmaya katılmamın önemini bana anlattılar. Burda olman lazım dediler. Belki onların bu sözleri olmasaydı ve belki öğretmenim olmasaydı bu kadar çok şey öğrenemezdim ve buralara gelemezdim (D5).

Evde piyano çalışmazdım. Piyano notlarımın düşük olduğunu bilirlerdi. Bu çalışma ile ilgili öğretmenimle görüştüler. Bana mutlaka katılmalısın dediler. Onların görüşleri bu çalışmaya katılmamda büyük rol oynadı. Çalışmanın daha ikinci haftasında günde en az bir buçuk saat çalışıyordum. Ders çalışmaya motive olduğumu gördüklerinde bana güvendiklerini ve çok başarılı olacağıma inandıklarını söylediler. Aynı şekilde öğretmenim de başarılı olacağıma inandığını dile getiriyordu. Bu sayede

her gün çalışıyordum. Okulda bir senede piyanoda katettiğim yolu bu çalışmada bir ayda kattettim. Piyanoda iyi olduğumu fark etmemi sağladıkları için onlara teşekkür ederim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici öğretim sürecinde ailelerin ders başarılarına yönelik güven aşılama çalışmalarının piyano dersine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmeyi sağladığı söylenebilir.

4.2.3.6. Uzaktan eğitim

Öğrenci görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim teması, “çalışma ortamının elverişli olması (f=6)” ve “internet kesintisinin olması (f=2)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 56 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Uzaktan Eğitim	Çalışma ortamının elverişli olması	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	İnternet kesintisinin olması	D (1, 2)	2

Tablo 56. Uzaktan Eğitim Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde piyano derslerinin uzaktan olmasından dolayı çalışma ortamlarının elverişli olduğunu ve bazı zamanlar internet kesintisinin olduğunu bildirmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Uzaktan eğitimle derslerimizi işliyorduk. Kendi ortamımda derslere girdiğim için konuları daha iyi anlıyordum. Öğretmenimle uygun olduğumuz vakitler çalışma imkânımız oldu. Ancak, bazı zamanlar internet kesintileri oldu ve öğretmenimin dediklerini algılayamadım. Ama genel olarak uzaktan eğitimle derslerimiz verimli geçti (D1).

Derslerde daha az kaygılanıyordum. Uzaktan olmasından dolayı öğretmenime piyano çalarken daha az heyecanlanıyordum. Dersler kendi ortamımda olduğu için daha rahattım. Okula gitmek zorunda kalmadan evimden birçok konuyu öğrenebildim. Bazen internet kesintileri olduğunda dersten çıkıyordum. Sonrasında tekrar derse bağlanabiliyordum. Öğretmenim ben bağlanana kadar ders anlatmıyordu. Dersi kaçırmıyordum, ama kesintiden dolayı dikkatim dağılıyordu (D2).

Dersler daha eğlenceli geçti. Çünkü çok sıcak bir ortam vardı. Öğretmenimizle ders işlemek çok keyifliydi. Dersleri iple çekişiyordum. Evimde olduğum için öğretmenim ve arkadaşlarımla daha yakın ilişkiler kurabiliyordum (D3).

Piyanoyu kendi kendime öğrenmemde özdüzenlemeyle birlikte uzaktan eğitimin çok etkisi oldu. Kendi öğrenme hızımda çalışabildim. Bence bir çalgı öğrencisi kendi kendine bir şeyleri öğrenebilmeli. Her zaman öğretmenimiz yanımızda olamaz ki. Kendi çalışma ortamımda daha iyi çalıştım. Derslerden daha çok faydalandım (D4).

Uzaktan eğitim, dersleri daha eğlenceli hale getirdi. Öğretmenim ve arkadaşlarımla iletişimim oldukça pozitif. Kendi ortamımızda olduğumuz için dersler bir sohbet havasında geçiyordu. Öğretmenimin ve arkadaşlarımla müdahalesi olmadığı için daha verimli çalışmalarda bulunabildim. Okul saatleri dışında uygun olduğum vakitler olduğu için derslere zamanında girebildim. Ayrıca, dersler planlı ve düzenli devam ettiği için çalgıma hevesle çalıştım (D5).

Uzaktan eğitim derse olan ilgimi artırdı. Dersler uzaktan olduğu için özdüzenlemeyi daha iyi öğrendim. Kendi ortamımda olduğum için öğretmenimi daha iyi anlıyor ve ona rahatlıkla soru sorabiliyordum. Piyano çalarken hata yapacağım diye kaygılanmıyordum. Öğretmenim nadiren de olsa uzaktan müdahale etse de yüz yüze olduğu kadar olumsuz etkilenmiyordum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, uzaktan eğitimle yapılan özdüzenleyici öğretim, genel olarak piyano dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilir.

4.2.3.7. Google meet programı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda google meet programı teması, “kurulumunun ve kullanımının kolay olması (f=6)” ve “görüntü ve ses kalitesinin iyi olması (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 57 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Google Meet Programı	<i>Kurulumunun ve kullanımının kolay olması</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6
	<i>Görüntü ve ses kalitesinin iyi olması</i>	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 57. Google Meet Programı Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde derslerde kullanılan google meet programının kurulumun ve kullanımın kolay olduğunu, görüntü ve ses kalitesinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Bu programı bilmiyordum ve bu sayade öğrenmiş oldum. Programı kolayca kurdum ve kullandım. Çabuk bir şekilde kavradım. Görüntüleri oldukça netti. Öğretmenimin ve arkadaşlarımla seslerini rahatlıkla duyabiliyordum (D1).

Programı kurarken sorun yaşamadım. Öğretmenimin gönderdiği tanıtım videosunu dinleyerek hemen indirdim ve giriş yaptım. Çabuk öğrendim. Görüntü ve ses de gayet iyiydi (D2).

Okuldaki derslerime ebadan bağlandım. Google meet programını ise bu çalışmada öğrendim. Öğretmenimin gönderdiği video ile programı çabucak indirdim ve hemen kullanmaya başladım. Herkesin sesini ayrı ayrı duyabiliyordum. Görüntüde ise herhangi bir problem yaşamadım (D3).

Programın kurulumu olsun kullanımı olsun beni hiç uğraştırmadı. Bilgisayarımdan kaynaklanan sorunlar yaşatabiliyordum. Bu programla derslere direkt katılabildim. Örneğin, görüntü ve ses kalitesi oldukça yüksekti. Güzel bir programdı (D4).

Okuldaki derslerimizde de keşke bu programı kullanabilseydik. Diğer programa göre bu programı daha kolay öğrendim. İstedığımız vakte kadar ders işleyebiliyorduk. Diğer programda ise ders bittiği an öğretmenlerimizin konuşmaları yarım kalıyordu. Bence, ses ve görüntü kalitesi de diğer programa göre daha iyiydi (D5)

Google meet programını çok beğendim. Görüntü ve ses ile ilgili herhangi bir sorun olmadı. Bence bizim için iyi bir uygulamaydı. Kurulumu ve kullanımı kolay olduğu için hemen kavrayabildim (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, ÖPÖ sürecinde kullanılan google meet programı hakkında genel olarak olumlu izlenimlerin olduğu söylenebilir.

4.2.3.8. Programlı ve düzenli çalışma

Öğrenci görüşleri doğrultusunda programlı ve düzenli çalışma teması, “özyeterlik inancını geliştirme (f=4)” ve “çalışma alışkanlığı kazanma (f=6)” şeklinde 2 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalara ilişkin Tablo 58 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Programlı ve Düzenli Çalışma	Özyeterlik inancını geliştirme	D (1, 2, 3, 6)	4
	Çalışma alışkanlığı kazanma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 58. Programlı ve Düzenli Çalışma Temasına İlişkin Alt Temalar

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde programlı ve düzenli çalıştıkları için özyeterlik inançlarının geliştiğini ve çalışma alışkanlığı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Her hafta başında eserleri tanıyorduk. Dersten önce bireysel ders çalışma planını dolduruyordum. Dersleri belli bir sistem dâhilinde işliyorduk. Her şey düzenli

bir şekilde ilerliyordu. Bu sayede çalışma alışkanlığı kazandım ve çalgımı yapabileceğimi olan inancım arttı (D1).

Piyano dersinin olduğu gün mutsuz olurdum ve derse girmekten korkardım. O gün gelmesin isterdim. Derslerden ağlayarak çıktığımı bilirim. Bu derse ilgim yoktu. Yapamadığımı düşündüğüm için zor geliyordu. Çalışmıyordum, çalışmadığım için de yapamıyordum. Aslında çalışsam yapabilirmişim. Sonrasında bu projeye katıldım. Çalışmalarımızı ders öncesi-ders süreci-ders sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştiriyorduk. Programlı ve düzenli çalışmayı öğrendim. Her gün çalışmaya özen gösterdim. Emek verince ve bir de sevince yapılabilecek bir ders olduğunu gördüm. Çalışırsam yapabileceğime inanırım. Çalıştığım için de yaparım (D2).

İlk zamanlar piyanoyu yapamayacağımı düşünüyordum. Bu öğretim sayesinde piyano çalışmaya başladım. Düzenli çalışmayı öğrendim. Zaman geçtikçe yapabileceğim konusunda kendime güvenmeye başladım. Bazı şeyleri yapabildiğimi görünce mutlu oldum. Önceden beri piyanoda çalmayı arzuladığım eserleri yapabiliyorum (D3).

Ders programına dikkatlice uydum. Düzenli çalıştığım için piyanoya daha çok bağlandım. Çalgıma, daha uzun süre ayırıyorum ve severek çalışıyorum. Öğrenim sürecinde çalışma düzenim oluştuğu için mutluyum (D4).

Piyanoya düzenli çalışmazdım. Hafta içerisinde çalışma günlerim hep değişirdi. Bireysel ders dışı plan yaptım. Öğretmenim çalışma planıma uyup uymadığımı takip ediyordu. Planıma elimden geldiğince uymaya çalıştım. Bu sayede çalışma alışkanlığı kazandım. Planlı ve programlı çalıştığım için eserler üzerinde daha iyi yoğunlaşabildim. Günün belli saatleri içerisinde çalıştığım için çalışmalarımın daha çok verim aldım. Böyle yapmasaydım piyanoda seviyem bu kadar yükselmezdi (D5).

Planlı çalışan biri değildim. Piyanoya çalışmadığım için rahatsız olmazdım. Çünkü piyanoyu yapamadığımı düşünürdüm. Piyanoyla ilgili herhangi bir hedefim yoktu. Ama şu anda düzenli ve planlı çalışıyorum. Ders içi ve ders dışı çalışma planım olduğu için düzenli çalışmayı öğrendim. Öğretmenimle sürekli iletişim halinde olduğumuzdan sorumluluk bilinci kazandım. Zaman geçtikçe yapabildiğimi gördüm. İleride piyanoyu çok iyi çalabileceğime inanıyorum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici öğretim programlı ve düzenli olarak gerçekleştirildiğinde, sevme, mutlu olma, sorumluluk bilinci kazanma, özen gösterme ve emek verme gibi bu derse karşı olumlu duygu, düşünce ve davranışlar geliştirilebilir.

4.2.3.9. Ev ortamı

Öğrenci görüşleri doğrultusunda ev ortamı teması, “kendini güvende hissetme (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 59 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Ev Ortamı	Kendini güvende hissetme	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 59. Ev Ortamı Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde kendi ev ortamlarında oldukları için kendilerini güvende hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ev ortamımda olduğum için dersleri daha iyi anladım. Çekingen biri olduğumdan kendi evimde öğretmenimle ve arkadaşlarımla daha sağlıklı iletişim kurabildim. Derslere adapte olabildim ve kendimi daha iyi ifade edebildim. Piyanoda daha çok ilerleyebildim (D1).

Eserleri bir kerede yapabilen biri değilim. Okuldayken derste bir eseri daha az deneyebiliyordum. Ev ortamımda ise daha fazla denediğim için eserleri kısa sürede yapabildim. Piyano çalarken biri yanımda olmadığı için daha az hata yaptım ve daha az heyecanlandım. Evde rahat olduğum için öğretmenimin söylediklerini anlayabildim (D2).

Aile ortamımda olduğum için kendimi daha çok güvende hissettim. Mesela, onlara derse gireceğimi söyledim. Derste nasılım diye beni takip ederlerdi. Derse olan ilgime bakarlardı. Dersteyken evde sessiz konuşurlardı. Ailem sürekli bana destek oldu ve beni anlayışla karşıladı. O yüzden derste kendimi rahat hissettim (D3).

Ev ortamında olduğum için derslerde strese girmedim. Öğretmenimi dinlerken dikkatimi derse verebildim. Rahat olduğum için konuları tam olarak öğrenebildim. Dersten sonra aklımda daha çok şey kalıyordu. Ders dışı çalışmalarımı verimli bir şekilde yapabildim. Piyanoyu daha iyi yapabildiğimi fark ettim (D4).

Kendi ortamımda orgumla derslere girdiğim için rahattım, strese girmedim ve kendim çalıştım. Çalışmak için daha çok zamanım oldu. Ders esnasında daha çok pratik yapma şansım oldu. Ailemin desteğini daha yakından hissettim. Ödevlerimi yetiştirebildim (D5).

Derslerin evde olmasını herkesin isteyeceğini düşünüyorum. Çünkü kendi odamda, kendi eşyalarımla dersler katılıyordum ve bu durum beni daha çok mutlu

ediyordu. Ders aralarında ailemle sohbet edip sonrasında derse daha çok kendimi verebiliyordum (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, özdüzenleyici piyano öğretiminin ev ortamında olması, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak piyano dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.3.10. Eserler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda eserler teması, “ilgi ve istek uyandırma (f=6)” şeklinde 1 alt temada toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin Tablo 60 aşağıda sunulmuştur.

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenciler	f
Eserler	İlgi ve istek uyandırma	D (1, 2, 3, 4, 5, 6)	6

Tablo 60. Eserler Temasına İlişkin Alt Tema

Deney grubu öğrencileri, öğretim sürecinde çalışılan eserlerin, seviyelerine uygun ve teknik/müzikal yönden zengin olmasının, piyano dersine karşı ilgi ve istek uyandırdığını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Etütlerle ilgili konuları hevesle öğreniyordum. Konulara yönelik olduğu için onlara bilinçli bir şekilde çalışıyordum. Diziler, parmak numaralarını, sesleri ve parmak geçişlerini doğru ve rahat çalabilmemi sağladı. Eserlerin melodileri güzel geliyordu ve onlar sayesinde derse motive oluyordum. Egzersizlerde akor ve arpejleri çalma stili hoşuma gidiyordu. Bütün eserlerin seviyemize uygun olduğunu gördüm (D1).

Eserlerde biraz zorlandım. Ama sonradan stratejileri uyguladıkça ve çalıştıkça eserlerle başa çıkabildim. Eserleri yapabildikçe onlara olan çalışma isteğim ve ilgim arttı. Bu, benim piyano dersine olan sevgimi artırdı. O melodiyi çalabilmek bile bana mutluluk veriyordu (D2).

Etütlerde farklı farklı şeyler öğrendik. Örneğin, üçlemeleri önceden bilmiyordum. Onlarda bazı şeyleri öğrendikten sonra piyanoya karşı olan sevgim arttı. Akorları ve arpejleri yapamam demiştim, ama sonrasında yapabildim. Eserler, piyanoya olan ilgimi artırdı (D3).

Eserler, ders konularını tamamını kapsıyordu. Teknik ve müzikal açıdan zengindi. Konuları anlatım biçimi oldukça iyiydi. Seviyemize gayet uygundu. Bazı eserlerde biraz zorlansam da çabalayarak onları yapabildim. Eserlerin melodileri hoşuma gittiği için defalarca çalışıyorum. Keşke dersler hiç bitmese...(D4).

Dizileri çalarken bilek dönüşlerim çok oluyordu. Şimdi bileklerimi hareket ettirmeden yapabiliyorum. Ayrıca, etüt ve eserleri daha iyi çalmamıza yardımcı

oluyordu. Senkop ve üçlemeleri de doğru bir şekilde çalabilmeyi öğrendim. Eserler çok eğlenceliydi. Melodileri hoşuma gidiyordu ve çaldıkça çalasım geliyordu. Artikülasyon ve nüanslara dikkat ederek çok güzel tınlar duyabildim. Bu sayede, piyano derslerine daha çok ilgi duyuyorum (D5).

Çalıştığımız bütün eserler seviyemize uygundu. Bütün konuları içinde barındırıyordu. Hepsinin melodileri ayrı ayrı güzeldi. Bilhassa bu melodileri öğretmenimden duyduğumda derslere daha çok motive oluyordum ve eserleri daha çok çalasım geliyordu (D6).

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, seviyeye uygun eserler, teknik ve müzikal gelişime öncülük ederek piyano dersine karşı duyulan sevgi, mutluluk, ilgi ve istek güdülerini harekete geçirebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, “Sonuç ve Tartışma” ve “Öneriler” olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, alt problemlere göre sıralanmış, alan yazındaki bilimsel araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel amacı, onuncu sınıf piyano dersi öğretim programında (MEB, 2016: 1-18) yer alan temel beceriler ve teknikler üzerine özdüzenleyici öğretim modeline yönelik piyano etkinlikleri geliştirmek ve geliştirilen piyano öğretim modelinin öğrencilerin performans başarıları, çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, “piyano eğitiminde teknik gelişim ve repertuvar” ünitelerinde yer alan “seslendirme teknikleri ve kavramlar” ile “temel teknikler ve gam çalışmaları” öğrenme alanlarına ilişkin olarak özdüzenlemeli piyano etkinlikleri geliştirilmiştir. Modelin etkililiğini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel deseni kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan öğretim modeli geliştirilmeden önce, MEB tarafından 2016 yılında yayınlanan öğretim programındaki “piyano eğitiminde teknik gelişim ve repertuvar” ünitelerinde yer alan konulara yönelik kazanımların sınırlandırılması için uzman görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] tarafından yayınlanan öğretim programında yer alan kazanımların sınırlandırılması yoluna gidilmiş ve bu kazanımlara ilişkin özdüzenleyici öğretim modeline uygun bir şekilde öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilebileceği görülmüştür. Uzmanlar, iki zamanlı 5/8’lik ve 6/8’lik ölçü birimlerinin, basit ölçü birimleri ile karşılaştırıldığında temel düzeydeki öğrencilerin bu ölçü birimlerini algılamada zorluklar yaşayabileceklerini ve ön test-son teste yönelik hazırlanan etüt ve

eserlerin basit ölçülerde olmasından dolayı bu konunun deneysel sürecin dışında bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, deneysel çalışma, 10 hafta olarak planlandığından uzmanlar, klasik dönem eserleri ve özellikleri, kürdi, hüseyini ile segâh makamı konularının çıkarılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzman görüşlerinin yanında öğretmen ve öğrencilerden de görüş alınmıştır. Okul öğretmenleri, öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan Eğitim Bilişim Ağı [EBA] canlı piyano derslerine düzenli olarak katılmadıkları ve çalışmadıkları için ders konularını öğrenemediklerinden ve uygulayamadıklarından söz etmişlerdir. Öğrenciler ise bu çalışmadan önce eser üzerinde fa anahtarını okuma, seslere, parmak numaralarına, ritim kalıplarına, hıza, nüanslara ve artikülâsyonlara dikkat ederek çalma ile duraksamadan çalma kriterlerini içeren müzikal beceriler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bu becerileri yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Piyano dersi ile ilgili öğretmen kılavuz kitabının ve 10. sınıf piyano ders kitabında yer alan konularla ilgili öğrenme-öğretme etkinliklerinin olmaması da öğrencilerin ders konularına ilişkin görüş geliştirememelerine yol açmış olabilir. Turhal ve Akgül-Barış (2019) makalesinde, çalgı öğrencilerinin özdüzenleme algılarını olumlu yönde etkileyecek sürdürülebilir eğitim ortamlarının hazırlanabileceğini ve müzik bölümü öğrencilerinin, özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler yapılabileceğini önermiştir. Bilen (2007) doktora tezinde, öğrencilerin özdüzenleyerek öğrenme evre ve stratejilerinden yararlanmaları ve kendi kendilerine çalışırken başarılı olmaları için dikkat etmeleri gereken durumlar ile ilgili bakış açılarını geliştirici ders içi-dışı ünite etkinliklerine yer verilmesinin ve kişisel rehberlikte bulunulmasının altını çizmiştir. Bu nedenle TTKB'nin tasarladığı kazanımların, uzman görüşleri doğrultusunda, onuncu sınıf seviyesine uygun olduğunun belirtilmesi ile sınırlandırılmış bu kazanımlara ilişkin olarak öğrencilerin daha iyi algılayıp anlayabileceği özdüzenleyici öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Özdüzenleyici öğretim modeli, öğrencilerin seslendirme, temel ve gam teknik becerilerini daha fazla gelişmelerine olanak sağlayacak birbirleriyle bağlantılı etkinliklerden oluşmaktadır. ÖMY, ÖÖF ve BDÇP çalışma modüllerinde yer alan etkinler, öğrencilerin piyano ile ilgili temel bilgileri, becerileri ve uygulamaları algılayabilmelerine, düşünebilmelerine ve anlayabilmelerine kılavuzluk edecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin öğrenciler, ÖMY ile özdüzenleme modelinin evrelerini öğrenme, ÖÖF ile modelin evrelerini tartışma ve somutlaştırma, BDÇP ile özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini uygulama etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Ayrıca, BDDÇP ile öğrencilerin canlı derste yaptıkları çalışmaları

pekiştirmeleri ve özdüzenlemeli öğrenme sürecini döngüsel olarak uygulamaları sağlanmıştır.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarı, Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Puanlarının Betimsel Sonuçları

5.1.1.1. Piyano performansı başarı puanlarının betimsel sonuçları

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ön test PPDF toplam puanlarının aritmetik ortalamalarının 39.07, kontrol grubu öğrencilerinin ise 39.36 olduğu belirlenmiştir. 10. sınıf piyano dersi öğretim programında (MEB, 2016) yer alan kazanımlara ve uzman görüşlerine göre 7 kriter ve kazanımlar doğrultusunda bu kriterlerin katsayıları belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen PPDF kriterlerine göre alınabilecek en yüksek puanın 100, en düşük puanın ise 20 olduğu görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test piyano performanslarının düşük düzeye yakın olduğu söylenebilir. Turhal (2017) gitar eğitiminde video kaydı ile yapılan öz düzenlemeli öğrenmenin performansa etkisi başlıklı doktora tezinde, gitar performans gözlem formu ön test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun 68.38, kontrol grubunun ise 74.39 olduğunu bildirmiştir. Gitar performansı gözlem formundan alınabilecek en düşük puanın 28.00, en yüksek puanın 140.00 olduğu görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test gitar performanslarının orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Kalkanoğlu (2018) bilgisayar destekli piyano öğretiminin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması (home concert xtreme örneği) başlıklı doktora tezinde, Czerny Etüt'e ilişkin ön test performans puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin 15.666, kontrol grubu öğrencilerinin ise 9.916 olduğunu rapor etmiştir. Haydn Divertimento ön test performans puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin 14.458, kontrol grubu öğrencilerinin 12.000 olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan piyano performansı değerlendirme formundan alınabilecek en yüksek puanın 100 olduğu rapor edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının hem Czerny Etüt hem de Haydn Divertimento ön test piyano performanslarının çok düşük düzeye yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Turhal'ın (2017) ve Kalkanoğlu'nun (2018) araştırmalarında, deney ve kontrol gruplarının ön test gitar ve piyano performans ortalama puanları, mevcut araştırmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test piyano performans ortalama puanlarına göre farklılık göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test PPDF toplam puanlarının aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Hardalaç (2012) öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı (blok flüt) eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi başlıklı doktora tezinde, deney ve kontrol gruplarının video gözlem ön test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Turhal (2017) doktora tezinde, kontrol grubunun gitar performans formundan almış oldukları ön test puan ortalamasının, deney grubu ortalamasından yüksek olduğunu rapor etmiştir. Cremaschi (2012) uygulama stratejilerine, öz-düzenleme uygulamalarına yönelik bir uygulamalı kontrol listesinin başlangıç sınıfı piyano dersine kayıtlı üniversite müzik bölümlerinin başarısı üzerindeki etkisi başlıklı makalesinde, kontrol grubunun piyano uygulama kontrol listesinden almış oldukları ön test puan ortalamasının, deney grubu ortalamasından yüksek olduğunu bildirmiştir. Buna göre Hardalaç'ın (2012) araştırmasında, deney ve kontrol grubunun video gözlem blok flüt ön test performansı aritmetik ortalama puanlarının yakın olması, mevcut araştırma ile paralellik gösterirken, Turhal (2017)'ın ve Cremaschi'nin (2012) araştırmalarında, kontrol grubunun gitar ve piyano ön test performanslarının aritmetik ortalamalarının deney grubundan daha yüksek olması ise mevcut araştırmadan farklılık göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin son test PPDF toplam puan ortalamalarının 68.69, kontrol grubunun ise 43.16 olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son testte piyano performansı değerlendirme formundan almış oldukları aritmetik ortalama puanlarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın son test piyano performans ortalama puanları ile paralellik gösteren Turhal'ın (2017) doktora tezinde, gitar performans gözlem formu son test aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun 92.87, kontrol grubunun ise 77.47 olduğu bildirilmiştir. Buna göre deney grubunun son test gitar performanslarının orta düzeyin üzerinde ve kontrol grubunun ise orta düzeyin altında olduğu söylenebilir. Kalkanoğlu (2018) doktora tezinde, Czerny Etüt'e ilişkin son test performans puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin 87.833, kontrol grubu öğrencilerinin ise 49.250 olduğunu rapor edilmiştir. Haydn Divertimento son test performans puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin 84.583, kontrol grubu öğrencilerinin 38.666 olduğunu bildirilmiştir. Buna göre deney grubunun Czerny Etüt son test piyano performanslarının yüksek düzeye yakın olduğu, kontrol grubunun ise orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca, deney grubunun Haydn Divertimento son test piyano performanslarının yüksek düzeye

yakın olduğu, kontrol grubunun ise düşük düzeye yakın olduğu söylenebilir. Deney grubunun hem Czerny Etüt hem de Haydn Divertimento son test piyano performans ortalama puanları, mevcut araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin son test piyano performans ortalama puanlarına göre farklılık gösterirken, kontrol grubunun hem Czerny Etüt hem de Haydn Divertimento son test piyano performans ortalama puanları, hali hazırdaki araştırmadaki kontrol grubunun son test piyano performans ortalama puanları ile benzerlik göstermektedir.

5.1.1.2. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının betimsel sonuçları

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ön test BÇÇAÖ toplam puan ortalamalarının 69.50, kontrol grubunun ise 65.80 olduğu belirlenmiştir. Küçükosmanoğlu ve diğerleri (2016) BÇÇAÖ ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 90.00, en düşük puanın ise 18.00 olduğunu belirtmişlerdir. Belirlenen ölçütlere göre ön test verileri doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Aka (2019) müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, örnekleme yer alan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği (Küçükosmanoğlu ve diğerleri, 2016) ön test toplam puan ortalamalarının 65.53 olduğunu ve bu sonuca göre müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının orta düzeyin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Toy (2019) güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin, piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler başlıklı yüksek lisans tezinde, piyano çalışma alışkanlığı ölçeğinden alınabilen en düşük puanın 32.00, en yüksek puanın 160.00 olduğunu rapor etmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, bu ölçekten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının 117.62 olduğu belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Moray (2003) üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelediği yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, çalgı çalışma tutum ve alışkanlıkları ölçeğinden en yüksek puana sahip olduklarını, dört yıllık eğitim dönemi içerisinde öğrenimini tamamlayamayan öğrencilerin ise en düşük puana sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre Aka'nın (2019) ve Toy'un (2019) araştırmalarında yer alan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyleri, mevcut

araştırmada bulunan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testteki çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile paralellik göstermektedir.

Deney grubunun çalışma alışkanlıkları ölçeğinden almış oldukları ön test puan ortalamasının, kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Erdin (2010) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, verimli çalışma alışkanlıkları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde, deney ve kontrol gruplarının ön testte uygulanan verimli çalışma alışkanlıkları ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğunu bildirmiştir. Avcı (2006) sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde, deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları envanteri ön test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla Erdin'in (2010) ve Avcı'nın (2006) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test BÇÇAÖ toplam puan ortalamalarının 70.00, deney grubunun ise 82.00 olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin son testte çalışma alışkanlıkları ölçeğinden almış oldukları aritmetik ortalama puanlarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Erdin (2010) araştırmasında, kontrol grubundaki öğrencilerin, verimli çalışma alışkanlıkları envanteri son test toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 37.69, deney grubundaki öğrencilerin ise 37.34 olduğunu rapor etmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Avcı (2006) araştırmasında, çalışma alışkanlıkları envanteri son test toplam puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun 22.7500, deney grubunun ise 38.6000 olduğunu bildirmiştir. Deney grubunun son testte çalışma alışkanlıkları envanterinden almış oldukları ortalama puanların, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Erdin'in (2010) ilgili araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarından farklılık gösterirken, Avcı'nın (2006) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

BÇÇAÖ'nün alt boyutlarından olan ilgi ve istek boyutu hariç deney ve kontrol gruplarının diğer 3 boyuttan aldıkları ön test ortalama puanlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Deney grubunun, ilgi ve istek boyutu ön test ortalama puanı 17.66, kontrol grubunun ise 14.60 olarak bulunmuştur. İlgi ve istek boyutunun ön test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun, BÇÇAÖ alt faktörlerinden

biri olan çalışmaya hazırlık boyutu ön test aritmetik ortalama puanının 17.66, kontrol grubunun ise 17.60 olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının, çalışmaya hazırlık alt faktöründen aldıkları aritmetik ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun, son testte diğer 3 alt faktörden aldığı aritmetik ortalama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.3. Piyano dersine yönelik tutum puanlarının betimsel sonuçları

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ön test PDYTÖ toplam puan ortalamalarının 109.16, kontrol grubunun ise 109.00 olduğu belirlenmiştir. PDYTÖ'den alınabilecek en düşük puanın 30.00, en yüksek puanın ise 150 olduğu görülmüştür (Tufan ve Güdek, 2008). Belirlenen ölçütlere göre ön test verileri doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubunun piyano dersine yönelik tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Bakıoğlu (2019) piyano eğitiminde eser analizine dayalı çalışma yapmanın deşifreye, akademik başarıya ve tutuma etkisi başlıklı doktora tezinde, piyano dersine yönelik tutum ölçeği (Bakıoğlu, 2012) ön test puan ortalamalarının, deney grubunun 72.25, kontrol grubunun ise 69.87 olduğunu rapor etmiştir. PDYTÖ'den alınabilecek en düşük puanın 39.00, en yüksek puanın ise 195 olduğu görülmüştür. Kesin ölçütlere göre ön test verileri doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubunun piyano dersine yönelik tutumlarının orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Özer (2010) Bursa Zeki Müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde, piyano dersine yönelik tutum ölçeği (Tufan ve Güdek, 2008) ön test puan ortalamalarının, deney grubu öğrencilerinin 107.67, kontrol grubu öğrencilerinin ise 101.83 olduğunu bildirmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test piyano dersine yönelik tutum ortalama puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Bakıoğlu'nun (2009) ilgili araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarından farklılık gösterirken, Özer'in (2010) ilgili araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Deney grubunun piyano dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ön test puan ortalamasının, kontrol grubu puan ortalamasına oldukça yakın olduğu görülmüştür. Şeker (2011) 9-11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri başlıklı doktora tezinde, deney ve kontrol gruplarının keman dersine

ilişkin tutum ölçeği ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğunu belirtmiştir. Özer (2010) araştırmasında, deney grubunun piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamasının, kontrol grubunun ön test puan ortalamasından daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Dolayısıyla Şeker'in (2011) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, Özer'in (2010) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin son test PDYTÖ toplam puan ortalamalarının 134.16, kontrol grubu öğrencilerinin ise 114.00 olduğu görülmüştür. Deney grubunun son testte piyano dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bakıoğlu (2019) araştırmasında, deney grubundaki öğrencilerin, piyano dersine yönelik tutum ölçeği son test ortalama puanlarının 77.25, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 73.00 olduğunu bildirmiştir. Buna göre, deney grubunun son testte piyano dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Özer (2010) araştırmasında, kontrol grubunun piyano dersine yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamasının 102.5, deney grubunun ise 121.33 olduğunu rapor etmiştir. Buna göre, piyano dersine yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun, kontrol grubuna göre daha yüksek aritmetik ortalama puanına sahip olduğu söylenebilir. Şeker (2011) araştırmasında, deney grubunun keman dersine ilişkin tutum ölçeği son test aritmetik ortalama puanının 142.8333, kontrol grubunun ise 127.8889 olduğunu bildirmiştir. Buna göre, deney grubunun keman dersine ilişkin son test ortalama puanının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Bakıoğlu'nun (2019), Özer'in (2010) ve Şeker'in (2011) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

PDYTÖ değer alt boyutunun ön test ortalama puanlarına bakıldığında, deney grubu 42.33, kontrol grubu 48.60 ve hoşnutluk alt boyutunun ön test ortalama puanlarına bakıldığında ise deney grubu 66.83, kontrol grubu 60.40 olarak hesaplanmıştır. PDYTÖ'nün değer ve hoşnutluk alt boyutları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test değer boyutu aritmetik ortalama puanlarının deney grubundan; deney grubunun ise hoşnutluk alt boyutu puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. PDYTÖ değer alt boyutunun son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubu 53.33, kontrol grubu 50.40, hoşnutluk alt boyutunun son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise deney grubu 91.83, kontrol grubu 65.40

olarak hesaplanmıştır. Hoşnutluk ve değer alt boyutlarının son test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ise deney grubunun her iki boyut aritmetik ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Performans Başarı, Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Puanlarının Çıkarımsal Sonuçları

5.1.2.1. Pişano performans başarı puanlarının çıkarımsal sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin pişano performans başarı puanlarının son testte ön teste göre anlamlı derece artış gösterdiği belirlenmiştir ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğüne bakılmış ve r değeri $0,63$ çıkmıştır. Bu değer Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988), yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir ($r>0,5$). Kalkanoğlu'nun (2018) araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin Czerny Etüt ön test performans puanları ile Czerny Etüt son test performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,013$, $p=,000$). Deney grubu öğrencilerinin Haydn Divertimento ön test performans puanları ile Haydn Divertimento son test performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-1,934$, $p=,000$). Turhal'ın (2017) araştırma sonucuna göre deney grubunun gitar performansı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,023$, $p=,043$). Dolayısıyla Kalkanoğlu'nun (2018) ve Turhal'ın (2017) deney grubu öğrencilerine ilişkin araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test pişano performans başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-0,94$, $p=0,35$). Kalkanoğlu'nun (2018) araştırma sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin Czerny Etüt ön test performans puanları ile Czerny Etüt son test performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-1,996$, $p=,001$). Kontrol grubu öğrencilerinin Haydn Divertimento ön test performans puanları ile Haydn Divertimento son test performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-1,533$, $p=,032$). Turhal'ın (2017) araştırma sonucuna göre kontrol grubunun gitar performansı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-0,674$, $p=0,500$). Dolayısıyla Kalkanoğlu'nun (2018) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucundan farklılık gösterirken, Turhal'ın (2017) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test piyano performansları arasında yapılan analiz sonucunda, deney grubunun piyano performans puanları (ortanca:62,32) ile kontrol grubunun piyano performans puanları (ortanca:33,16) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=7,00$, $p=0,14>0,05$). Kalkanoğlu'nun (2018) araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunun Czerney Etüt'e ilişkin son test piyano performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=,023$, $p=,000<0,05$). Deney ve kontrol grubunun Haydn Divertimento'ya ilişkin son test piyano performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=,000$, $p=,000<0,05$). Turhal'ın (2017) araştırma sonucuna göre son teste ilişkin deney grubunun gitar performans puanları ile kontrol grubunun gitar performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=4,00$, $p=0,095>0,05$). Miksza'nın (2015) özdüzenleyici öğretimin, ileri düzey üflemeli çalgıcıların performans başarısı, müzikal özyeterlik ve icraları üzerine etkisini incelediği çalışmasında, deney ve kontrol grubunun performans puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cremaschi'nin (2012) araştırma sonucuna göre deneysel uygulamanın final sınav notu üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Hardalaç'ın (2012) araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test blok flüt video gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(18)}=12,12$, $p=,00<0,05$). Deney grubunun blok flüt video gözlem puanının kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Kalkanoğlu'nun (2018), Miksza'nın (2015) ve Hardalaç'ın (2012) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucundan farklılık gösterirken, Turhal'ın (2017) ve Cremaschi'nin (2012) araştırma sonuçları ise mevcut araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

5.1.2.2. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının çıkarımsal sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları testinden aldıkları toplam puana göre ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış ve r değeri 0,63 çıkmıştır. Bu değer Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988), yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir ($r>0,5$). BÇÇAÖ'nün iki alt boyuttan çalışmaya değer verme boyutu (1. alt boyut) ve zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma (4. alt boyut) alt boyutları bakımından deney grubu öğrencilerinin son testte ön teste göre daha başarılı oldukları görülmüştür ($z_{1.altboyut}=-2,23$, $p<0,05$; $z_{4.altboyut}=-2,21$, $p<0,05$). 1. ve 4. alt boyutların anlamlılık derecesini belirlemek üzere

etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve r değerleri 0,64 olarak bulunmuştur. Bu değer Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988), yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir ($r>0,5$). Özer ve Üstün'ün (2010) flüt eğitiminde piyano eşliğinin çalgı eğitimi alışkanlıklarına ve performansa yönelik özyeterlik inancı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları anketinden elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, çalışma grubu öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları anketinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları arasında dört alt boyutun tamamında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,01<0,05$). Çetin'in (2007) yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri başlıklı doktora tezinde, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test-son test puanları arasında ön test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çalışma alışkanlıkları ölçeğinin dikkat ve zamanı değerlendirme alt faktörleri ortalama puanlarının, son teste göre ön test lehine anlamlı bir farklılık olduğu rapor edilmiştir. Avcı'nın (2006) araştırma sonucuna göre sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları envanteri ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaya'nın (2001) lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, grup rehberliği uygulamasına katılan deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla Özer ve Üstün'ün (2010), Avcı'nın (2006) ve Kaya'nın (2001) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, Çetin'in (2007) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları testinden aldıkları toplam puanlara göre ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-1,76$, $p>0,05$). BÇÇAÖ'nün alt boyutlarına bakıldığında ise sadece çalışmaya değer verme boyutu bakımından kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z_{1.altboyut}=-2,03$, $p<0,05$). 1. alt boyutun anlamlılık derecesini belirlemek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988) yüksek bir etkinin olduğu görülmüştür ($r=0,64$). Avcı'nın (2006) araştırma sonucuna göre sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları envanteri ön test ve son test puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kaya'nın (2001) araştırma sonucuna göre, grup rehberliği uygulamasına katılmayan kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla Avcı'nın (2006) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, Kaya'nın araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir.

Deney (ortanca: 84) ve kontrol (ortanca: 71) gruplarının çalışma alışkanlıkları ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=3,50$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için etki büyüklüğü hesaplanmış ve r değeri $0,63$ bulunmuştur. Bu değer, yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir (Pallant, 2015/2017). Deney ve kontrol gruplarının BÇÇAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında sadece bir alt boyut hariç anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu ölçeğin 2. alt boyutu olan çalışmaya hazırlık boyutu incelendiğinde ise deney (ortanca:20) ve kontrol (ortanca:18) gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($U=10,00$, $p>0,05$). Erdin'in (2010) araştırma sonucuna göre öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları son test puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Avcı'nın (2006) araştırma sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının çalışma alışkanlıkları envanteri ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı olduğu görülmüştür ($F(1,76) = 174,916$, $P<.001$). Kaya'nın (2001) araştırma sonucuna göre, grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son test ders çalışma alışkanlıkları puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla Erdin'in (2010) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucundan farklılık gösterirken, Avcı'nın (2006) ve Kaya'nın (2001) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.2.3. Piyoano dersine yönelik tutum puanlarının çıkarımsal sonuçları

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları toplam puana göre ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,20$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için etki büyüklüğü hesaplanmış ve r değeri $0,63$ çıkmıştır. Bu değer Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988) yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir ($r>0,5$). Deney grubunun PDYTÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanlara yönelik veriler incelendiğinde değer boyutu bakımından son testte ön teste göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($z=-1,82$,

$p>0,05$). Hoşnutluk alt boyutunda ise deney grubunun ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($z=-2,20$, $p<0,05$). Cohen kriterlerine göre (Cohen, 1988) bu farkın etki büyüklüğü göz önüne alındığında, yüksek bir etkinin olduğu görülmektedir ($r=0,63$). Bakıoğlu'nun (2019) araştırmasında, deney grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik ön ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-1,40$, $p>0,05$). Özer'in (2010) araştırmasında, deney grubu öğrencilerinin tutum testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2,201$, $p<0,05$). Otacıoğlu'nun (2005) müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi başlıklı doktora tezinde, deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutum ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla Bakıoğlu'nun (2019) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucundan farklılık gösterirken, Özer'in (2010) ve Otacıoğlu'nun (2005) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($Z_{tutumtoplam}=-0,94$, $p>0,05$; $Z_{değer}=-0,96$, $p>0,05$; $Z_{hoşnutluk}=-0,94$, $p>0,05$). Bakıoğlu'nun (2019) araştırmasında, kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik ön ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=-0,84$, $p>0,05$). Özer'in (2010) araştırmasında, kontrol grubu öğrencilerinin tutum testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=0,184$, $p>0,05$). Otacıoğlu'nun (2005) araştırmasında, kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutum ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla, Bakıoğlu'nun (2019), Özer'in (2010) ve Otacıoğlu'nun (2005) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Deney (ortanca: 137,5) ve kontrol (ortanca: 112) gruplarının tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=4,00$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için etki büyüklüğü hesaplanmış ve r değeri 0,60 bulunmuştur. Bu değer, yüksek bir etkinin olduğunu göstermektedir (Pallant, 2015/2017). PDYTÖ'nün alt boyutları incelendiğinde ise deney (ortanca: 54) ve kontrol (ortanca: 52) gruplarının değer alt boyutu bakımından son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=8,00$, $p>0,05$). Hoşnutluk boyutuna bakıldığında ise deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=1,50$, $p<0,05$). Bu farkın anlamlılık düzeyinin belirlenmesi için etki büyüklüğü hesaplanmış ve r değeri 0,74 bulunmuştur. Bu değer, yüksek bir etkinin olduğunu

göstermektedir (Pallant, 2015/2017). Bakıoğlu'nun (2019) araştırmasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=30,50$, $p>0,05$). Özer'in (2010) araştırmasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=6,00$, $p>0,05$). Otacioğlu'nun (2005) araştırmasında, deney ve kontrol gruplarının derse karşı tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.001$). Dolayısıyla, Bakıoğlu'nun (2019) ve Özer'in (2010) araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonucundan farklılık gösterirken, Otacioğlu'nun (2005) araştırma sonucu, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Performans Başarısı Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin ($f=6$) performans başarıları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere, ÖPÖ'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; piyanoya yönelik teknik ve müzikal becerilerini nasıl etkilediği ve piyano performans başarılarını olumlu-olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin 2 açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici piyano öğretiminin performans başarılarını artırdığı yönünde olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bölümünden elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Bu araştırma ile paralellik gösteren Turhal'ın (2017) çalışmasında, çalgı çalışma sürecinde video kaydı ile yürütülen özdüzenleyici öğretimin sonucunda, deney grubu öğrencilerinin gitar performansı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ve bu sonuç, öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Benzer şekilde Hardalaç'ın (2012) araştırmasında, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ve deney grubuna uygulanan özdüzenlemeli öğrenmenin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalgı (blok flüt) çalışma sürecine önemli bir katkı sağladığı öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir.

Deney grubu öğrencileri, öğretimin başlangıcında piyano performanslarını düşük düzeyde nitelendirerek, piyano çalışırken kendi bilişlerini, duyularını ve davranışlarını kontrol etmede sorunlar yaşadıklarını söyleyerek deneysel işlem sürecinde özdüzenleme

stratejilerini bireysel özelliklerine göre uygulayarak kendi kendilerine öğrendiklerini ve bu stratejileri, diğer derslere uyarladıklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Turhal'ın (2017) araştırmasında, öğrenciler, özdüzenleme stratejilerinin programlı olmaya ittiğini ve sorumluluk bilinci kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde teknik ve müzikal becerilerinin geliştiği yönünde olumlu görüşlerde bulunarak öğretim sürecinde parçalarına ayırma stratejilerini ve çalma teknikleri uygulayarak teknik seviyelerini yükselttiklerine, esere olan hakimiyetlerini artırdıklarına; müziksel terimleri öğrenerek, seslere, parmak numaralarına dikkat ederek ve metronoma uyarak eserleri müzikal olarak yorumlayabildiklerine dikkat çekmişlerdir. Turhal'ın (2017) video kaydı ile yapılan özdüzenlemeli öğrenmenin performansa etkisini incelediği araştırmasında ise öğrenciler, gitar çalarken sol eli izleyebildikleri fakat sağ eli izleyemedikleri için teknik hatalar yaptıklarını ve video aracılığıyla kendilerini izlemelerinin, teknik ve müzikal öğelere dikkat etmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ'nün uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına ilişkin olumlu yönde görüşlerde bulunarak öğretim sürecinde uzaktan eğitimle sorumluluk bilinci kazandıkları, ders saatlerini belirledikleri, kendi ortamlarında oldukları ve kendilerini özel hissettikleri için performans başarılarının yükseldiği görüşündedirler. Yungul'un (2018) web tabanlı uzaktan eğitimin çalgı (gitar) eğitiminde uygulanabilirliği başlıklı doktora tezinde ise öğrenciler, gitar öğretiminde kullanılan web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin etkili olduğunu, uzaktan eğitim ile öğretmene olan ihtiyaçlarının azaldığını, eğitim yönetim sisteminin işlevselleştiğini, öğretim programının, bilgi kazanımlarının ve ders materyallerinin etkinleştiğini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde akranlarının tutum ve davranışlarının performans başarıları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca arkadaşlarının video kayıtlarını seyrederek, onlardan yardım alarak başarıya odaklandıklarını ve onların piyano çalma seviyelerinin gelişimini takip ederek rekabeti deneyimlediklerini vurgulamışlardır. Bilen'in (2007) öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisini incelediği araştırmasında ise az başarılı öğrenciler, arkadaşlarından daha fazla yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde öğretmen yaklaşımının performans başarıları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca dersi iyi anlattığı ve gösterdiği için öğretmeni alanında yeterli gördüklerine,

video kayıtlarını izleyerek öğretmeni örnek aldıklarına ve öğretmenle iyi iletişim kurdukları için performanslarının arttığına dikkat çekmişlerdir. Bilen'in (2007) araştırmasında ise başarılı öğrenciler, öğretmenden daha fazla yardım istediklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde ailelerinin maddi ve manevi desteklerinin performans başarıları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca ailelerinin piyanoyu öğrenmeye güdüledikleri, ders materyallerini temin ettikleri ve elverişli ortam sağladıkları görüşündedirler. Özmenteş'in (2013) çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans başlıklı makalesinde ise öğretmenler, öğrencilerin çalgılarına ve çalgı derslerine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerden birinin aile desteği ve kontrolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretim uygulamalarının piyano dersini başarabileceklerine olan özyeterlik inançları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca öğretmen desteğiyle yetenekli olduklarının farkına vararak, parçalarına ayırma stratejileri sayesinde düzenli çalışarak, teknik bilgi ve becerileri özdüzenlemeli öğrenerek piyanoda başarılı olduklarına inandıklarını vurgulamışlardır. Bilen'in (2007) özdüzenleme uygulamalarının piyano performansına etkisini incelediği araştırmasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu, kendilerini piyanoda uzak hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte gördüklerini ve çalıştıkları takdirde yapabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki bir öğrenci, ÖPÖ sürecinde öğretmenin ve ailenin pozitif yaklaşımlarının performansa yönelik kaygısının azalmasında etkili olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca ailesinin ve öğretmenin desteğiyle piyanoda yetenekli olduğunun farkına vararak yapamama korkusunu yendiğine dikkat çekmiştir. Ayyıldız'ın (2019) çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ile performans kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler başlıklı yüksek lisans tezinde ise çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ve çalgı performans kaygı düzeyleri arasında orta düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

5.1.4. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Etkili ve Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazanma Durumu Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin ($f=6$) çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere, ÖPÖ'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin; piyanoya yönelik çalışma alışkanlıklarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin 1 açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici piyano öğretiminin, etkili ve verimli çalışma alışkanlıkları kazanmaları yönünde olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bölümünden elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarından farklılık gösteren Çetin'in (2007) doktora tezinde ise öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı hakkındaki görüşleri ile çalışma alışkanlıkları toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Deney grubu öğrencileri, öğretimin başlangıcında piyanoya yönelik çalışma alışkanlıklarını düşük düzeyde nitelendirerek özdüzenleyici öğretimin, kendini değerlendirme, bilinçli, programlı ve planlı çalışma alışkanlıkları kazandırdığını vurgulamışlardır. Aka'nın (2019) müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, çalgısında ilerlemek için çalışan, çalgısını kendi isteğiyle tercih etmiş olan ve günlük çalışma süresi beş saatin üzerinde olan öğretmen adayları, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğunu; Toy'un (2019) güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler başlıklı yüksek lisans tezinde ise örneklem grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu, piyano çalışmasını haftada sıfır-iki gün arasında az olarak gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde ÖMY ve ÖÖF'nin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak ÖMY ve ÖÖF rehberliğinde eserler üzerinde neler yapmaları gerektiğini öğrendiklerine; ÖPÖ sürecinde uygulanan nota alma tekniklerinin çalışma alışkanlığı kazanma

durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca eserler üzerinde not alarak hatalarının üzerinde durmayı öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir. Aytunga'nın (1999) derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi başlıklı doktora tezinde ise not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve not alma eğitimi almadan dersi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde zaman yönetiminin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca özdüzenleme ve çalgı öğrenme stratejilerini belirli bir sürede uygulamanın, eserlere yönelik pratik çalışma alışkanlıkları kazandırabileceği görüşündedirler. Özmenteş'in (2007) çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri başlıklı doktora tezinde, üniversite müzik bölümü öğrencilerinin; çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile günlük çalışma süreleri ve çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile günlük çalışma süreleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu ifade edilmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde kullanılan ders materyallerinin düzenli çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretimde yararlanılan ders araç-gereçlerinin dikkat dağılımını önlediğini, önemli yerleri işaretlemeyi ve kendilerini derse hazır görmeyi sağladığını vurgulamışlardır. Çetin (2007) çalışma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olabilmesi için çalışma ortamının, zamanın ve araç-gereçlerin etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini ve bu durumda, öğrenmeyi öğrenme sürecinde sorunla karşılaşma durumunun azalacağını ifade etmiştir. Şahin'in (2014) öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi başlıklı makalesinde, öğretmenler, öğretim materyallerinin; ilgi ve dikkat çektiğini, bilgiyi somutlaştırdığını, öğrencileri güdülediğini, dersi eğlenceli kıldığını, etkin katılımı sağladığını, hedeften haberdar ettiğini ve ön bilgileri hatırlattığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde eserlere yönelik yapılan teknik ve formal analizlerin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretim boyunca teknik ve formal analizlerin nota okuma alışkanlığı, eserleri bölümlere ayırma alışkanlığı ve parçalarına ayırma stratejilerine göre çalma tekniklerine çalışma alışkanlığı kazandırdığına dikkat çekmişlerdir. Önder (2009) yüksek lisans tezinde, bireysel çalgı çalışmalarında yapılan form ve armonik yapı analizlerinin, eserlerin anlaşılmalrı, daha kolay öğrenilmeleri ve

doğru ifadelendirilmeleri yönlerinden son derece önemli olduğunu; ancak, araştırmaya katılan çoğu öğrencinin bireysel çalgı (gitar) çalışmalarında çalıştıkları eserler yönelik form ve armonik yapı analizleri yapmadıklarını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde kullandıkları dikkat stratejilerinin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öğretimde yararlandıkları dikkat stratejilerinin nüans terimlerini fark etmelerine yardımcı olduğu görüşündedirler. Kılınçer (2013) piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi başlıklı doktora tezinde ise üniversite müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin piyano dersinde çalışılan etüt ve eserlerin öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejileri arasında en düşük düzeyde dikkat stratejilerini tercih ettiklerini; piyano dersindeki etüt ve eserlere çalışırken dikkat stratejilerinin kullanılma düzeylerinin düşük olmasının piyano eğitim ve öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde öndüşünme etkinliklerinin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak öndüşünme uygulamalarının parmak numaralarını hızlı okuma alışkanlığı, çalmadan önce eserlerin ezgilerini ve ritimlerini anlama alışkanlığı ve metronomla çalışma alışkanlığı kazandırdığını; ayrıca, bu süreçte metronomun tekrar etme, disiplinli çalışma, tempo, ritim ve klavyeye yönelik çalışma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamışlardır. Miksza'nın (2007) lise düzeyi üflemeli çalgıcuların, gözlemlenen uygulama davranışları, öz-bildirimli uygulama alışkanlıkları ve performans başarılarının incelenmesi başlıklı makalesinde, katılımcılar, en az tercih ettikleri stratejilerden birinin metronom olduğunu ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleme sürecinde bireysel ders çalışma planının çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak bu plan sayesinde eserleri sistemli ve stratejik olarak çalıştıklarına dikkat çekmişlerdir. Çetin (2007) araştırmasında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının kişisel özellikler, çalışma yöntemi, ortam alt faktörlerinde 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını değiştirmediğini ve öğrencilerin çalışma alışkanlığı toplam puanları ile öğrencilerin program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleme sürecinde hedef belirlemenin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak kendi hedeflerini belirlemenin hatalarından ders çıkarmalarını sağlayarak verimli

çalışmaya yönlendirdiği görüşündedirler. Özmenteş (2007) doktora tezinde, lisans düzeyi müzik bölümü öğrencilerinin hedef belirleme ve hedef yönelimi yönlerinden zayıf olduklarını ve kendi hedeflerini belirlemekten çok, öğretim elemanının yönlendirdiği hedeflere yöneldiklerini; Moray (2003) üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde ise öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının ileriye dönük hedeflerine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleme sürecinde uygulanan bilişsel olarak gözden geçirme stratejisinin çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak bu stratejinin, notaları hızlı okuma alışkanlığı ve kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamışlardır. Gelen (2003) bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi başlıklı doktora tezinde, deney grubu öğrencilerinin, bilişsel farkındalık stratejilerinin, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını etkilediğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde yapılan özöğretim uygulamalarının, çalışma alışkanlıkları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak bu uygulamaların öğrenmeyi öğrenme alışkanlıkları kazandırdığına dikkat çekmişlerdir. Özer ve Üstün (2020) flüt eğitiminde piyano eşliğinin çalgı eğitimi alışkanlıkları ve performansa yönelik özyeterlik inancı üzerindeki etkisi başlıklı makalesinde, flüt eğitiminde piyano eşlik uygulamalarının öğrencilerin müzikalite açısından gelişmelerini, zamanı disiplinli ve üretken bir şekilde kullanmalarını etkilediğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretimde uygulanan zihinde canlandırma stratejilerinin, çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak bu stratejilerin, deşifre okuma alışkanlığı, parmak egzersizi yapma alışkanlığı, zihinsel çalma alışkanlığı, eserleri kolayca algılamaya ve müzikal yorumu geliştirmeye yönelik çalışma alışkanlıkları kazandırdığı görüşündedirler. Gelen (2003) doktora tezinde, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin, türkçe dersi alan yedinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde yapılan dizi çalışmalarının verimli çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak gam tekniğinin, tekrar etme ve eserleri daha kısa sürede çalma

alışkanlığı kazandırdığını vurgulamışlardır. Önder (2009) yüksek lisans tezinde, öğrencilerin çoğunun etüt ve eser çalışmalarına başlamadan önce dizi çalışma alışkanlıkları edinmediklerini belirtmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde özizleme uygulamalarının çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak özizlemenin kendini tanımaya yönelik kendini izleme alışkanlığı kazandırdığına dikkat çekmişlerdir. Deniz'in (2012) piyano derslerinde müzik öğretmeni adaylarının öz düzenlemesi için video kayıtlı geribildirim başlıklı makalesinde, müzik öğretmeni adayları, kendi performanslarını izlemeleri ile uygulama için gerekli motivasyonu sağladığını, performanslarına yönelik zayıf ve güçlü yanlarının farkına vardıklarını ve performanslarının kalitesinin arttığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde özdeğerlendirme uygulamalarının verimli çalışma alışkanlığı kazanma durumları üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu görüşünde bulunarak özdeğerlendirmenin, bir sonraki performansa yönelik kendini düzenleme alışkanlığı kazandırdığı görüşündedirler. Öztürk (2014) viyolonsel öğretiminde öz değerlendirme uygulamalarının performansa ve tutuma etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik eğitimi bölümü viyolonsel öğrencilerinin, kendi eksiklerine yönelik objektif bakmayı öğrendiklerini, derse ilişkin planlı ve düzenli olduklarını ifade etmiştir.

5.1.5. Özdüzenleyici Piyano Öğretiminin Tutum Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretiminin, deney grubu öğrencilerinin (f=6) derse yönelik tutumları üzerindeki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilere, ÖPÖ'ye dayalı gerçekleştirilen öğretimin, piyano dersine olan ilgi ve bakış açısını nasıl etkilediği; arkadaşların, öğretmenin ve ailenin davranışlarının derse karşı olan tutumu nasıl etkilediği, ders karşı olan tutumu olumlu-olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu ve çalışılan eserlerin derse karşı olan tutumu nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrencilerin 4 açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici piyano öğretiminin, derse karşı olan tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bölümünden elde

edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Özer (2010) güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, öğretimin başlangıcında piyano dersine yönelik tutumlarını düşük düzeyde nitelendirerek ÖPÖ sürecinde bu derse karşı bakış açılarına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, özdüzenlemeli öğrenirken bu derse karşı heyecanlanma, mutlu olma, sevme ve önem verme gibi duygular geliştirmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde öğretmenle rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri ve müzik bilgileri arttığı için derslere katılmayı istediklerini; bir program dâhilinde özdüzenleyerek öğrendikleri için piyano çalışmayı sevdiklerini; özdüzenlemeli öğrenme sürecinin piyanoda yeteneklerini ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Kaleli (2018) 5E modeline ve öğrenme stillerine dayalı piyano öğretimi sayesinde öğrencilerin derse seyerek katıldıklarını ve dersi ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ süreci sayesinde piyano dersinden daha iyi not almayı istediklerine ve piyanonun müzik eğitiminin temeli olduğunu öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir. Özer (2010) güzel sanatlar ve spor lisesi müzik öğrencilerinin piyano dersinde kullandıkları anlamlandırma stratejilerinin, derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde akranlarının, kendilerine ve derse yönelik olumlu tutum ve davranışları sayesinde ders saatinin artmasını istediklerine ve derse yönelik motivasyonlarının yükseldiğine vurgu yapmışlardır. Kaleli'nin (2018) doktora tezinde bir öğrenci, performansıyla ilgili arkadaşlarının olumlu geri dönütlerinin piyanoya karşı olan özgüvenini artırdığını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, ÖPÖ sürecinde öğretmenin; sabırlı, cesaret verici, ilgili ve sürekli iletişim halinde olmasının, derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Döğer (2016) keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların öğrenci performansına ve tutumuna etkisi başlıklı doktora tezinde, öğrencilerin keman dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde öğretmen rehberliğinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretim sürecinde ailelerinin, piyanoda başarılı olabilme konusunda güven aşılamları sayesinde piyano dersine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerine vurgu yapmışlardır. Yüksel (2018) ortaöğretim müzik

dersi çalgı eğitiminde aile katkısının incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenler, ailelerin çalgı eğitiminde sürece katılımlarının çocuklarının motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretimin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesinin genel olarak piyano dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görüşündedirler. Bellelo (2013) senkronize video konferans ders ortamında piyanoya yeni başlayan öğrencilerin müziksel başarısı ve tutumları başlıklı doktora tezinde ise çevrimiçi eş zamanlı ders sürecinin öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemediğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretim sürecinde kullanılan google meet programının, kurulumunun ve kullanımının kolay olmasından ve görüntü/ses kalitesinin iyi olmasından dolayı piyano dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Bresler (2007) bilgisayar ve müzik eğitimi üzerine yaptığı araştırmada, bilgisayar ve müzik teknolojilerinin, öğrencilerin kendi kapasite ve yeteneklerinin farkına varmaları konusunda müzik dersine karşı tutum ve benliklerini olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenlemeli öğrenme sürecinde programlı ve düzenli çalışmalarının, sevmeye, mutlu olma, sorumluluk bilinci kazanma, özen gösterme ve emek verme gibi bu derse karşı olumlu duygu, düşünce ve davranışlar geliştirdiklerine dikkat çekmişlerdir. Kaya (2018) güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgılarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, yaylı çalgılar öğrencilerinin günlük çalışma sürelerine göre çalgılarına yönelik genel tutumlarının farklılaştığını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretim sürecinde kendi ev ortamlarında oldukları için kendilerini güvende hissetmelerinin piyano dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görüşündedirler. Otacıoğlu (2005) müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi başlıklı doktora tezinde, ev ortamında piyano çalışma değişkenine göre kontrol grubu öğrencilerinin ders başarıları ile bir müzik eserini çalarken vücudun kullanım bilgi durumları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencileri, özdüzenleyici öğretim sürecinde çalıştıkları eserlerin seviyelerine uygun ve teknik/müzikal yönden zengin olmasının piyano dersine karşı ilgi ve istek uyandırdığını vurgulamışlardır. Sözcötürmez (2019) müzik öğretmeni

adaylarının piyano dersi motivasyonları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, seviyeye uygun eserler seçilmesinin, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın, amaç ve alt amaçları doğrultusunda, teori ve uygulama ile ilgili sonuçların geliştirilmesi yönünde araştırmacılara, uygulayıcılara ve öğrencilere birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Araştırmacı tarafından geliştirilen özdüzenleyici piyano öğretimi modeli, diğer çalgı derslerine uyarlanarak performans başarısı üzerindeki etkisi daha iyi bir biçimde ortaya konulabilir. Ayrıca, her çalgının konularına göre hazırlanan öğretim modelleri birbirleriyle karşılaştırılarak etkinlikler geliştirilebilir.

Çalışma alışkanlığı ile ilgili yüksek öğretim kurulu başkanlığı tez merkezinde müzik alanında yer alan tez çalışmalarının incelenmesi sonucunda, bu araştırmanın, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları üzerine deneysel yöntemin kullanıldığı ilk tez çalışması olduğu görülmüştür. Buna yönelik olarak öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi amacıyla diğer müzik alanlarında da deneysel araştırmalar yapılması önerilebilir.

Günümüzde yapılan ulusal ve uluslararası eğitim araştırmalarında, bir araştırmacı/öğretmende olması gereken yeterlilikler ile ilgili görüşlere bakıldığında her disipline ilişkin alan bilgisiyle birlikte, öğretmenlik meslek bilgisinin de oldukça büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, müzik eğitimi alanında yüksek lisans veya doktora öğrenimi gören araştırmacılar, mevcut araştırmada geliştirilen özdüzenleyici piyano öğretimi modeli gibi yeni öğretim yaklaşım, yöntem ve modeller ile ilgili tez çalışmaları yapmaya yönlendirilebilir ve ilgili kurumlar bu yöndeki araştırmaları destekleyebilir.

Araştırmanın pandemi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yapılması, örneklem büyüklüğünü etkilemiştir. Deneysel yöntemi kullanacak araştırmacılar için araştırmaya başlamadan önce örneklem büyüklüğü belirlenmesi yoluna gitmeleri önerilebilir.

Müzik alanında yapılan ulusal tezler incelendiğinde, özdüzenleme üzerine 8 tez çalışması yapılmıştır. Bu tezlerin çalışma gruplarının 7'sinin üniversite, 1'nin ise lise ve üniversite seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle, özdüzenleyici müzik

öğretimine ilişkin lisansüstü tez çalışmalarının anaokulu, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde de uygulanması önerilebilir.

Piyano dersine ilişkin öğretmen kılavuz kitabı hazırlanabilir ve varsayılan kitaptaki etkinlikler, özdüzenleyici öğretim modeline göre tasarlanarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışma düzeni kazanmaları sağlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler

Özdüzenleme, eğitim sürecinin her kademesinde farklı düzey ve niteliklerde bulunmaktadır. Özdüzenleyen öğrenci, belirli kişisel hedeflere ulaşmak için kendi kontrolünde duygu, düşünce ve davranışlar üretmektedir. Dolayısıyla her sınıf düzeyinde sergilenen özdüzenleme becerileri farklılık göstermektedir. Aynı sınıfta bulunan öğrencilerin kullandıkları özdüzenleme stratejileri de farklı seviye ve özelliklerde olabilmektedir. Bu nedenle, özdüzenlemeyi öğrenme sürecinin belirli dönemlerinde, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine yönelik tanılama yapılabilir.

Mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda, piyano öğretiminin sistemli, düzenli, planlı ve programlı bir biçimde yürütülmediği düşünülmektedir. Dolayısıyla özdüzenlemenin, kapsamlı bir öğretim sistemi olduğu varsayımından yola çıkıldığında, her okul kademesine yönelik özdüzenleyici müzik öğretimi temelli ders planları oluşturulabilir.

Koşullara ve ortam özelliklerine göre değişen özdüzenlemede, kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bu faktörlerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda öğrenciler, döngüsel olarak duygu, düşünce ve davranışlar geliştirmektedir. Bu gelişim sürecine, öğrencilerin öz yeterlilik ve motivasyon durumlarının önemli bir etkisi olmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi yapabilirliklerine olan inançlarını ve motivasyonlarını geliştirecek görüşmelerde bulunulabilir.

Özdüzenlemeyi destekleyen sınıf ortamlarının üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; ev ve okul ortamının ilişkilendirilmesi, ortak anlayışlar oluşturarak sorumlulukların aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye devredilmesi ve sınıf etkinliklerine yönelik hedeflerin, planların ve gerekliliklerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Bu özelliklerden anlaşıldığı üzere öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisi kazanmasının uzun bir zaman dilimini kapsayacağı varsayımı göz önünde

bulundurulduğunda, öğretmenin öğretim sürecinin her aşamasında sabırlı, hoşgörülü ve anlayışlı bir yaklaşıma sahip olması öngörülebilir.

Özdüzenleyici öğretimin alt süreçlerinden olan stratejik planlamada, eserlere yönelik bilişsel olarak gözden geçirme, algılama ve anlama stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejik uygulamalar sonrasında öğrencilerin performans başarılarının oldukça yükseldiği görülmüştür. “Piyanoyu eller değil beyin çalar” sözünden hareketle piyano öğretmenleri açısından çok daha önemli olmasının yanı sıra diğer çalgı öğretmenleri tarafından da eseri çalmaya başlamadan önce eserlere yönelik söz konusu bilişsel stratejilerin uygulanması önerilebilir.

Özdüzenleyen öğrenci, performansını sergiledikten sonra kendini değerlendirmektedir. Bu süreç içerisinde bireysel hedefleri ile kendi performansını düzenli ve sistematik olarak karşılaştırmaktadır. Bunların dışında, akranlarının ve öğretmenin performansına göre kendi performansını da sınamaktadır. Bu değerlendirme sürecinde ortaya çıkan ürüne yönelik nedensel yüklemelerde bulunmaktadır. Başarının ya da başarısızlığın çaba, strateji kullanımı gibi kontrol edilebilir nedenlere bağlanması, döngüsel olarak gerçekleştirilen özdüzenleyici öğretimde öğrencinin, çalışmaya olan isteğini ve motivasyonunu koruyarak süreçte olumlu akademik duygular geliştirmeleri sağlanabilir.

Sosyal kültürel yaklaşımda, özdüzenleyen öğrencinin, çevresiyle etkileşimi “birlikte düzenleme” ya da “ortak düzenleme” olarak ifade edilmektedir. Ortak düzenleme modelinde öğrenci, akran, öğretmen ve aile özdüzenlemenin sürdürülebilirliğinde sorumlulukları paylaşmaktadır. Bu nedenle öğrencinin, teknik ve müzikal becerileri kazanmasında hedeflere, göreve ve etkinliklere ilişkin çevresiyle etkileşimde bulunacak öğrenme ortamları sağlanabilir ve ortak anlamalar geliştirecek özdüzenleyici öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Öğretim sürecinin yaratıcılık ve problem çözme gerektiren karmaşık yapısıyla başa çıkabilmek için her konuya yönelik gerçekleştirilebilecek olan öğretim uygulamalarında özdüzenleme yoluna gidilebilir. Ders konularına ilişkin değerlendirmeler yapılırken, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, özdüzenleme stratejileri konusunda eksiklikler ve/veya yanlışlar belirlenebilir ve bu stratejilerin gelişimine yönelik önerilerde bulunulabilir.

Özdüzenleyici piyano öğretimi modeline göre piyano ders konuları ile ilgili kapsamlı olarak EBA ders içerikleri oluşturulabilir.

5.2.3. Öğrencilere İlişkin Öneriler

Piyanoya yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklerde özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullanılabilir. Bu sayede, bu stratejileri uygulayan öğrenciler, kendi kendine çalışma ve öğrenme becerisi kazanarak çalışma alışkanlıklarını, özyeterlik inançlarını, motivasyonlarını ve derse karşı olan tutumlarını geliştirebilirler.



KAYNAKÇA

- Acemoğlu, Y. (2006). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti'ndeki güzel sanatlar liselerinde okutulan piyano dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aicher, C. A. O. (1998). *Strategies for learning piano repertoire: Learning as a process (laap)*. The Degree of Doctor of Education in the College Teaching of an Academic Subject Teachers College, Columbia University, USA. Web: <https://www.proquest.com/openview/656a17af31c8e1aebc07713011cc6b21/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 10 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Ainley, M. and Patrich, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*, 18, 267-286. DOI: 10.1007/s10648-006-9018-z
- Aka, A. K. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Doğu Anadolu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksu, C. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 200-213. DOI: 10.16991/INESJOURNAL.102
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 33-44. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50336> adresinden 13 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu* 7, 2(1), 1-16. Web: <https://toad.halileksi.net/olcek/ogrenmede-motive-edici-stratejiler-olcegi> adresinden 13 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 1-12. Web: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4/2> adresinden 13 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Austin, J. R. and Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558. Web: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735606067170?casa_token=eD-F2qYsTQAAAAA:YfuU6ePUHd50KAwj4YOvJOW5Vf0oL_UvA85DVO2L3Kixp7049zwCbpNU4Sw233YG3hizL6IuV7BYiQ adresinden 30 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Austin, J. R. and Vispoel W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23. Web: <https://www.jstor.org/stable/40318475> adresinden 31 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın S. ve Demir-Atalay T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydiner, M. (2008). *Piyano eğitiminde makamsal yapıdaki eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik güçlükler ve model önerileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydiner-Uygun, M. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, D0108, 7(4), 375-404. www: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186522> adresinden 14 Temmuz 2020'de alınmıştır.
- Aytunga, O. (1999). *Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayyıldız, Ö. (2019). *Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme ile performans kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.
- Badwal, B. S. (1969). *A study of the relationship between attitude towards school and achievement: Sex and grade level*. The Degree Doctor of Philosophy, The Catholic University of America. Web: <https://www.proquest.com/openview/a6779afb9ee0a7159dade1ce7767e1a5/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Bağcı, H. (2020). Examining the relationship between the attitudes towards harmony courses and piano playing habits. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(1), 112-126. Web: <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4613> adresinden 12 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Bağcı, H. ve Toy, A. (2020). Piyano çalışma alışkanlıkları ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 583-603. DOI: 10.26466/opus.621102

- Bağçeci, S. E. (2001). *Piyano eğitiminde performans, müzikal analiz etkileşimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, N. E. (2008). *The effects of peer teaching on undergraduate music majors' achievement and attitude toward sight-reading in the group piano setting*. Published Doctoral Thesis, University of Louisiana State, America.
- Bakıoğlu, Çağlar (2012). *Müzik öğretmenliği programı öğrencileri ile devlet konservatuvarı müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalgısına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakıoğlu, Çağlar (2019). *Piyano eğitiminde eser analizine dayalı çalışma yapmanın deşifreye akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bakıoğlu, Çağrı (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano dersi başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. and Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1981JPSP.pdf> adresinden 17 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansıması*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bellelo, R. C. (2013). *Musical achievement and attitude of beginning piano students in a synchronous videoconferencing lesson environment*. Published Doctoral Thesis, University of Louisiana State, America.
- Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present, and strategies for the future*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Benson, C. A. S. (1998). *The effects of instructional media on group piano student performance achievement and attitude*, Published Doctoral Thesis. The University of Texas at Austin, America.
- Bhatt, A. (2017). Music and study habit: Does listening music affect study habit, anxiety and academic achievement of adolescents. *International Journal of Applied Research*, 3(6), 828-830. ISSN Online: 2394-5869.
- Biber-Öz, N. (2001a). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 95. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download /article-file/153173> adresinden 16 Aralık 2019'da alınmıştır.

- Biber-Öz, N. (2001b). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153174> adresinden 15 Aralık 2019'da alınmıştır.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394. Web: <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01680526> adresinden 27 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Bilen, O. O. (2007). *Öz-düzenleyerek piyano çalışmanın sınav performansına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. and Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. Web: https://uploads-ssl.webflow.com/59faaf5b01b9500001e95457/5bc54f155141980f29dab66f_Blackwell%2C%20Trzeniewski%2C%20%26%20Dweck%2C%202007.pdf adresinden 25 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. DOI: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Bonneville-Roussy, A. and Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*. 43(5), 686-704. DOI: 10.1177/0305735614534910
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. and Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted Students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134. Web: https://www.researchgate.net/publication/317951364_Self-regulation_on_a_concept_formation_task_among_average_and_gifted_students adresinden 14 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Bowman, B. A. (1988). *A cross-sectional descriptive study of intermediate elementary students' attitudes toward school music activities*. The Degree of Doctor of Philosophy, The University of Kansas. Web: <https://www.proquest.com/openview/78b00f3f7c2ac93ccc4557583b1b0d7c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise 1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3344739> adresinden 6 Ağustos 2021'de alınmıştır.

- Bresler, L. (Ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education* (Vol. 16). Springer Science & Business Media.
- Brokaw, J. P. (1983). *The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students*. The Degree of Doctor of Philosophy in the University of Michigan. Web: <https://www.proquest.com/openview/5f4eee19a91a4ff080ef00688b89d54c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 6 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Broquist, O. H. (1961). *A survey of the attitudes of 2594 Wisconsin elementary school pupils toward their learning experiences in music*. Doctor of Philosophy at the University of Wisconsin, Ann Arbor, Michigan. Web: <https://www.proquest.com/openview/40aa2db1f0af1a7a086b6bc0b3f85a8f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 2 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Brown, J. D. (1985). *The Gemeinhardt report 2*. Elkhart, IN: Gemeinhardt Company.
- Brown, M. J. (1996). *Student attitude toward instrumental music education during the first year of instruction*. Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. UMI Company, UMI Number: 9630864.
- Bugg, J. M., DeLosh, E. L. and McDaniel, M. A. (2008). Improving students’ study habits by demonstrating the mnemonic benefits of semantic processing. *Teaching of Psychology*, 35(2), 96-98.
- Bulut, F. (2008). *Piyano eğitiminde geleneksel Türk halk müziği kaynaklı eserlerin seslendirilmesine yönelik oluşturulan bir “çoklu analiz modeli” ve bu modelin öğrenci başarısı üzerine etkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buodo, G., Sarlo, M. and Palomba, D. (2002). Attentional resources measured by reaction times highlight differences within pleasant and unpleasant, high arousing stimuli. *Motivation and Emotion*, 26(2), 123-138. Web: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1019886501965.pdf> adresinden 29 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (7. Baskı). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cady, H. L. and Schneider, E. H. (1965). *Evaluation and synthesis of research studies relating to music education*. The Ohio State University.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. A. ve Öztürk, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 2025-2038. Web: <https://www.researchgate.net/publication/327658548> adresinden 25 Eylül 2020’de alınmıştır.

- Ceman, S. (2005). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlıkları ve piyano çalışmalarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. (1. Baskı). İstanbul: Kıbele Yayınları.
- Chang, C. C. (2007). *Fundamentals of piano practice*. 1-265. http://members.aol.com/chang_8828/contents.htm web adresinden 20 Kasım 2020’de alınmıştır. ISBN: 1-4196-7859-0
- Christensen, S. E. (2010). Practicing strategically: The difference between knowledge and action in two eighth-grade students’ independent instrumental practice. *MENC: The National Association for Music Education*, 29(1), 22-32. DOI: 10.1177/8755123310377924.
- Christensen, C., Massey, D. and Isaacs, P. (1991). Cognitive strategies and study habits: An analysis of the measurement of tertiary students’ learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299.
- Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206. Web: <https://doi.org/10.1080/104132001753149883> adresinden 17 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Doctoral thesis, Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. Baskı). Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. B. (1999). *A case study of instructional supervision at a private secondary school*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Craik, F. I. M. and Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. DOI: 10.1016/S0022-5371(72)80001-X
- Crawford, J. D. (1972). *The relationship of socioeconomic status to attitude toward music and home musical interest in intermediate-grade children*. Doctor of Education at the University of the Pacific. Web: https://scholarlycommons.pacific.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4091&context=uop_etds adresinden 2 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Creech, A. and Gaunt, H. (2013). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. In G. E. McPherson and G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (pp. 694-711). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Cremaschi, A. M. (2012). The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 223-233. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X12464743> adresinden 03 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (13. Baskı). Columbus, Ohio: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (2. Baskı) (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (Eserin orijinali 2003'de yayımlandı).
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı) (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 2013'de yayımlandı).
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı) (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. Web: <http://www.jstor.org/stable/1170281> adresinden 26 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Croucher, A. and Reid, I. (1981). Pupil attitude changes to junior school activities. *Research in Education*, 26(1), 41-48. Web: <https://doi.org/10.1177/003452378102600106> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S. ve Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. DOI: 10.1080/01443410902927825.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, Y. (2016). *Makamsal özellikteki piyano eserlerinin bilişsel çözümlemeli öğretimine yönelik öğrenci tutumları*. Yayımlanmış Sanatta Yeterlik Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700> adresinden 11 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Çivril, B. (1999). *Sanatçı yetiştiren mesleki eğitim kurumlarının ortak devresindeki piyano öğrencilerinin enstrümanlarına yönelik çalışma performansları ile tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 29-44. Web: [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(01\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(01)00025-2) adresinden 27 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. and Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.
- DeMarris, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarris and S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı-planlamadan değerlendirmeye*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, J. (2012). Video recorded feedback for self regulation of prospective music teachers in piano lessons. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 17-25. Web: <https://www.proquest.com/openview/0b05634f3e5a13423898df692b3cbe10/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48173> adresinden 03 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy and other essays*. New York: Holt.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Dikbaş, Y. ve Kaf-Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76. Web: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495033> adresinden 10 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Döğer, D. (2016). *Keman eğitiminde mikro öğretim yöntemine dayalı uygulamaların öğrenci performansına ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eigeldinger, J. J. (1986). *Chopin, pianist and teacher as seen by his pupils*. Cambridge University Press.
- Erdal, G. G. (2005). *Koordinatif-kondisyonel motorik özelliklerin geliştirilmesine yönelik antrenmanların piyano çalma performansına olan etkilerinin incelenmesi ve piyano tekniğinin hareket analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

- Erdin, Y. (2010). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının verimli çalışma alışkanlıkları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, E. (2015). *Bilişüstü öz düzenleme basamaklarına göre yapılan gitar eğitiminin deşifre performansı farkındalık ve tutuma etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ericsson, K. and Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747. Web: https://www.researchgate.net/publication/232519120_Expert_Performance_Its_Structure_and_Acquisition adresinden 17 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. and Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ersözölü, Z. N. ve Miksa, P. (2015). A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. *Psychology of Music*, 43(6), 855-869. DOI: 10.1177/0305735614543283
- Ersözölü, Z. N., Nietfeld, J. L. ve Huseynova, L. (2017). Predicting preservice music teachers' performance success in instrumental courses using self-regulated study strategies and predictor variables. *Music Education Research*, 19(2), 123-132. Web: <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1092508> adresinden 16 Ekim 2020'de alınmıştır.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26. DOI: 10.7816/sed-02-02-01
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. Web: <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:36642/bin2a88548e-44af-4c61-bf36-fbe8bbe0b7fb?view=true> adresinden 22 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Evans, P. and McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407-422.
- Faulkner, R., Davidson, J. W. and McPherson, G. E. (2010). The value of data mining in music education research and some findings from its application to a study of instrumental learning during childhood. *International Journal of Music Education*, 28(3), 212-230. Web: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.987.5224&rep=rep1&type=pdf> adresinden 21 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- French, L. A. (2005). *Improvisation: An integral step in piano pedagogy*. Yayınlanmış Müzik Başarı Tezi, Trinity University Department of Music, California.
- Froseth, J. O. (1974). *The NABIM recruiting manual*. Chicago: G. I. A. Publications.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (2nd ed., pp. 501-602). San Diego, CA: Academic Press.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). *Esentials of learning for insruction*. (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Gallimore, R., Dalton, S. and Tharp, R. G. (1986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. *The Elementary School Journal*, 86(5), 612-631.
- Gaston, E. T. (1940). *A study of the trends of attitudes toward music in school children with a study of the methods used by high school students in sight-reading music*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas. Web: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/26757> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640> adresinden 16 Aralık 2019'da alınmıştır.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Giomi, C. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212. Web: <https://doi.org/10.2307/3345779> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Gordon, E. W. (1965). *Musical aptitude profile*. Boston: Houghton Mifflin.
- Görsev, A. (2006). *Abant İzzet Baysal üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin piyano eğitimi, müzik teorisi ve işitme eğitimi ve eşlik (korepetisyon) dersleri ile okul şarkılarına doğaçlama eşlik becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music* (pp. 91-112). Oxford, UK: Clarendon Press.

- Guerrero, A. L. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. Web: <https://doi.org/10.1080/14613800701871439> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Gün, E. (2007). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano derslerindeki başarı durumları ve başarılarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *E-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Fine Arts D0121*, 8(1), 103-114.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haake, A. B. (2011). Individual music listening in workplace settings: An exploratory survey of offices in the UK. *Musicae Scientiae*, 15(1), 107-129. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1029864911398065> adresinden 28 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S. and Miller, M. (2018/this volume). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk and J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). New York: Routledge. Web: <https://www.researchgate.net/publication/313369294> adresinden 24 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Haladyna, T. and Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *The Journal of Experimental Education*, 48(1), 18-23. Web: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1979.11011707> adresinden 3 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23. Web: <https://doi.org/10.1080/14613800020029914> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: Implication for education. *British Journal of Music Education*. 18(1), 27-39. DOI: 10.1017/S0265051701000122
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. and Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. DOI: 10.1177/0305735612443868
- Hardalaç, N. (2012). *Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (gazi üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı örneği)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hart Jr., J. T. (2014). Guided metacognition in instrumental practice. *Music Educators Journal*. 101(2), 57-64. Web: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432114552569?casa_token=r6sVLYu0wFsAAAAA:70RiNSl4eQXuEOv76VSx9uyQKP7cgkUGoqaBO3jOvNEKDKACI4wndwmaC70QP-yeYGI3k0Pm5QOkYQ adresinden 30 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87609> adresinden 13 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Hattie, J., Biggs, J. and Purdue, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136. Web: <https://www.teachertoolkit.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/effect-of-learning-skills.pdf> adresinden 10 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface, and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 32(1), 39-57. Web: <https://www.researchgate.net/publication/228628681> adresinden 26 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Head, J. Jr. (1983). *Attitudes toward musical activities among North Carolina high school band students with directors using varying teaching emphases*. The Degree Doctor of Education at the University of North Carolina. Web: <https://www.proquest.com/openview/e5ecfc22e5ab46d8eae4e54e276a7d43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 4 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Hedden, S. K. (1982). Prediction of music achievement in the elementary school. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 61-68. Web: <https://doi.org/10.2307/3344867> adresinden 6 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 405-427.
- Hewitt, M. P. (2001). The effects of modeling, self-evaluation, and self-listening on junior high instrumentalists' music performance and practice attitude. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 307-322. Web: <https://psycnet.apa.org/record/2002-12493-001> adresinden 20 Ekim 2021'de alınmıştır.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi* (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Humphreys, M. S. and Revelle, W. (1984). Personality, motivation and performance: A theory of the relationship between individual differences and information processing. *Psychological Review*, 91, 153-184. DOI: 10.1037/0033-295X.91.2.153
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jacobs, J. D. (1985). *The effect of musically expressive supplementary material on the attitude, performance progress, musical achievement and intended continuance of beginning band students*. Doctoral Dissertation, University of Alabama. Web: <https://www.proquest.com/openview/edf4c9a90dec5f57fcfa32b863e70d84/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Jenkins, J. M. D. (1976). *The relationship between maternal parents' musical experience and the musical development of two- and three-year-old girls*. The Degree of Doctor of Education in the North Texas State University, Denton, Texas. Web: https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc330865/m2/1/high_res_d/1002784096-Jenkins.pdf adresinden 6 Ağustos 2021'de alınmıştır.

- Johnson, D. (2009). More than just minutes: Using practice charts as tools for learning. *MENC: The National Association for Music Education*, 95(3), 63-70. DOI: 10.1177/0027432108330675.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jorgensen, H. (2008). Instrumental practice: Quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*. 11, 8-18. Web: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.8591&rep=rep1&type=pdf#page=8> adresinden 31 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Kabasakal, Z. T. (2009). Bilgi işleme kuramı. A. Kaya (Der.), *Eğitim psikolojisi* (s.361-385). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaleli, Y. S. (2018). *Piyano eğitiminde 5E modeli ve öğrenme stillerine dayalı uygulamaların başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalkanoğlu, B. (2018). *Bilgisayar destekli piyano öğretiminin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması (Home Concert Xtreme Örneği)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kamari (2001). Canadian Journal of Pure and Applied Sciences.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Kısayol Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman-Cohen, Y., Portnoy, S., Sopher, R., Mashlach, L., Baruch-Halaf, and L., Ratzon, N. Z. (2018). The correlation between upper extremity musculoskeletal symptoms and joint kinematics, playing habits and hand span during playing among piano students. *Public Library of Science*, 13 (12), 1-12. Web: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208788> adresinden 14 Temmuz 2020'de alınmıştır.
- Kaya, E. (2018). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik özdenetim ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, İ. (2018). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı yaylı çalgılar öğrencilerinin çalgılarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Kehrberg, D. A. (1989). An investigation of the relationships between musical aptitude, general music achievement, attitude toward music, school music participation, school music achievement, and students' outside-of-school environment in a rural ethnic community. *Council for Research in Music Education*, 100, 68-73.
- Keklik, İ. (2008). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (61-95). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keller, P. E. (2001). Attentional resource allocation in musical ensemble performance. *Psychology of Music*, 29, 20-38. Web: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735601291003?casa_token=adresinden+29+Temmuz+2021'de alınmıştır.
- Kılınçer, Ö. (2009). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kılınçer, Ö. (2013). *Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kızılaslan-Tunçer, B. (2007). *Öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kirkpatrick, W. C. (1962). *Relationships between the singing ability of prekindergarten children and their home musical environment*. The Degree Doctor of Education, in the University of Southern California. Web: <https://www.proquest.com/openview/192e01f60be526fe96517614ecb8f6e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 6 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Klinedinst, R. E. (1990). *The ability of selected factors to predict performance achievement and retention of fifth grade instrumental music students*. The Degree of Doctor of Philosophy in the Kent State University. Web: <https://www.proquest.com/openview/fc3b15a531ba6266894a738150c5f02f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 7 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Kochevitsky, G. (1967). *The art of piano Playing: A scientific approach*. USA: Summy-Birchard Music. Web: <https://documents.in/download/kochevitsky-george-the-art-of-piano-playing-1967> adresinden 12 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Komisyon, (2014). *Pedagojik formasyon için eğitimde program geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kostka, M. J. (2004). Teach them how to practice. *Music Educators Journal*, 90(5), 23-26. Web: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3400019?casa_token=bA3gu4O6droAAAAA:W6qDgH-Dik31wnVpmoylT3G5vn+4fVrmTMsPxMek7PMfNAtCwomBLmVs9U3T9B4iGX9MKPFYrPIb9A adresinden 31 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü bilişe dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 41-53. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406910> adresinden 05 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Kurtuldu, M. K. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-95.
- Kutluk, Ö. (1996). *Okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme becerisinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçük, S. (2003). *Müzik öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören viyolonsel öğrencilerinin etüt çalışma ve etüt kitaplarını kullanma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan M. D. ve Yüksel, G. (2016a). Müzik eğitiminde çalgı çalışma yöntemleri ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(13), 189-198. ISSN: 1309-9876, E-ISSN: 1309-9884.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D. ve Yüksel, G. (2016b). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması. 2350-2367. Web: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bireysel-calgi-calisma-aliskanliklari-olcegi-toad.pdf> adresinden 02 Temmuz 2021 tarihinde alınmıştır.
- Küpers, E., van Dijk, M., van Geert, P. and McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 43(3), 333-358. Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.939.3262&rep=rep1&type=pdf> adresinden 24 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Labuta, J. A. (1997). *Teaching musicianship in the high school band*. Galesville: Meredith Music.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems in teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. and Cuthbert, B. N. (1997). International Affective Picture System (IAPS): Technical Manual and Affective Ratings. Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Lawrence, N. L. (1987). Factors which influence parents to seek music instruction for their children. *Dissertation Abstracts International*, 48, 863A.

- Lepherd, L. (1981). Student and parent attitudes to music. *The Australian Journal of Education*, 25(1), 81-89. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000494418102500108> adresinden 7 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Lin, X., Schwartz D. L. and Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255. Web: https://aaalab.stanford.edu/assets/papers/2005/Towards_teachers_adaptive_metacognition.pdf adresinden 23 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Madsen, C. K. (2004). A 30-year follow-up study of actual applied music practice versus estimated practice. *MENC: The National Association for Music Education*, 52(1), 77-88. Web: <https://doi.org/10.2307/3345526> adresinden 31 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Mahdavian, A. and Kormi-Nouri, R. (2008). Effects of attention and levels of processing on explicit and implicit memory function with interesting and uninteresting tasks in university students. *Journal of Applied Sciences*, 8(6), 1055-1060. Web: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:737343/FULLTEXT01.pdf> adresinden 28 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Martignetti, A. J. (1965). Causes of elementary instrumental music dropouts. *Journal of Research in Music Education*, 13(3), 177-183. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3343672?journalCode=jrma> adresinden 7 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Martin, R. C., Wogalter, M. S. and Forlano, J. G. (1988). Reading comprehension in the presence of unattended speech and music. *Journal of Memory and Language*, 27, 382-398. Web: <https://www.gwern.net/docs/music-distraction/1988-martin.pdf> adresinden 28 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Marton, R. and Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In Ference, M., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning*. Edinburgh, Great Britain: Scottish Academic Press Limited.
- McCaslin, M. M. and Murdock, T. B. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: A research manual* (pp. 213-261). Connecticut: JAI Press Inc.
- McCormick, J. and McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51. Web: <https://www.researchgate.net/publication/247733433> adresinden 22 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- McPherson, G. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71. Web: <https://www.jstor.org/stable/i40013249> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35. Web: <https://www.researchgate.net/publication/247733263> adresinden 22 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- McPherson, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. Web: <https://www.researchgate.net/publication/247733621> adresinden 21 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- McPherson, G. E. and Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 141-156. doi: 10.1080/14613800220119822
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. and Evans, P. (2016). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed., pp. 401-421). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. and Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. and McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141(17), 98-102.
- McPherson, G. E. and McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3), 325-339. Web: <https://www.researchgate.net/publication/288907242> adresinden 22 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- McPherson, G., Miksza, P. and Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. Schunk, D. H. (Ed.). Greene, J. A. (Ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.181-193). Routledge. Web: <https://www.academia.edu/34003205> adresinden 24 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- McPherson, G. E. and Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186. DOI: 10.1080/14613800120089232
- McPherson, G. E. and Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. J. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). New York: Routledge.
- McPherson, G. E. and Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective (pp. 327-347). In R. Colwell and C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 130-175). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. and Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social-cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell and P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning, volume 2: Applications* (pp. 130-175). New York, NY: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. and Zimmerman, B. J. (in press). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell (Ed.), *Second handbook on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Memiş, A. (2005). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının incelenmesi (ilköğretim öğrencileri üzerine bir araştırma)*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Merargee (2000). Encyclopedia of psychology. 8, 125-127.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber., S. Turan (Editör). *Görüşmelerin etkin yönetimi*. Üçüncü Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, ss. 85-110.
- Mieder, K. and Bugos, J. A. (2017). Enhancing self-regulated practice behavior in high school instrumentalists. *International Journal of Music Education*. 35(4), 578-587. DOI: 10.1177/0255761417689921
- Miksza, P. (2006a). Relationships among impulsiveness, locus of control, gender, and music practice. *Journal of Research in Music Education*, 54, 308-323.
- Miksza, P. (2006b). An exploratory investigation of self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9-26. Web: <https://www.jstor.org/stable/24127206> adresinden 23 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 55, 359-375. Web: <https://www.researchgate.net/publication/249808935> adresinden 23 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P. (2011a). A review of research on practicing: Summary and synthesis of the extant research with implications for a new theoretical orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51-92. Web: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.190.0051> adresinden 23 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P. (2011b). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate wind players. *Psychology of Music*, 39, 50-67.
- Miksza, P. (2011c). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321-338. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429411414717> adresinden 23 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology Of Music*, 43(2), 219-243. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735613500832> adresinden 24 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P., Blackwell, J. and Roseth, N. E. (2018). Self-regulated music practice: microanalysis as a data collection technique and inspiration for pedagogical intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295-319.
- Miksza, P., Blackwell, J., Roseth, N. and Cole, S. (2016). *Designing instruction on practicing: A pilot test of a micro-analytic self-regulation intervention*. Paper presented at the National Association for Music Education Music Research and Music Teacher Education Conference, Atlanta, GA, USA.

- Miksza, P., McPherson, G. E., Herceg, A. and Meider, K. (in press). Developing self-regulated musicians. In M. K. DiBenedetto (Ed.), *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas*. New York: Springer.
- Miksza, P., Prichard, S. and Sorbo, D. (2012). An observational study of intermediate band students' self-regulated practice behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 254-266. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429412455201?journalCode=jrma> adresinden 23 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Miksza, P. and Tan, L. (2015). Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 162-179. Web: <https://www.researchgate.net/publication/281953759> adresinden 24 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Güzel Sanatlar Lisesi 9, 10 ve 11. Sınıflar Piyano Dersi Öğretim Programı*. 1-18. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. 1-26. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf adresinden 13 Aralık 2019'da alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının amaçları*. 1-113. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Web: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13111232_YONETMELYK.pdf adresinden 22 Haziran 2020'de alınmıştır.
- Mizener, C. L. P. (1990). *Attitudes of third- through sixth-grade children toward singing and choir participation and assessed singing skill*. The Degree of Doctoral Dissertation of Philosophy, The University of Texas at Austin. Web: <https://www.proquest.com/openview/de34cc754026600c6ff3b200c7c423fd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Molumby, M. M. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. The Degree Doctor of Musical Arts in the Graduate School of the Ohio State University, Ohio, USA.
- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mosing, M. A., Madison, G., Pedersen, N. L., Kuja-Halkola, R. and Ullén, F. (2014). Practice does not make perfect: No causal effect of music practice on music ability. *Psychological Science*, 25(9), 1795-1803. DOI: 10.1177/0956797614541990
- Mumcu, M. D. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde uygulanan piyano eğitiminin program, öğretmen, öğrenci ve çalışma ortamı değişkenlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Nacakcı, Z. (2006). *Çoklu zekâ kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- National Research Council, (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Ed.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Neale, D. C. and Proshek, J. M. (1967). School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 58(4), 238-244. Web: <https://doi.org/10.1037/h0024942> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nichols, B. D. (2014). *The effect of smartmusic on student practice*. Published doctoral dissertation, Kennesaw State University, Bagwell College of Education, Kennesaw, GA. Web: https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=teachleaddoc_etd adresinden 1 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16 (3), 275-291. DOI:10.1017/S0265051799000364.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. Web: <https://doi.org/10.1080/14613800120089223> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*. 10(2), 235-247. Web: <https://doi.org/10.1080/14613800802079106> adresinden 21 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nolin, W. H. (1967). *A study of the attitudes of selected fifth-and sixth-grade students toward their music program*. Unpublished research report, University of Akron.
- Nolin, W. H. (1973). Attitudinal growth patterns toward elementary school music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 21(2), 123-134. Web: <https://doi.org/10.2307/3344588> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nolin, W. H. (1988). Patterns of attitudinal development in general music classes. *Update*, 1, 33-36.
- Nolin, W. H. and Vander Ark, S. (1977). A pilot study of patterns of attitudes toward school music experiences, self-esteem and socio-economic status in elementary and junior high students. *Contributions to Music Education*, 5, 31-46. Web: <https://www.jstor.org/stable/24127306> adresinden 3 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Nonis, S. A. and Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. Web: <https://doi.org/10.1080/08832320903449550>

- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Journal of e-Learning and Knowledge Society, 6(3), 2010 (pp. 21-30). Web: https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2800_0_44111531PB.pdf adresinden 26 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Oare, S. (2011). Practice education: Teaching instrumentalists to practice effectively. *MENC: The National Association for Music Education*, 97(3), 41-47. DOI: 10.1177/0027432111400006
- Oare, S. (2012). Decisions made in the practice room: A qualitative study of middle school students’ thought processes while practicing. *Update: National Association for Music Education*, 30(2), 63-70. DOI: 10.1177/8755123312437051.
- Oare, S. (2016). Aural image in practice: A multicase analysis of instrumental practice in middle school learners. *Update: National Association for Music Education*. 34(2), 37-44. DOI: 10.1177/8755123314550415
- Oltulu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ebeveyn, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, C. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı klasik gitar öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Önder, O. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano ve armoni dersine yönelik tutumları ve armoni dersi başarı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özer, B. ve Üstün E. (2020). Effects of piano accompaniment on instrument training habits and performance self-efficacy belief in flute education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 15(3), 412-422. DOI: 10.18844/cjes.v%vi%i.4906
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108711> adresinden 04 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331. Web: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/116393/makaleler/2/2/arastrmx_116393_2_pp_320-331.pdf adresinden 19 Ekim 2021'de alınmıştır.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, D. (2014). *Viyolonsel öğretiminde öz değerlendirme uygulamalarının performansa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2009). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, 276-306. Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). (Eserin orijinali 2015 yılında yayımlandı).
- Palmer, C. (2013). Music performance: Movement and coordination. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (3rd ed., pp. 405-422). San Diego, CA: Academic Press.
- Pape, S. J. and Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31, 419-449. Web: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1025710707285.pdf> adresinden 14 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, E. B. (1973). A study of student attitudes relating to certain instructional and socio-economic factors in junior high school general music classes in eight Baltimore city public schools. *Dissertation Abstracts International*, 35, 1147A.
- Pike, P. D. (2017a). Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409.
- Pike, P. D. (2017b). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychology of Music*, 45(5), 739-751.
- Pirgon, Y. (2009). *Piyano eğitiminde karşılaşılan teknik güçlüklerin aşılmasına yönelik bir uygulama*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Pogonowski, L. M. (1985). Attitude assessment of upper elementary students in a process-oriented music curriculum. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 247-257. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345251> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Posner, M. I. (1978). *Chronometric explorations of mind*. Potomac, MD; Erlbaum.
- Renwick, J. and McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35. Web: <https://www.researchgate.net/publication/240723560> adresinden 23 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Roberson, S. (1993). Ten habits of highly successful piano teachers. *Music Teachers National Association*, 43(1), 10-13. Web: <http://www.jstor.com/stable/26406736> adresinden 14 Haziran 2020'de alınmıştır.
- Rodoplu, B., Yılmaz N. ve Özer, Z. (2019). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi 10 piyano ders kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Cem Web Ofset Aş.
- Ross, M. E., Green, S. B., Salisbury-Glennon, J. D. and Tollefson, N. (2006). College students' study strategies as a function of testing: An investigation into metacognitive self-regulation. *Innovative Higher Education*, 30(5), 361-375. DOI: 10.1007/S10755-005-9004-2
- Rotjan, M. and Nicholson, G. (2020). Expanding practice habits: customizable templates to foster musical growth for the comprehensive musician. *American String Teacher*, 70(2), 25-33. DOI: 10.1177/0003131320910722.
- Sakız, G. (Editör). (2014). *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sandvoss, J. (1969). *A study of the musical preferences, interests, and activities of parents as factors in their attitude toward the musical education of their children*. The Degree of Doctor of Education in the University of British Columbia. Web: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0104242> adresinden 6 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Sassenberg, K. and Woltin, K. A. (2008). Group-based self-regulation: The effects of regulatory focus. *European Review of Social Psychology*, 19 (1), 126-164. Web: <https://doi.org/10.1080/10463280802201894> adresinden 14 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Say, A. (2001). *Müzik öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schunk, D. H. (1983a). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93. Web: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1047.8477&rep=rep1&type=pdf> adresinden 17 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Schunk, D. H. (1983b). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76-86.

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: Springer Verlag.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. Web: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Goal_1990.pdf adresinden 25 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 125-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. and Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press. Web: <https://psycnet.apa.org/record/2001-01625-018> adresinden 14 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Schunk, D. H. and Gunn T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244. Web: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1986.pdf?hc_location=ufi adresinden 10 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Ed.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Ed.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Seidenberg, F. D. (1986). Students' preferences and attitudes toward music in school. *Dissertation Abstracts International*, 47, 1231A.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara: Yorum Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, H. N. ve Alabay, E. (2018). Türkiye'de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 367-384. Web: <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AXCwE7HyyZgeuuwfwB00> adresinden 06 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Shapiro, E. S. (1984). Self-monitoring procedures. In T. H. Ollendick and M. Hersen (Ed.), *Child behavior assessment: Principles and procedures* (pp. 148-165). New York: Pergamon.
- Shaw, C. N. and Tomcala, M. (1976). A music attitude scale for use with upper elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 24(2), 73-80. Web: <https://doi.org/10.2307/3344938> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.

- Shelton, J. S. (1965). *The influence of home musical environment upon musical response of first-grade children*. The Degree of Doctor of Education in the George Peabody College for Teachers. Web: <https://www.proquest.com/openview/1866b65c97cfb8cdfd1eaa36d2f4f2a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 6 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Simpson, R. D., Koballa, Jr, T. R., Oliver, J. S. and Crawley, F. E. (1994). Research on affective dimension of science learning. In D. L. Gabel (Eds), *Handbook of research in science teaching and learning*. National Science Teacher Association. NY: Macmillan Publishing Company.
- Sindberg, L. (2012). *Just good teaching: Comprehensive musicianship through performance (CMP) in theory and practice*. Lanham, MD: R&L Education.
- Sorensen, J. M. (1971). *The effects of small ensemble experience on achievement and attitude of selected junior high school instrumental music students*. The Degree of Doctor of Education in Music Education, The University of Illinois at Urbana-Champaign. Web: <https://www.proquest.com/openview/28efb767deebc34c4e5a89c797fddb7c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 5 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözcütürmez, G. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyonları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sparks, G. E. (1990). *The effect of self-evaluation on musical achievement, attentiveness, and attitudes of elementary school instrumental students*. The Degree of Doctor of Philosophy, The Louisiana State University. Web: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5954&context=gradschool_disstheses adresinden 5 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Stainback, S. B., Stainback, W. C. and Hallahan, D. P. (1973). Effect of background music on learning. *Exceptional Children*, 40(2), 109-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440297304000205>
- Su, Y. L. and Reeve, J. (2010). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. Web: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-010-9142-7.pdf> adresinden 25 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Sun, M. (1969). Türkiye’nin kültür-müzik-tiyatro sorunları: Eğitsel müzik öğretimi. A. Say (Ed.). *Müzik Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, ss. 87-105.
- Sübaşı, G. (2008). Eğitim psikolojisi, A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (2-27). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Svengalis, J. N. (1978). *Music attitude and the preadolescent male*. The Degree of Doctor of Philosophy in Music in the Graduate College of the University of Iowa. Web: <https://www.proquest.com/openview/e2f8262e280d68d43393a88fe2867b2f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 2 Ağustos 2021’de alınmıştır.

- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 261-305.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241403> adresinden 22 Ekim 2021'de alınmıştır.
- Şeker, S. S. (2011). *9-11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taebel, D. K. and Coker, J. G. (1980). Teaching effectiveness in elementary classroom music: Relationships among competency measures, pupil product measures, and certain attribute variables. *Journal of Research in Music Education*, 28(4), 250-264. Web: <https://doi.org/10.2307/3345035> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Haftalık ders çizelgeleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 1 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Tashakkori, A. and Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. Web: <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qtW04-pRJZ0C&oi> adresinden 17 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim, model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215. Web: <https://www.academia.edu/9847189/%C3%96%C4%9Fretim> adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225. Web: https://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt6Sayi1/JKEF_6_1_2005_209_225.pdf adresinden 11 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Thames, M. L. (1979). Effects of parental background on parental attitudes toward elementary music instruction. *Dissertation Abstracts International*, 40, 5358A-5359A.
- Topoğlu, O. (2010). *Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel öğrencilerinin entonasyon, öz düzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Topoğlu, O. (2011). Farklı düzeylerdeki yaylı çalgı öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 467-478, Antalya-Turkey. Web:http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/2011.international_confere_nce.pdf adresinden 25 Eylül 2020’de alınmıştır.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toy, A. (2019). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Troyer, K. and Craik, F. I. M. (2000). The effect of divided attention on memory for items and their context. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(3), 161-171. Web: <https://doi.org/10.1037/h0087338> adresinden 28 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Tucker, C. F. (2016). *A case study of the integration of smartmusic into three middle school band classrooms found in upstate South Carolina*. Published Doctoral Dissertation, Gardner-Webb University School of Education in Partial Fulfillment of The Requirements, Ann Arbor. Web: https://pdfs.semanticscholar.org/5026/039dacfcfac32457aea560f99e331ee0ef7.pdf?_ga=2.23698495.48955705.1582194693-607929785.1576734677 adresinden 1 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Turan, S. ve Sayek, İ. (2006). Tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşımlar. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 171-175.
- Turhal, E. (2017). *Gitar eğitiminde video kaydı ile yapılan özdüzenlemeli öğrenmenin performans etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Turhal, E. ve Akgül-Barış, D. (2019). Çalgı öğrencilerinin öz düzenleme algıları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1775-1789.
- Turhal, E. ve Alpagut, U. (2018). Instrument teachers beliefs related to self-regulated learning. B. C. Tanrıtanır ve S. Özer. (Editörler). *Academic Research in Social, Human and Administrative Sciences-II*. Birinci Baskı. Ankara. Gece Kitaplığı, ss. 91-104.
- Turhal, E. ve Baydağ, C. (2018). Ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz düzenleme algılarının incelenmesi., H. Arapgirlioğlu, Ş. Bulut ve S. Sönmez. (Editörler). *Güzel sanatlar alanında araştırma ve değerlendirmeler*. Birinci Baskı. Ankara. Gece Kitaplığı, ss. 22-38.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcular, E. (2008). *Verimli çalışma yöntemleri ve etkin öğrenme teknikleri*. (1. Baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.

- Tyler, R. W. (1951). Can intelligence tests be used to predict educability? In K. Eells et al., *Intelligence and cultural differences*. Chicago: Univer. Chicago Press, pp. 39-47.
- Tze, P. and Chou, M. (2010). Attention drainage effect: How background music effects concentration in Taiwanese college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 36-46. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882124.pdf> adresinden 29 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi üzerine, çağdaş eğitim*, Ankara.
- Uçan, A. (1989). Ortaöğretim kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları. A. Say (Ed.). *Müzik Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, ss. 115-131.
- Uçan, A. (1989). Türkiye'de cumhuriyetin ilk altmış yılında müzik eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Uçan, A. (1992). Müzik eğitiminin niteliği, üç ana türü ve bazı temel sorunları. *Orkestra Aylık Müzik Dergisi*, 207, 25-49.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçaner, B. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin "Türk müzik tarihi" dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Umay, A. (2004). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 176-181. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7810/102489> adresinden 16 Aralık 2019'da alınmıştır.
- Uyar, M. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklığının ve akademik başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ünlü, L. (2014). *Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Üredi, I ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 45, 109-127. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108352> adresinden 06 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Vander Ark, S. D., Nolin, W. H. and Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Council for Research in Music Education*, 62, 31-41. Web: <https://ur.booksc.eu/book/49408319/3c1083> adresinden 2 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Warm, J. S. and Dember, W. N. (1998). Tests of vigilance taxonomy. In R. R. Hoffman, M. F. Sherrick and J. S. Warm (Eds.), *Viewing psychology as a whole: The integrative science of William N. Dember* (pp. 87-112). Washington DC: American Psychological Association.
- Warm, J. S., Dember, W. N. and Hancock, P. A. (1996). Vigilance and workload in automated systems, in R. Parasuraman and M. Mouloua (eds), *Automation and human performance: Theory and applications* (Mahwah, NJ: Erlbaum), 183-200.
- Warm, J. S., Matthews, G. and Parasuraman, R. (2009). Cerebral hemodynamics and vigilance performance. *Military Psychology*, 21(Suppl. 1), S75-S100. DOI: 10.1080/08995600802554706
- Warren, J. R. (1961). *Music elections by academically talented students in Florida high schools*. The Degree of Doctor of Philosophy in the Florida State University. Web: <https://www.proquest.com/openview/f4a9c3ca423ec0817883155512ab2476/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 7 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Wickens, C. D. (2002). Multiple resources and performance prediction. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 3(2), 159-177. DOI: 10.1080/14639220210123806
- Wideman, M. S. (2013). *Study habits and music: How they affect attention and academic performance*. Master of Arts Psychology, George Mason University Fairfax, VA.
- Widlak, F. W. (1983). *A longitudinal study of inner-city elementary-school children's academic achievement, self-concept, and attitude toward school*. The Degree of Doctor of Philosophy, Purdue University. Web: <https://www.proquest.com/openview/1e667d6d1d49d371f3c0b1e4144bf87a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Williams, R. O. (1972). Effects of musical aptitude, instruction, and social status on attitudes toward music. *Journal of Research in Music Education*, 20(3), 362-369. Web: <https://doi.org/10.2307/3343889> adresinden 5 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236. ISSN: 1303-0876 / 2667-8683
- Yazıcı, T. (2016). A study of developing attitude scale for piano teaching. *Educational Research and Reviews*, 11(7). 358-370.

- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-16. [www: https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RBNU5EUTA](https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RBNU5EUTA) adresinden 04 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. B. (2018). *F. Chopin op. 10, 12 No’lu “İhtilal” etüdünün piyano tekniği yönünden incelenmesi ve piyano eğitiminde ileri düzey piyanistlik becerilerine olan katkıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, H. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının piyano repertuarının öğrenilmesine yönelik öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *International Conference on New Horizons in Education, Cyprus, 23-25 June 2010*.
- Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, H. ve Yokuş T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme Stratejileri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Young, V., Burwell, K. and Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.
- Yungul, O. (2018). *Web tabanlı uzaktan eğitimin çalgı (gitar) eğitiminde uygulanabilirliği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, U. (2018). *Ortaöğretim müzik dersi çalgı eğitiminde aile katkısının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zdzinski, S. F. (1992). Relationships among parental involvement, music aptitude, and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 114-125. Web: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345561> adresinden 7 Ağustos 2021’de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Web: <https://www.researchgate.net/publication/232534584> adresinden 01 Mayıs 2020’de alınmıştır.

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologists*, 33(2/3), 73-86. Web: [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/233047013](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/233047013 adresinden) adresinden 15 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice Journal*, 41(2), 64-70. Web: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 adresinden 03 Mayıs 2020'de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994AERJ.pdf> adresinden 17 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. Web: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.840.9215&rep=rep1&type=pdf> adresinden 14 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. Web: [https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/233896774](https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/233896774 adresinden) adresinden 17 Temmuz 2021'de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. Web: <https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/232550661> adresinden 19 Temmuz 2021'de alınmıştır.

- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. Web: [https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Zimmerman%20&Martinez%20Pons%20\(1990\).pdf](https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Zimmerman%20&Martinez%20Pons%20(1990).pdf) adresinden 14 Temmuz 2021’de alınmıştır.
- Zimmerman, B. J. and Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73- 101.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

İnternet Kaynakları

- Web: <http://www.kursunkalem.com/egitim-terimi/calisma-aliskanligi/#gsc.tab=0>. 29 Mayıs 2021’de alınmıştır.



EKLER

- Ek-1** Özdüzenleme Modeli Yönergesi
- Ek-2** Özdüzenleyici Piyano Öğretim Modeli
- Ek-3** Piyano Dersi Öğretim Programı
- Ek-4** Piyano Performansı Değerlendirme Formu
- Ek-5** Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (Örnek Maddeler)
- Ek-6** Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)
- Ek-7** Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları
- Ek-8** Piyano Ders Programı
- Ek-9** Bireysel Ders Dışı Çalışma Programları
- Ek-10** Denklik Testi Değerlendirme Formu
- Ek-11** Deneyde Kullanılan Eserler
- Ek-12** Uzman Görüşü Formları
- Ek-13** Araştırma İzinleri

EK-1**ÖZDÜZENLEME MODELİ YÖNERGESİ**

EK-2**ÖZDÜZENLEYİCİ PİYANO ÖĞRETİM MODELİ**

EK-3**PİYANO DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**

EK-4

PİYANO PERFORMANSI DEĞERLENDİRME FORMU

KRİTERLER		Katsayı	DERECE					Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli
			Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Düşük (2)	Çok düşük (1)			
1.	Sesleri Doğru Çalabilme.	2x								
	Öneriniz:									
2.	Parmak Numaralarını Doğru Çalabilme.	2x								
	Öneriniz:									
3.	Ritim Kalıplarını Doğru Çalabilme.	5x								
	Öneriniz:									
4.	Artikülâsyonları Doğru Çalabilme.	5x								
	Öneriniz:									
5.	Hız Terimlerini Doğru Çalabilme.	2x								
	Öneriniz:									
6.	Nüans Terimlerini Doğru Çalabilme	2x								
	Öneriniz:									
7.	Duraksamadan Çalabilme.	2x								
	Öneriniz:									

EK-5

BİREYSEL ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ
(Örnek Maddeler)

Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz		Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2.	Bireysel çalgıma ayırdığım çalışma saatlerinde başka hiçbir şey ile uğraşmam.					
5.	Bireysel çalgımı çalışırken tüm ilgimi çalışmaya veririm.					
8.	Bireysel çalgımı çalışmak sıkıcı gelir.					
11.	Bireysel çalgıma çalışmanın mesleğime yönelik herhangi bir katkısı olacağına inanmıyorum.					
14.	Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce bütün materyallerimi hazır tutarım.					
17.	Çalışma sürelerim oldukça kısadır.					

Araştırmacı

Hayrettin Onur KÜÇÜKOSMANOĞLU

EK-6

PİYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ
(Örnek Maddeler)

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.		Kuvvetle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmam	Asla Katılmam
1.	Piyano dersine hevesle gelirim.					
6.	Piyano ders saatlerinin artmasını isterim.					
11.	Bence piyano dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir.					
16.	Piyano dersinden keyif almıyorum.					
21.	Piyano dersinden sonra kendimi bıkkın hissedirim.					
26.	Piyano dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm.					

Araştırmacı

Enver TUFAN

EK-7**YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI**

Sevgili öğrenciler,

Özdüzenleyici piyano öğretim uygulamalarının performans başarısı, çalışma alışkanlığı ve tutum üzerindeki etkisi üzerine yapılan doktora tezi araştırması kapsamında özdüzenleyici piyano öğretimi sürecinizin etkililiği, bu derse yönelik performans başarınız, çalışma alışkanlığınız ve tutumunuz ile ilgili görüşme yapmak istiyorum. Görüşme süreciyle konu ile ilgili daha detaylı ve kalıcı bilgiler elde etmek istiyorum. Soruların, sizler tarafından anlaşılabilir bir dilde ve şekilde olması sağlanarak görüşme süresince elde edilen verilerin niteliğinin artırılması hedeflenmiştir. Görüşmelerimiz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır ve görüşme süresince kayıt altına alınan bütün söyleyecekleriniz gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, isimleriniz kesinlikle rapora yansımayacaktır. Görüşmeyi, izin vererseniz kaydetmek istiyorum. Araştırmaya yanıtlarınızla verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir görüş ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz soruları sormaya başlamak istiyorum.

Araştırmacı

Amaç PALA

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim; piyanoya yönelik performans başarısını (teknik ve müzikal becerini) nasıl etkiledi? Bu becerilere ilişkin ne gibi değişiklikler gözlemlediğini paylaşır mısın?
- 2) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde piyanoya yönelik performans başarısını olumlu-olumsuz yönde etkileyen faktörler neler oldu? Paylaşır mısın?
- 3) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim süreci; piyano dersine olan ilgini, bakış açını nasıl etkiledi? Görüşlerini açıklar mısın?
- 4) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde arkadaşlarının, öğretmenin ve ailenin hangi davranışlarının piyano dersine karşı olan tutumun üzerinde olumlu-olumsuz etkili olduğunu düşünüyorsun? Paylaşır mısın?
- 5) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde piyano dersine karşı olan tutumunu olumlu-olumsuz yönde etkileyen faktörler neler oldu? Açıklar mısın?
- 6) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen öğretim sürecinde çalışılan eserler piyano dersine karşı olan tutumunu nasıl etkiledi? Açıklar mısın?
- 7) Özdüzenleme modeline dayalı gerçekleştirilen piyano öğretimi süreci, etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmanı ne şekilde etkiledi? Ne gibi faydalarının olduğunu açıklar mısın?

EK-8

PİYANO DERS PROGRAMI

ABDULKADİR ERİŞ GÜZEL SANATLAR LİSESİ 2020-2021 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ÇALIŞMA GRUBU 10. SINIF PİYANO DERS PROGRAMI				
Günler Saatler	Çarşamba	Perşembe	Cumartesi	Pazar
1. Saat 13:00-13:45				
2. Saat 15:00-15:45				
3. Saat 17:00-17:45				
4. Saat 18:00-18:45				
5. Saat 11:40-12:20				
6. Saat 17:00-17:45	D-5/D-6	K-3/K-5	D-5/D-6	K-3/K-5
7. Saat 18:00-18:45	D-2	K-1	D-2	K-1
8. Saat 19:00-19:45	D-1/D-4	K-2	D-1/D-4	K-2
9. Saat 20:00-20:45	D-3	K-4	D-3	K-4
10. Saat 21:00-21:45				

EK-9**BİREYSEL DERS DIŞI ÇALIŞMA PROGRAMLARI**

(D-1)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	13:30	14:30
Piyano	Salı	Ev Ortamı		
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	16:00	17:00
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı	18:00	19:00
Piyano	Cuma	Ev Ortamı		
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı		
Piyano	Pazar	Ev Ortamı	14:00	15:00
(D-2)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	12:50	13:30
Piyano	Salı	Ev Ortamı	18:00	18:45
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	15:30	16:00
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı	12:30	13:00
Piyano	Cuma	Ev Ortamı	14:30	15:00
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı		
Piyano	Pazar	Ev Ortamı		
(D-3)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	12:00	12:30
Piyano	Salı	Ev Ortamı	13:00	13:30
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	15:00	16:00
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı	14:30	15:00
Piyano	Cuma	Ev Ortamı	18:00	19:00
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı		
Piyano	Pazar	Ev Ortamı		
(D-4)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	11:00	11:30
Piyano	Salı	Ev Ortamı	11:30	12:10
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	10:00	10:30
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı	10:30	11:20
Piyano	Cuma	Ev Ortamı	13:30	14:10
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı	15:00	15:40
Piyano	Pazar	Ev Ortamı	15:00	15:30

(D-5)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	15:30	16:15
Piyano	Salı	Ev Ortamı		
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	15:00	15:45
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı		
Piyano	Cuma	Ev Ortamı	15:30	16:10
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı		
Piyano	Pazar	Ev Ortamı	13:30	14:15
(D-6)				
Ders	Gün	Çalışma Yeri	Çalışma Saati (Başlangıç)	Çalışma Saati (Bitiş)
Piyano	Pazartesi	Ev Ortamı	14:00	14:45
Piyano	Salı	Ev Ortamı	15:00	15:30
Piyano	Çarşamba	Ev Ortamı	12:00	12:30
Piyano	Perşembe	Ev Ortamı	13:10	13:40
Piyano	Cuma	Ev Ortamı	10:30	11:00
Piyano	Cumartesi	Ev Ortamı		
Piyano	Pazar	Ev Ortamı		

EK-10**DENKLİK TESTİ DEĞERLENDİRME FORMU
(Etüt ve Eserlere İlişkin)**

Sayın Öğretim Üyesi,

Denklik testi değerlendirme formu, kontrol ve deney gruplarının düzeylerinin olabildiğince eşitlenmesi ve piyano performans başarısı için yapılacak ölçme ile ilgili nitelik ve niceliklere ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının I. Döneminde Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi müzik alanında öğrenim gören 10. sınıf piyano öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıf Piyano Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2016: 15-16) yer alan seslendirme tekniklerine ve kavramlarına/temel tekniklere ve gam çalışmalarına (non-legato, legato; onaltılık nota, üçleme nota, senkop nota kalıbı; akor, gam ve arpej çalışmaları, Barok Dönem eserleri ve özellikleri) ilişkin kazanımlara göre araştırmacı tarafından yazılan etütler ve düzenlemesi yapılan eserler kullanılacaktır.

Etütler ve eserler, deneysel işlem sürecinde işlenecek kazanımlara göre zorluk derecesi, tonalite, ölçü sayısı, toplam ölçü sayısı, ritmik yapı, biçimsel özellikler, artikülasyonlar, hız ve nüans terimleri bakımından birbirlerine denk bir şekilde oluşturulmaya ve düzenlenmeye çalışılmıştır. Öntest ve sontestte kullanılacak etütler ve eserler aşağıda yer almaktadır.

ÖN TEST (Etüt No.1)

ETÜT

Largo

Amaç Pala

Piano

mf *espress.*

L.H. Non-Legato

5

9

13

17

21

mf

mf

SON TEST (Etüt No.2)

ETÜT

Largo

Amaç Pala

Piano

mf *espress.*

L.H. Non-Legato

5

9

13

17

21

mf

ÖN TEST (Eser No.1)

MENUET

Johann Sebastian Bach
(1685-1759)

Piano

Lento ...

mf

p

5

4

2

1

9

3

13

4

2

1

2

1

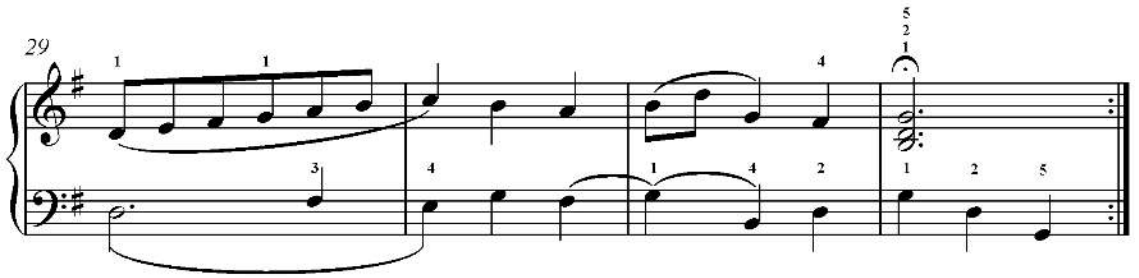
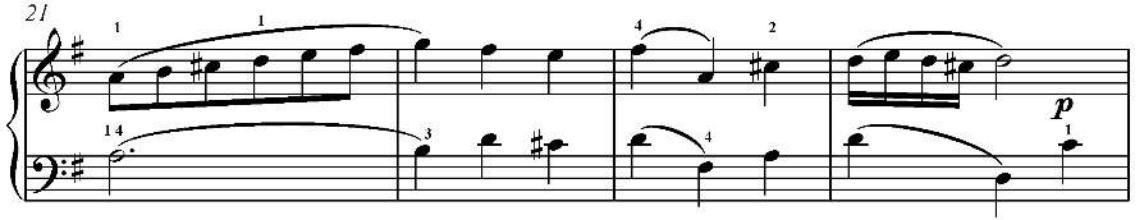
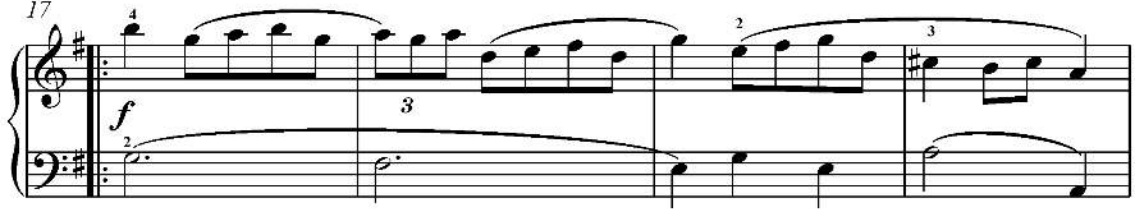
5

1

T.C. M.E.B. Devlet Kitapları Birinci Baskı Semih Ofset, Ankara, 2006.
Her hakkı saklıdır ve Millî Eğitim Bakanlığına aittir.

MENUET

2



T.C. M.E.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2016 yılı 10. Sınıf Piyano Dersi Öğretim Programı, Non-Legato, Akor, Arpej, Onaltılık, Üçleme ve Senkop Nota konularını içermesinden dolayı J. S. Bach'ın Menuet isimli eseri ana ezgiye bağlı kalmak koşuluyla programda yer alan konulara göre düzenlenmiştir.

SON TEST (Eser No.2)

MENUET

Johann Sebastian Bach
(1685-1759)

Lento

Piano *mf*

5

9

13

Piyano Metodu 1, Selmin Tufan-Enver Tufan
Evrensel Müzik ve Yayınevi, Ankara, 2014 Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
Tüm hakları yazarlarına aittir.

MENUET

2

17

21

25

29

T.C. M.E.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2016 yılı 10. Sınıf Piyano Dersi Öğretim Programı, Non-Legato, Akor, Arpej, Onaltılık, Üçleme ve Senkop Nota konularını içermesinden dolayı J. S. Bach'ın Menuet isimli eseri ana ezgiye bağlı kalmak koşuluyla programda yer alan konulara göre düzenlenmiştir.

EK-11**DENEYDE KULLANILAN ESERLER**

EK-12**UZMAN GÖRÜŞÜ FORMLARI**





















































EK-13**ARAŞTIRMA İZİNLERİ**













