

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

**VİYOLONSEL ÇALIŞMA SÜRECİNDE EŞLİKLİ  
PARMAK AÇMA ÇALIŞMALARININ VİYOLONSEL  
ÖĞRENCİLERİNİN ENTONASYON, ÖZDÜZENLEME  
VE DERSE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

**Onur TOPOĞLU**

**İZMİR  
2010**



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

**VİYOLONSEL ÇALIŞMA SÜRECİNDE EŞLİKLİ  
PARMAK AÇMA ÇALIŞMALARININ VİYOLONSEL  
ÖĞRENCİLERİNİN ENTONASYON, ÖZDÜZENLEME  
VE DERSE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİLERİ**

**Onur TOPOĞLU**

**Danışman  
Prof. Ümit İŞGÖRÜR**

**İZMİR  
2010**

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Viyolonsel alışma S¼recinde Eşlikli Parmak Açma alışmalarının Viyolonsel ¼đrencilerinin Entonasyon, ¼zd¼zenleme ve Derse İlişkin G¼r¼řleri ¼zerindeki Etkileri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı d¼řecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada g¼sterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../2010

Onur TOPOĞLU



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından... Gazel Sanatlar Eğitimi.....

..... Anabilim Dalı  
... Müzik Öğretmenliği..... Bilim Dalında  
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Ümit İsmail Uzun

Üye : S. / Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen

Üye : Hadiye Yrd. Doç. Dr. Hadiye

Üye : Onur Yrd. Doç. Dr. Onur NURCAN Küçükkerem

Üye : F. / Doç. Dr. F. Reyhan Altınay

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.10.2016

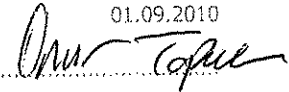
Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY  
Enstitü Müdürü

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	381134
Yazar Adı / Soyadı	Onur TOPOĞLU
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 56044082458
Telefon / Cep Telefonu	02322385148 05317905652
e-Posta	onurtopoglu@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Özdüzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri
Tezin Tercümesi	The Effects Of Accompanied Warm-up Studies Among Cello Student's Intonation, Self-regulation And Their Opinion Regarding The Course In Cello Practice
Konu Başlıkları	Müzik
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2010
Sayfa	207
Tez Danışmanları	Prof. Ümit İŞGÖRÜR
Dizin Terimleri	Çalgı eğitimi=Instrumental music education Entonasyon=Intanation
Önerilen Dizin Terimleri	Eşlikli Çalışmalar=Accompanied Studies Özdüzenlemeli Öğrenme=Self-regulated Learning
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilienlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

01.09.2010  
İmza: 

Yazdır

## TEŞEKKÜR

Öncelikle, gerek bu araştırmada gerekse viyolonsel eğitimimin lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde büyük emeği bulunan ve pek çok sanatçının yetişmesinde de büyük katkısı olan hocam, değerli sanatçı ve eğitimci Sayın Prof. Ümit İŞGÖRÜR'e teőekkürü bir borç bilir, saygılarımı sunarım.

Ayrıca araştırmam sırasında değerli fikir ve görüşlerini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman beni pozitif yönde motive eden değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN ve Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen Ruken AKAR VURAL' a, bana rahat bir çalışma ortamı sağlayan Sayın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yöneticilerine, manevi ve moral desteklerini esirgemeyen mesai arkadaşlarıma, Öğr. Gör. Heather ÖZALTUN'a desteklerini her zaman yanımda hissettiğim annem ve babama, çalışmalarım sırasında maddi ve manevi desteğinin dışında araştırmanın pek çok yerinde çok önemli müdahaleleri ile iyi bir iş çıkarmam için elinden geleni yapan en yakın dostum ve abim Ozan TOPOĞLU' na ve hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, moralimi düzelterek destek vermesinin dışında deney sürecinde de hayatımda da işlerimi kolaylaştıran çok sevgili niőanlım Bahar DEMİRASLAN' a en içten teőekkürlerimi, sevgi ve saygılarımı sunarım.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numarası
Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Ekler	viii
Tablo Listesi	ix
Şekil Listesi	xi
Grafik Listesi	xii
Özet	xv
Abstract	xvi
<b>BÖLÜM I</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Sosyal Bilişsel Teori.....	1
1.1.2. Sosyal Bilişsel Teorinin Dayandığı Temel İlkeler.....	2
1.1.2.1. Üç yollu Karşılıklı Belirleyicilik.....	2
1.1.2.2. Sembolleştirme Kapasitesi.....	4
1.1.2.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi.....	5
1.1.2.4. Öngörü Kapasitesi.....	6
1.1.2.5. Özyansıtma Kapasitesi.....	6
1.1.2.6. Özdüzenleme Kapasitesi.....	7
1.1.3. Üstbilis.....	8
1.1.4. Üstbilisin Bileşenleri.....	9
1.1.5. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Üstbilis.....	11
1.1.6. Özdüzenlemeli Öğrenme.....	13
1.1.7. Özdüzenlemeli Öğrenme İlkeleri.....	19
1.1.8. Özdüzenlemeli Öğrenme Süreçleri.....	21
1.1.8.1. Özgözlem.....	22



1.1.8.2. Özyargı.....	23
1.1.8.3. Öztepki.....	23
1.1.8.4. Hedef Belirleme.....	24
1.1.8.5. Özyeterlik.....	24
1.1.9. Özdüzenleme Sürecinin Yapısı ve İşlevi.....	25
1.1.9.1. Önceden Düşünme Evresi.....	26
1.1.9.2. Performans Evresi.....	29
1.1.9.3. Kendine Yansıtma Evresi.....	30
1.1.10. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Ölçülmesi.....	32
1.1.10.1. Doğal Bir Yetenek, Beceri Olarak.....	33
1.1.10.2. Bir Olay Olarak Özdüzenlemeli Öğrenme.....	34
1.1.11. Çalgı Çalışma Süreci.....	35
1.1.12. Entonasyon.....	44
1.1.12.1. Ses Ayrımı.....	45
1.1.12.2. Ses Eşleştirme.....	47
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	50
1.3. Problem Cümlesi.....	51
1.4. Alt Problemler.....	52
1.5. Sayılıtlar.....	52
1.6. Sınırlılıklar.....	53
1.7. Tanımlar.....	53
<b>BÖLÜM II</b> .....	54
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	54
2.1. Özdüzenlemeli Öğrenme ile İlgili Çalışmalar.....	54
2.2. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Çalışmalar.....	58
2.3. Çalgı Çalışma Süreci İle İlgili Çalışmalar.....	60
2.4. Parmak Açma Çalışmaları İle İlgili Araştırmalar.....	62
2.4.1. Gruetzmacher Daily Studies.....	62
2.4.2. Feuilliard Günlük Alıştırmalar.....	63
2.5. Entonasyon ile İlgili Araştırmalar.....	64
2.6. Eşlikli Çalışmaların Entonasyona Etkisi ile İlgili Araştırmalar.....	66

<b>BÖLÜM III</b> .....	69
<b>YÖNTEM</b> .....	69
3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2.Çalışma Grubu.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları.....	82
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	82
<b>BÖLÜM IV</b> .....	83
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	83
4.1. Birinci Alt Probleme İlişin Bulgular.....	83
4.1.1. Öğrenci I.....	83
4.1.2. Öğrenci II.....	91
4.1.3. Öğrenci III.....	96
4.1.4. Öğrenci IV.....	101
4.1.5. Öğrenci V.....	106
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
4.2.1. Öğrenci I.....	113
4.2.2. Öğrenci II.....	118
4.2.3. Öğrenci III.....	123
4.2.4. Öğrenci IV.....	127
4.2.5. Öğrenci V.....	131
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
4.3.1. Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları ile İlgili Görüşler.....	135
4.3.2. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının ve Eşlikli Çalışmaların Viyolonsel Dersine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler.....	136
4.3.3. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Çalışma Sürecine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler.....	137
4.3.4. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Eşliksiz Parmak Açma Çalışmaları ile Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler.....	138
4.3.5. Eşlikli Çalışmalar ile İlgili Görüşler.....	139

<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>141</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>141</b>
5.1. Sonuçlar.....	141
5.1.1. Entonasyon Sorunlarına İlişkin Sonuçlar.....	141
5.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.3. Viyolonsel Dersine ve Viyolonsel Çalışma Sürecine İlişkin	
Sonuçlar.....	147
5.2. Tartışma.....	148
5.3. Öneriler.....	151
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>153</b>
<b>İNTERNET KAYNAKÇASI.....</b>	<b>161</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>162</b>
EK 1. Viyolonsel Dersinde ve Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Eşlikli Parmak	
Açma Çalışmaları ve Eşlikli Çalışmalara İlişkin Görüşme Formu.....	163
EK 2. Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerini	
Belirlemeye İlişkin Gözlem Formu.....	165
EK 3. Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu.....	166
EK 4. Feuilliard Parmak Açma Çalışmaları.....	187

## TABLO LİSTESİ

	Sayfa Numarası
<b>Tablo 1.</b> Araştırma Modeli.....	70
<b>Tablo 2.</b> Deneye Katılan Öğrencilerin Deney Sürecinde Çaldıkları Eser ve Etütler Listesi.....	73
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	81
<b>Tablo 4.1</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	84
<b>Tablo 4.2</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	86
<b>Tablo 4.3</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	89
<b>Tablo 5.1</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	91
<b>Tablo 5.2</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	94
<b>Tablo 6.1</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	96
<b>Tablo 6.2</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	98
<b>Tablo 7.1</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	101
<b>Tablo 7.2</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	104
<b>Tablo 8.1</b> Öğrenci V' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	106
<b>Tablo 8.2</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	109

<b>Tablo 9.1</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	113
<b>Tablo 9.2</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	115
<b>Tablo 9.3</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri...	117
<b>Tablo 10.1</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri..	119
<b>Tablo 10.2</b> Öğrenci II' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	121
<b>Tablo 11.1</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri .....	123
<b>Tablo 11.2</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	125
<b>Tablo 12.1</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	127
<b>Tablo 12.2</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	129
<b>Tablo 13.1</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	131
<b>Tablo 13.2</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri .....	133

## ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa Numarası
<b>Şekil 1.</b> Üç Yollu Karşılıklı Belirleyicilik Şeması.....	3
<b>Şekil 2.</b> Özdüzenlemeli Öğrenmede Yer Alan Sosyal Bilişsel Aşamalar.....	22
<b>Şekil 3.</b> Özdüzenlemenin Evreleri ve Alt Aşamaları.....	28
<b>Şekil 4.</b> Zaman Serisi Deney Deseni Şeması.....	71

## GRAFİK LİSTESİ

### Sayfa Numarası

<b>Grafik 1.1</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İlk Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	84
<b>Grafik 1.2</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İlk Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	85
<b>Grafik 1.3</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları .....	87
<b>Grafik 1.4</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	88
<b>Grafik 1.5</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	89
<b>Grafik 1.6</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	90
<b>Grafik 2.1</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları .....	92
<b>Grafik 2.2</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	93
<b>Grafik 2.3</b> Öğrenci II' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	94
<b>Grafik 2.4</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	95
<b>Grafik 3.1</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	97
<b>Grafik 3.2</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	98
<b>Grafik 3.3</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	99

<b>Grafik 3.4</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	100
<b>Grafik 4.1</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	102
<b>Grafik 4.2</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	103
<b>Grafik 4.3</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	104
<b>Grafik 4.4</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	105
<b>Grafik 5.1</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	107
<b>Grafik 5.2</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	108
<b>Grafik 5.3</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları.....	109
<b>Grafik 5.4</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları.....	110
<b>Grafik 6.1</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	114
<b>Grafik 6.2</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	116
<b>Grafik 6.3</b> Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri..	118
<b>Grafik 7.1</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri...	120
<b>Grafik 7.2</b> Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	122
<b>Grafik 8.1</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri...	124

<b>Grafik 8.2</b> Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	126
<b>Grafik 9.1</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri..	128
<b>Grafik 9.2</b> Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	130
<b>Grafik 10.1</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri...	132
<b>Grafik 10.2</b> Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri.....	134



## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, orta düzey viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon sorunlarını, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini saptamak, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve çalışılan eserlerin eşliklendirilmesinin, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon sorunlarına, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerine ve derse ilişkin görüşlerine olan etkilerini belirleyerek eşlikli çalışmanın, çalgı çalışma sürecindeki yerini ortaya koymaktır.

Araştırma, 2009-2010 Öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan beş viyolonsel öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler dönem boyunca seviyelerine uygun kendi seçtikleri bir eseri ve yine teknik düzeylerine uygun dört ya da altı adet etüdü iki saatlik günlük çalışma süreçlerinde çalışmışlardır. Araştırmada eşlikli çalışmaların etkilerini belirleyebilmek amacıyla dönemin ilk altı haftasında öğrenciler Feuilliard Günlük Çalışmalar Metodundan çalışmalar, etütler ve eserlerini çalışmışlardır. Sonraki altı hafta boyunca öğrenciler, ses sistemi ile donatılmış çalışma odalarında Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunu, etütlerini ve parçalarını eşlikli çalışmışlardır.

Eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların öğrencilerin gerçekleştirdiği entonasyon hatalarına olan etkisi dönem boyunca iki haftada bir yapılan altı kayıt sonuçları ile zaman serileri deney deseni kullanılarak, kullandıkları özdüzenleme stratejilerine etkisi dönemin başında ortasında ve sonunda gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler ile ve derse ilişkin görüşlerine olan etkisi dönem sonunda yapılan görüşmelerle saptanmıştır.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler nitel analiz tekniklerine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmına ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış gözlem formu ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Eşlikli parmak açma çalışmaları, viyolonsel öğrencilerinin çalıştıkları eserleri çalarken gerçekleştirdikleri entonasyon hatalarında azalmaya yol açmıştır.
2. Eşlikli parmak açma çalışmaları, viyolonsel öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki basamaklarının gelişmesine yol açmıştır.
3. Eşlikli parmak açma çalışmalarının, viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma süreçlerini daha zevkli, daha verimli hale getirdiği ve viyolonsel ile geçirilen zamanı arttırdığı ortaya çıkmıştır.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to determine both the intonation problems encountered by intermediate cello students during practice and the self-regulated learning strategies employed; then, to suggest the place of accompanied work in the instrumental studies process by determining its effects on cello students' intonation problems, the self-regulated learning strategies they employ and their views about lessons through the addition of accompaniment to the Accompanied Finger Warm-Ups Method and pieces under study.

This study took place with five cello students from the Faculty of Education Department of Fine Arts and Music Education Program at Adnan Menderes University during the 2009-2010 academic year. During the semester, students studied a piece that they had picked up and four or six etudes suitable for their technical levels in their two hours daily study routine. For determining the effects of accompanied studies, in the first six weeks of the semester students studied Feuilliard Daily Exercises, their etudes and their pieces. Then in the second six weeks of the semester students studies the Accompanied Warm-up Studies Method, their etudes and their pieces with accompaniment in the rooms that equipped with sound systems.

The effects of accompanied finger warm-ups on the intonation mistakes made by students were determined twice a month (six times in the semester) through a time series experiment design. Their effects on the self-regulating strategies employed by students were determined through observations and meetings which took place at the beginning, middle and end of the semester, and the effects on students' views about lessons were determined at meetings which took place at the end of the semester.

Data that acquired from observations and interviews were analyzed in order to the qualitative data analysis techniques. Qualitative data gathered by the structured

observation form and structured interview form which were developed by the researcher.

The main results of this study are as follows:

1. Accompanied finger warm-up exercises were effective in decreasing the number of intonation mistakes made by cello students during the performance of pieces under study.
2. Accompanied finger warm-up exercises were effective in developing the self-observation, self-judgement and self-reaction stages of self-regulated learning processes in cello students.
3. Accompanied finger warm-up exercises were determined effective in making the instrumental practice processes more enjoyable and more efficient while increasing the amount of time students spent with the instrument.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

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

#### 1.1. Problem Durumu

##### 1.1.1. Sosyal Bilişsel Teori

Sosyal bilişsel teori, 1800'lü yılların sonlarına kadar uzanan zengin bir tarihi geçmişi olan “sosyal öğrenme teorisinden” kaynaklanmıştır. Sosyal öğrenme teorisi, 1941'de Miller ve Dollard'ın “Sosyal Öğrenme ve Taklit” isimli kitabının yayınlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Miller ve Dollard'ın sosyal öğrenme teorisi, öğrenmenin ilkelerinden şunları içermektedir: pekiştireç, cezalandırma, yok etme ve modelleri taklit etme. Yazdıkları kitap, insanların ve hayvanların çevredeki pekiştireçler sayesinde öğrendikleri, gözlemlenen davranışları nasıl biçimlendirdiğini açıklayan bir kitaptır (<http://www.infosihat.gov.my/artikelHP/bahanrujukan/HETheory/Social%20Cognitive%20Theory.doc>).

Sosyal öğrenme teorisi, tek bir teoriden çok davranışçı öğrenme açısından, öğrenmeyi de davranışçı görüş “etki yasası” açısından açıklamaya çalışan bir grup teoriden oluşmuştur (Wren, 1982: 410).

1960'lı yılların başında sosyal öğrenme kuramıyla ilgili araştırmalar yapan Albert Bandura, ilk kez 1986 yılında yayınladığı bir kitapta sosyal bilişsel teoriyi ortaya atmıştır (<http://www.infosihat.gov.my/artikelHP/bahanrujukan/HETheory/Social%20Cognitive%20Theory.doc>). Bandura, sosyal bilişsel teoriyi ortaya atarken Miller ve Dollard'ın sosyal öğrenme kuramından etkilenmiştir.

Bandura' nın öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın bir çeşit kolu gibi gözükmese de rağmen, bilişsel yaklaşımların etkisiyle daha ılımlı bir yapı ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile davranışçı kuram birleştirilerek ortaya çıkmış bir kuramdır (Yeşilyaprak, 2006: 220).

Sosyal bilişsel teori, tepki sonuçlarının davranışa aracılık ettiği fikrini destekleyen davranışçı görüşü destekler iken, davranışın çoğunlukla bilişsel süreçlerde önceki gelen bilgilerle düzenlendiğini ileri sürmektedir. Bundan dolayı bir davranışın tepki sonuçları, davranış çıktılarının beklentileri oluşturmak için kullanılır. Bu beklentileri oluşturma, davranış oluşmadan önce insana, davranışlarının sonuçlarını tahmin etme kabiliyetidir. Bununla birlikte sosyal bilişsel teori, pek çok davranışın dolaylı olarak öğrenildiğini varsaymaktadır (<http://www.infosihat.gov.my/artikelHP/bahanrujukan/HETheory/Social%20Cognitive%20Theory.doc>).

Burney 'e (2008) göre sosyal bilişsel teori, bireyin başkalarını ve çevresini inceleyip kendi davranışlarının ve düşüncelerinin üzerinde derinlemesine düşünebildiğinden ve bireyin özdüzenleme fonksiyonlarında uygun değişiklikler yapmasına olanak sağladığından bilişsel süreçlerde önemli bir rol almaktadır.

### **1.1.2.Sosyal Bilişsel Teorinin Dayandığı Temel İlkeler**

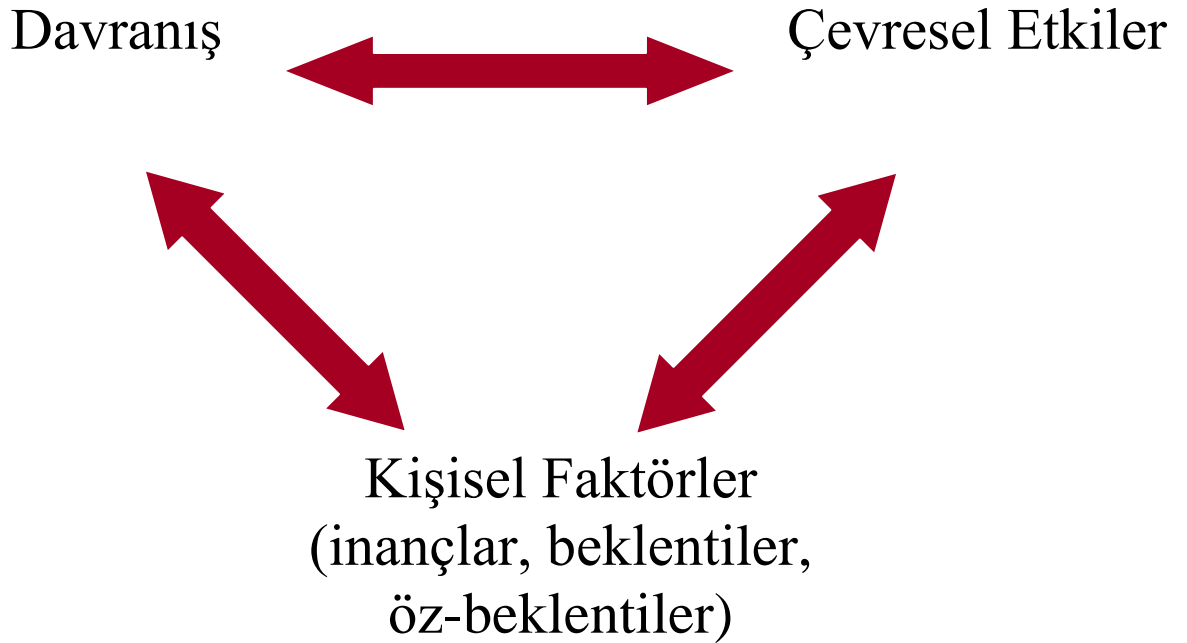
#### **1.1.2.1. Üç Yollu Karşılıklı Belirleyicilik**

Bandura'ya (1989) göre, insan davranışları çoğu zaman tek taraflı belirlemecilik kavramıyla açıklanır. Bu tür tek yönlü nedenselleştirmelerde “davranış, ya çevresel etkiler ya da içsel eğilimler tarafından şekillenir veya kontrol edilir” şeklinde tarif edilmiştir. Sosyal bilişsel teori üç yollu karşılıklı belirlemeciliği de içeren bir belirleyicilik modelini desteklemektedir. Bu modelde karşılıklı belirleyicilik, davranış, biliş ve diğer kişisel faktörler ve çevresel etkilerin hepsi birbirini iki yönlü şekilde etkileyen belirleyiciler olarak iş görmektedirler.

Sosyal biliş teorisinde, insan davranışları karşılıklı belirleyicilik ile sürekli olarak etkileşim içinde olan kişisel faktörler, davranış ve çevresel etkiler olmak üzere üç yollu karşılıklı teori ile açıklanır. Bunlar, insanın çevresini şekillendirebileceği gibi çevrenin de insanı şekillendirdiği çok dinamik ilişkilerdir. Bu teoriye göre, bireyin davranışları benzersiz şekilde bu üç faktöre göre belirlenir (Bandura: 1986: 2).

Bandura'ya (1989: 2) göre karşılıklı belirleyicilikte, farklı kaynaklardaki etkilerin aynı güçte olacağı anlamına gelmez. Kimisi diğerine göre daha güçlü olabilmektedir. Karşılıklı etkilerin hepsi eş zamanlı olarak ortaya çıkmayabilir. Sıradan bir faktörün etkisini göstermesi ve karşılıklı etkileri aktive etmesi zaman alabilir.

**Şekil 1. Üç Yollu Karşılıklı Belirleyicilik Şeması**



Bandura'ya (1989: 3) göre, kişisel faktörler ile davranış arasındaki karşılıklı nedensellik, düşünce, etki ve eylem arasındaki etkileşimi yansıtır. Davranışa şeklini ve yönünün veren beklentiler, inançlar, özalgılar, hedefler ve niyetlerdir. İnsanların

neye inandıkları, ne düşündükleri ve ne hissettikleri, onların nasıl davrandıklarını etkiler (Bandura, 1986; Bower, 1975; Neisser, 1976). Eylemlerinin doğal ve dışsal etkileri, sırayla ve kısmen düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini belirler. Kişisel faktörler ayrıca kişinin biyolojik özelliklerini de içinde barındırır. Fiziksel yapı, duyu organları ve sinir sistemi davranışı etkiler ve becerilerin sınırlarını etkiler. Duyu organları ve beyin yapıları davranışsal deneyimlerle sırasıyla değiştirilebilir (Greenough, Black, Wallace, 1967).

Bandura, (1989: 3) karşılıklı nedenselliğin çevresel etkiler ile kişisel faktörler arasında birbirini etkileyen interaktif ilişki ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Beklentiler, inançlar, duygusal eğilimler, bilişsel yeterlikler, bilgiyi ileten ve duygusal tepkileri modellemeyle, açıklamayla ve sosyal kanıyla harekete geçiren sosyal etkiler ile geliştirilip değiştirilir. İnsanlar sosyal çevreleri tarafından, söyledikleri ve yapıklarından çok yaş, boy, ırk, cinsiyet, fiziksel hareketlilik gibi fiziksel özelliklerinden dolayı farklı tepkilere neden olurlar (Lerner, 1982). Benzer şekilde insanların sosyal rolleri ve statüleri, farklı sosyal tepkiler meydana getirir.

Günlük hayatın içinde davranış, çevresel şartları değiştirir ve kendi yarattığı belirli şartlar tarafından değiştirilir. Çevre, kaçınılmaz şekilde kişilerin üzerinde etkisi olan durağan bir şey değildir. Hareket kabiliyeti kısıtlandığında, fiziksel ve sosyal çevrenin bazı yönleri, bireylere zarar verebilir. Fakat çevrenin pek çok yönü, uygun bir davranışla etkinleştirilmediği sürece bir etki olarak kullanılmaz. Örneğin, çocuklar övmeye değer bir şey yapmadıkları sürece, ebeveynler onları övmeyiz. Bireylerin nasıl davrandıklarına dayanarak olası çevre, asıl çevre haline gelir. Çevre durumunun ve davranışın iki yönlü etkisinden dolayı insanlar çevrelerinin hem ürünleri hem de üreticileridir (Bandura, 1989: 4).

### **1.1.2.2. Sembolleştirme Kapasitesi**

İnsanın olağanüstü yeteneklerinden biri olan sembolleştirme ona, anlama ve çevresini yönetme gücü verir. Pek çok dış etken bilişsel süreçlerde davranışı etkiler. Bilişsel faktörler kısmen hangi çevresel olayların inceleneceğini, onlardan ne anlam



çıkarılacağını, sürekli etkiler bırakacak olsa da nasıl bir duygusal etki ve motive gücüne sahip olduğunu, ileride kullanılacak olan bilgilerin nasıl organize edileceğini belirler (Bandura, 2001: 267). İnsanlar, karar verme ve harekete geçmede onlara rehberlik etmesi için geçmiş deneyimlerini sözel, düşünsel ve diğer semboller ile anlamlandırarak işler ve değiştirir. İnsanların yaşadıkları deneyimlere anlam, form ve devamlılık vermesini, semboller sayesinde mümkündür. Semboller düşüncenin aracı olarak hizmet vermektedirler (Bandura, 1989: 9).

### 1.1.2.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Dolaylı öğrenme, sadece deneyimlere dayalı olarak değil, gözlem yoluyla da öğrenebilme becerisidir. Gözlem yoluyla öğrenme, kişinin bir davranışın nasıl oluştuğunu, o davranışı gerçekleştirmeden geliştirebilmesini mümkün kılar. Bu bilgi daha sonra sembollerle kodlanıp daha sonraki eylemler için bir rehber olabilir. İnsanlar günlük hayatlarında çevrenin çok küçük bir kısmıyla temas halindedir. Bu nedenle insanların sosyal gerçeklik kavramı, onların dolaylı deneyimlerinden yani gördüklerinden ve duyduklarından çokça etkilenir (Bandura, 1989: 22).

Bandura' ya (2001: 284) göre, dolaylı öğrenme insana, zaman kaybettiren denemeler veya hatalar kadar maddi ve hatta hayati hataları önleyip hızlı bir şekilde davranış kalıpları oluşturmaya olanak sağladığından önemlidir. Ayrıca dolaylı öğrenme kişiye normalde zaman, kaynak ve hareket kısıtlılığı nedeniyle elde edilmesi mümkün olmayan durumların ve eylemlerin keşfedilmesini sağlar.

Bandura' ya (2001) göre, gözlem yoluyla öğrenme, dört aşamada incelenmektedir. *Dikkat süreci*, kişinin çevresindeki eylemleri ve davranışları dikkatlice inceleme becerisi ile ilgilidir. İkinci aşama olan *akılda tutma süreci*, alınan bilginin hatırlanması ve bu bilginin aktif olarak değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması ile ilgilidir. Üçüncü aşama olan *davranış üretme süreci* sembolik kavramlar, uygun eylem dizilerine dönüştürülür. *Motivasyon süreci* gözlem yolu ile öğrenmede dördüncü aşamadır. Motivasyon süreci, ortaya çıkan davranışın benzer şekilde ortaya çıkacak davranışları etkilemesi ile ilgilidir (Bandura, 1989: 23-24).

Bandura'ya (1989: 24) göre sosyal bilişsel teori, kazanım ile uygulama arasındaki farkı ayırt etmiştir. Çünkü insanlar, öğrendikleri her şeyi uygulamaya geçirmezler. Gözlem yoluyla öğrenilen davranışların üç çeşit teşvik edici motivasyonu vardır. Bunlar, doğrudan, dolaylı ve kendi kendine üretilmiş motivasyondur.

#### **1.1.2.4. Öngörü Kapasitesi**

İnsanlar tamamen yakın çevrelerine göre hareket etmedikleri gibi geçmişte yaptıklarına göre de davranışlarını belirlemezler. Pek çok insan davranışı amaca yönelik olmakla birlikte öngörü ile düzenlemiştir. İnsanlar gelecekteki eylemlerinin olası sonuçları için önceden davranıp kendilerine hedefler belirlerler ve ayrıca beklenen sonuçları oluşturası için eylem yönlerini planlarlar. İnsanlar öngörü yaparken de kendilerini motive edip, eylemlerine ileriye yönelik rehberlik ederler (Bandura, 1989: 39).

Bandura'ya (1989: 39) göre, gelecekteki etkinlikler, bugünkü motivasyonun ve eylemlerin sebebi olamazlar. Ancak şimdiki zamanda bilişsel olarak temsil edilen ve gelecekte görülebilen etkinlikler, bugünkü motivasyonların ve davranışların düzenleyicileridir. Öngörü teşvik ve eyleme, özdüzenlemenin yardımı ile dönüştürülebilir.

#### **1.1.2.5. Özyansıtma Kapasitesi**

Bandura'ya (2001: 269) göre, özyansıtma insana, deneyimlerini analiz etme, kendi düşünme aşamaları hakkında düşünme olanağı sağlamaktadır. İnsanlar bildiklerini ve çeşitli deneyimlerini yansıtarak, kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında yeni bilgiler türetebilirler. İnsanlar yansıtma yaparak sadece anlayış kazanmakla kalmayıp kendi düşüncelerini değiştirip değerlendirirler. Özyansıtma ile düşüncelerin doğrulanması sürecinde insanlar fikirleri gözlemler, bunların üzerinde oynamalar ya da tahminler yapar, düşüncelerinin sonuçlarını yargılar ve görelilik olarak onları değiştirirler (Bandura, 1989: 58).

En önemli özyansıtma çeşitlerinden bir tanesi, özyeterliktir. Sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olan özyeterlik, kişinin kendi farkında olmasıdır. Özyeterlik, bireyin gerçekleştirmesi gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır. Kısaca kişinin kendisini bilmesi olarak da tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2006: 229).

Özyeterlik, Bandura'nın çalışmalarında merkez nokta olarak karşımıza çıksa da Bandura özyeterliğin, özdüzenlemenin ana belirleyicilerinden olduğunu ileri sürmektedir.

#### **1.1.2.6. Özdüzenleme Kapasitesi**

Özdüzenleme, hangi davranışın uygulanacağını kontrol eden içsel bir kontrol mekanizmasıdır. Özdüzenleme, davranışın dışsal denetimi için içsel denetimlerin kademeli değişimine olanak sağladığından dolayı çok önemlidir (<http://www.infosihat.gov.my/artikelHP/bahanrujukan/HETheory/Social%20Cognitive%20Theory.doc>).

Bandura'ya (1991: 248) göre, özdüzenleyici sistemler günlük süreçlerin içerisinde yer alır. Bu sistemler dışsal etkilere aracılık etmelerinin yanı sıra kasıtlı eylemlerin kaynağını da oluşturarak insanların kendi düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve eylemleri üzerinde kişisel kontrolü olmasını sağlar.

Bandura'ya (1991: 248) göre, amaçlı olan pek çok insan davranışı önceden düşünme ile düzenlenmektedir. İnsanlar, ne yapabilecekleri ile ilgili inançlar üretirler, ileriye yönelik hareketlerin muhtemel sonuçlarını tahmin ederler, kendilerine hedefler belirlerler ve ayrıca istenen çıktılar doğrultusunda çeşitli yönlerde eylemler planlarlar. Öngörü çalışmaları ile insanlar, kendilerini motive ederler ve önceden yapılan ileriye yönelik bir şekilde eylemlerine rehberlik ederler.

Gelecekteki olaylar, halihazırdaki motivasyonun ve eylemlerin nedenleri olamazlar. Bununla birlikte halihazırda bilişsel olarak referans gösterilerek, tasarlanmış gelecek olaylar, davranışın şu anki motivasyon aracı ve düzenleyicileri olabilirler (Bandura, 1991: 249).

Sosyal bilişsel teori çerçevesi içinde çalışan araştırmacılar, özdüzenleme sürecinin üç süreçten oluştuğunu varsaymaktadır. Bunlar: özgözlem, öztepki ve özyargı süreçleridir (Bandura, 1986; Kanfer ve Gaelick, 1986; Schunk, 1989).

### 1.1.3. Üstbiliş

Üstbiliş kavramı ilk olarak Flavell tarafından öğrenme süreçlerinde kişinin bilişsel aktiviteleri düzenlemesi ve kişinin bilişsel aktiviteler hakkındaki bilgisi olarak ifade edilmiştir (Flavell 1979; Veenman et al., 2006 : s. 3'deki alıntı). Zaman içinde bu tanım çeşitli tanımlarla gelişmiştir ve Flavell üstbilişi, bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlanmıştır (<http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=print&sid=24>).

Birbirlerine yakın olmakla birlikte üstbilişin farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımları bulunmaktadır. Bireyin bilişsel süreçlerini fark etmesi, kontrol etmesi ve kontrolü ve öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve kendini değerlendirme stratejileri bilişüstüne ait diğer tanımlardır. (Baird, 1990: 184; Açıkgoz, 2000: 56; Yıldız ve Ekiz, 2007 s: 177'deki alıntı).

Genel olarak üstbiliş, üstbilişsel inançlar, üstbiliş farkındalığı, üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel bilgi, bilme hissi, öğrenme kararı, düşünme teorisi, üstbellek, üstbilişsel beceriler, yönetim becerileri, yüksek mertebe beceriler, üst bileşenler, idrak yansıtma, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler, özdüzenleme kavramlarıyla birlikte kullanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları üstbilişteki daha genel bilgi ve becerilere aittir. Öğrenme stratejileri ve sezgisel stratejiler gibi kavramlar ise hem bilişsel hem de üstbilişsel aşamalarla ilişkili iken diğer kavramlar kendi doğası itibarı ile üst

bilişeldir. Diğer taraftan genel üstbiliş kavramıyla ilişkili özdüzenleme gibi bazı özel kavramlar net bir şekilde açıklanamamıştır. Bazı araştırmacılar özdüzenlemeyi üstbilişe bağlı bir parça olarak görürken (Brown ve DeLoache, 1978; Kluwe, 1987), bazı araştırmacılar ise üstbilişin özdüzenlemeye bağlı bir parça olduğu görüşünü (Winne, 1996; Zimmerman, 1995) savunmaktadırlar. Modern sosyal bilişsel bakış açısına göre, özdüzenleme ayrıca güdüsel ve sosyal duyarlı aşamaları da kapsamaktadır. (Veenman et al., 2006: 4).

Drmrod' a göre üstbilişin özellikleri;

- Kişinin kendi öğrenmesinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin gerçekçi bir şekilde tamamlanacağını farkında olmasıdır.
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesidir.
- Bir öğrenme görevinde başarılı olması muhtemel olan bir yaklaşım planlamasıdır.
- Etkili öğrenme stratejilerini kullanmasıdır.
- Kişinin o anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrendiğini ya da öğrenmediğini bilmesidir.
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırımı için etkili yöntemler bilmesidir (<http://www.genbilim.com/content/view/3480/86>).

#### 1.1.4. Üstbilişin Bileşenleri

Üstbiliş alanındaki literatür, üstbilişin iki farklı açısı olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar, biliş ile ilgili bilgi ve bilişle ilgili düzenlemedir (Vrugt ve Oort, 2006: 126).

Biliş ile ilgili bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili sonradan kazanılmış bilgi veya bilişsel süreçleri kontrol edebilmek için kullanılan bilgi olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca biliş ile ilgili bilgi kişi değişkeni hakkında bilgi, görev değişkeni hakkında bilgi ve strateji değişkeni hakkında bilgi olarak üç kategoriye ayrılmıştır. (Flavell, 1979; Vrugt ve Oort, 2006: 126).

Kişi değişkeni hakkında bilgi, insanın bilgiyi nasıl öğrendiği ve nasıl işlediği ile ilgili genel bilgi olarak ifade edilmesinin yanı sıra kişinin kendi öğrenme aşamaları ile ilgili bireysel bilgi olarak da ifade edilmektedir. (Ezberlemede iyi olan bir öğrenci gibi) Görev değişkeni hakkında bilgi, herhangi bir görevle uğraşırken karşılaştığımız bilginin doğası olarak tanımlanmaktadır. (Bir fen kitabı okumanın bir roman okumaktan daha çok zaman alacağı gibi) Strateji değişkeni hakkında bilgi, hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejiler hakkındaki bilgiyi kapsadığı gibi bu tür stratejilerin nerede ve ne zaman uygun biçimde kullanılacağı ile de ilgilidir. (Ayrıntılı çalışmanın anlamaya yardımcı olması gibi) (<http://www.julianhermida.com/metacognition.pdf>)

Cross ve Paris (1988) ise üstbilişsel bilgiyi üç gruba ayırmıştır. Bunlar, demeçsel bilgi (declarative knowledge) (insan bilişini hangi faktörlerin etkilediğini bilme), yöntemsel bilgi (procedural knowledge) ve koşulsal bilgidir (conditional knowledge) (Vrugt ve Oort, 2006: 126).

Demeçsel bilgi, bireyin öğrendiği bir kişi olarak kendisiyle, stratejileriyle ve performansını etkileyecek unsurlarla ilgili bilgisidir (Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bu bilgi, birey tarafından bilişsel olaylarla ilgili olgu ve görüşleri ifade edebilmekle ilgilidir (Thomas ve Mee, 2005). Yöntemsel bilgi, bilişsel bir iş için hangi stratejilerin kullanılacağını ve stratejilerin nasıl uygulanacağını bilgisidir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998; Zohar, 1999; Pintrich, 2002; Sperling, Howard, Staley ve DuBois 2004; Thomas, Mee, 2005 Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Koşulsal bilgi ise, demeçsel ve yöntemsel bilginin neden, ne zaman ve nerede kullanılacağı ile ilgili bilgidir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, 1998; Thomas ve Mc Robbie, 2001; Thomas, Mee, 2005 Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bu da üstbilişsel bilginin üç bileşeninin birbirlerinden ayrı olmadıklarına ve aralarında bir etkileşim olduğuna işaret etmektedir (Yıldız ve Ergin, 2007: 181).

Bilişsel aktivitelerin düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan bir dizi aktivite olarak adlandırılabilir. Literatürde çok

sayıda düzenleyici beceri tanımlanmış olmasına rağmen bütün kaynaklarda üç ana beceri yer almaktadır. Bunlar: planlama, izleme ve değerlendirmedir (Jacobs ve Paris, 1987; Veenman et al. 2006; Winne 1996). Planlama, performansı etkileyen kaynakların dağılımını ve uygun stratejilerin seçimini içermektedir (Vrugt ve Oort, 2006: 126). Planlama ayrıca amaç belirleme, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve zaman ayarlamayı içerir (Schraw ve Moshman, 1995; Yıldız ve Ergin, 2007 : s. 182'deki alıntı). İzleme, görev performansı ve kişinin kendi anlamasının doğrudan farkında olması (Vrugt ve Oort, 2006) ve düzenli aralıklarla, duyulan ya da okunulan materyalin anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için sürecin kontrol edilmesidir (Yıldız ve Ergin, 2007: 182) olarak ifade edilmektedir. Değerlendirme ise kişinin öğrenmesinin sonuçlarını ve verimliliğini değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Vrugt ve Oort, 2006: 126). Değerlendirme, var olan ürünle ilgili olduğu kadar sonraki öğrenmeler için yapılan önerileri ve düzenlemeleri içerir. Birey kendini değerlendirirken, öğrenmesini zorlaştıran ya da kolaylaştıran birey, iş ve strateji değişkenlerinin farkına varıp bu bilgiyi sonraki öğrenmesinde kullanarak işlevsel bir duruma getirebilir (Yıldız ve Ergin, 2007: 183).

### 1.1.5. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Üstbilis

Kaplan' a göre (2008: 477) üstbilis, özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme birbirinden farklı kavramlar değildir. Hatta bunlar özdüzenleme eyleminin alt başlıklarıdır ve bundan dolayı özdüzenlemenin kendisi tek bir yapı olarak görülemez. Bütün oluşum ve hedeflere uygun olabilecek tek bir bilişsel, üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal strateji yoktur. Farklı görevlere farklı alanlarda, farklı sosyo-kültürel yapılarda ve farklı öğrenciler için daha az ya da daha çok uygun pek çok özdüzenleme eylemi bulunmaktadır.

Flavell tarafından düşünmeyi düşünmek olarak kavramsal tanımı yapılan üstbilisin kuruluşu, kişinin zihnindedir. Üstbilis, Moshman (1982) tarafından *içten kaynaklı yapılandırıcılık (endogenous constructivism)* olarak konumlandırılmıştır. Üstbilisin bu şekilde tanımlanmasının nedeni, üstbilisin öncelikle yeni ya da var olan bilişsel yapıların soyutlamaları ile ilgili olmasıdır. Bu bağlamda üstbilis, öğrenci-

çevre etkileşiminden öte öğrenci gelişimine vurgu yapmaktadır (Dinsmore et al., 2008: 393).

Çağdaş üstbiliş ilkeleri Flavell tarafından yapılanmış olmasına rağmen, üstbilişi kavramsallaştıran tek yazar o değildir. Örneğin Baker ve Brown (1984), üstbilişi iki ayrı ilkeye ayırmıştır: bilgiyi bilme (izleme), izlemeyi merkeze alan özdüzenleyici mekanizmalar. Özdüzenleyici mekanizmalar, sonuçları kontrol etme, planlama, etkililiği izleme, test etme, gözden geçirme ve değerlendirme stratejilerini içermektedir. Özdüzenleyici üstbiliş mekanizmalarının birleşmesiyle birlikte, özdüzenlemenin yapısında bazı karışıklıklar meydana gelmesiyle beraber, üstbilişin de Flavell' in orijinal kavramsallaştırmasından yavaş yavaş ayrılarak geliştiği görülmektedir (Dinsmore et al., 2008: 392).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde yer alan özdüzenleme ise çevre, davranış ve insanın karşılıklı belirlemesine vurgu yapmaktadır. Sosyal öğrenme teorisindeki öz-pekiştirme süreçleri ağırlıklı olarak güdüseldir. Bu güdüsel boyutlar, performans boyutlarının değerlendirilmesi, kişisel standartlar, eylemlerin değerlendirilmesi ve atfetmeyi kapsar. Fakat sosyal bilişsel teoriye göre çevre ve insan etkileşimi olmadan, özdüzenlemenin gerçekleşmesi olanaksızdır. Bu etkileşimler, özdüzenleme aşamaları için oldukça önemlidir. Moshman'ın (1982) *dış kaynaklı yapılandırıcılık (exogenous constructivism)* olarak bahsettiği teorinin odak noktası üstbilişten biraz daha farklıdır. Sosyal öğrenme kuramının kökeni çevreden gelen bilgiye dayanmaktadır. Brynes'e göre (1992) Flavell ve üstbiliş araştırmacılarının, Piaget gibi bilişsel yönelimden etkilendikleri görülürken, Bandura ve diğer özdüzenleme araştırmacılarının Kenneth Spence gibi yeni davranışçılardan etkilendikleri görülmektedir (Dinsmore et al., 2008: 394).

Bandura'nın özdüzenlemeyi ortaya atmasından sonra bu kavram gelişmeye devam etmiştir. Akademik çevrelerde giderek bir odak noktası haline gelmeye başlayan özdüzenleme kavramı, yeni bir terim olan özdüzenlemeli öğrenmenin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Özdüzenlemeli öğrenmenin gelişim süreci, özdüzenlemenin ve üstbilişin yörüngelerinden biraz farklıdır. Özellikle, özdüzenleme



ve üstbiliş, farklı kökenlerden gelip aynı paralelde gelişirken, özdüzenlemeli öğrenme, hem üstbilişin hem de özdüzenlemenin bakış açılarını kapsayarak odağını öğrenici izlemesi (learner monitoring) üzerinde şekillendirmiştir (Dinsmore et al., 2008: 394).

Moshman' göre (1982), özdüzenlemeli öğrenme, iç kaynaklı yapılandırıcılık ile dış kaynaklı yapılandırıcılık teorilerini birleştirerek, *diyalektik yapılandırıcılığı (dialectical constructivism)* meydana getirmiştir. Özdüzenlemeli öğrenmede ne iç kaynaklı gelişim ne de dış kaynaklı öğrenme birbirine göre daha baskındır. İki yapı da karşılıklı sınırlama ve basitleştirme ile var olmaktadır (Dinsmore et al., 2008: 394).

### 1.1.6. Özdüzenlemeli Öğrenme

İnsanın nasıl öğrendiği ve öğrenenin zihinsel gelişiminde belirgin değişiklikler yaratabilmek için kalıcı öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve hala yapılmaktadır. Son yıllarda, öğrencilerin kendi öğrenmelerini nasıl düzenlediklerinin doğasıyla, kaynağıyla ve gelişmesiyle ilgili heyecan verici gelişmeler olmuştur (Zimmerman ve Schunk, 2001; Zimmerman : 2002 s. 64'deki alıntı).

19. yy.'da öğrenme formal bir disiplin olarak görülüyordu ve öğrenci başarısızlığının da kişisel çaba ya da zeka eksikliğinden kaynaklandığı düşünülüyordu. Öğrencilerin, okulun kazandırdıklarından yararlanabilmeleri için kişisel sınırlılıklarını ortadan kaldırmaları bekleniyordu. Özdüzenleme kavramının gelişmesi diksiyon ve el yazısı gibi kişisel alışkanlıkların edinilmesinden ibaretti. (Zimmerman, 2002: 65).

20.yüzyılın başlarında, psikoloji bir bilim olarak ortaya çıkmış ve eğitimdeki kişisel farklılıklar konusu yaygın bir merak konusu olmuştur. John Dewey, E. L. Thorndike, M. Montessori gibi birkaç yenilikçi, eğitim programını öğrencilerin kişisel farklılıklarını birbirine uydurarak değiştirmek için öğrencileri beceri ve yaşlarına göre

homojen bir şekilde ayırmak, algısal motor beceri görevleriyle tanıştırmak gibi çeşitli yollar önermişlerdi (Zimmerman, 2002: 65).

70 sonları ve 80'li yılların başlangıcında, üstbiliş ve sosyal bilişsellik üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin bireysel farklılıklarına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Üstbiliş, kişinin kendi düşünmesi ile ilgili bilgi farkındalığı tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliği, üstbiliş farkındalığından yoksun olmaya ve bireysel sınırlılıklara dayandırılmıştır (Zimmerman, 2002: 65).

Özdüzenleme kavramı çıktıktan sonra bu kavram, pek çok alanda yapılan araştırmalarda yer almıştır. Özdüzenlemenin eğitim ayağını oluşturan özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini motive etmek ve öğrenmelerine rehberlik etmek için özel süreçleri kullanışlarına yoğunlaşmaktadır.

Geleneksel sınıflarda öğretmenler nadiren özdüzenleme eğitimi vermelerine rağmen küçük grupların ya da kişilerin koçları veya özel öğretmenlerinin bu konu üzerinde daha geniş anlamda durdukları görülmektedir. Sanat, spor ve satranç gibi alanlarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin bu alanlarda öğrenme ve çalışma yöntemleri bireysel yetenekten çok daha önemlidir (Zimmerman et al., 1996: 7).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, öğrencilerin beceri ve yapabilirlikleri onların akademik başarılarını tam olarak açıklayamamaktadır. Akademik başarının daha iyi anlaşılabilmesi için motivasyon ve özdüzenleme gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya ve başarıyı arttırmaya yardımcı olan bir mekanizma olarak görülmüştür (Schunk, 2005: 4).

Bandura (1993) özdüzenlemeli öğrenmenin değerini savunarak şu yorumu yapmıştır:

Formal eğitimin en büyük amacı, öğrencilerin hayatları boyunca kendilerini eğitebilmeleri için onları entelektüel bilgilerle, özgüvenle ve

özdüzenleme yeteneğiyle donatmaktır. Bu kişisel kaynaklar onların yeni bilgiler kazanmalarını ve kendileri için ya da kendi hayatları için beceriler geliştirmelerini sağlar. Teknolojideki hızlı değişim ve bilginin hızlı gelişimi kendi kendine öğrenmenin önemini artırmaktadır (Bailey, 2006: 11).

Literatürde pek çok araştırmacı, özdüzenlemeli öğrenmenin ne olduğu ve özdüzenlemeli öğrenme yapabilen öğrencilerin ortak özelliklerinin neler olduğunun üzerinde durmuşlar ve bununla ilgili tanımlar ortaya koymuşlardır. Özdüzenleme ile ilgili bu tanımlar her ne kadar birbirlerine benzeseler de araştırmacıların teorik yönelimlerine göre çeşitlilik göstermektedirler.

Özdüzenlemeli öğrenme konusunda varılan genel bir fikir birliğine göre özdüzenleme süreci; sayesinde öğrencilerin kişisel olarak bilişlerini aktif hale getirip devam ettirdikleri ve davranışlarını sistematik biçimde akademik öğrenme hedefleri doğrultusuna yönelttikleri süreç olarak ifade edilmiştir. (Schunk, 1991: 265).

Benzer bir tanım olarak karşımıza çıkan Pintrich' in özdüzenlemeli öğrenme tanımına göre özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin hedefleri ve çevrenin bağlamsal özellikleri tarafından yönetilen ve zorlanan, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleyip düzenleyip kontrol ettikleri aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000; Schunk, 2005 s : 173' deki alıntı).

Özdüzenleme ile ilgili tanımlardan biri de kişinin kendi bilişini, duygularını ve eylemlerini kişinin kendi hedefleri doğrultusunda çevresindeki özellikleri düzenlemesini amaçlayan birden çok parçadan oluşan, interaktif ve kişinin kendisi tarafından yönlendirilen bir süreçtir (Boekaerts ve Cascallar, 2006; Lodewyk, et al. 2009 s: 3'deki alıntı).

Özdüzenleme, üstbilişsel olarak rehberlik edilmiş, en azından içsel olarak motive edilmiş ve stratejik öğrenme şekilleriyle birleşmiş bir kavramdır (Winne, 1995, 1997; Zimmerman, 1990). Üstbiliş öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili genel akademik güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma ve öğrenme süreçlerini ve

çıktılarını en iyi şekilde değerlendirebilmek için öğrenme görevlerinin nasıl düzenleneceği ile ilgili bilgidir. İçsel motivasyon, özdüzenleme yaparak öğrenen kişinin öğrenme konusundaki artan inancı, derin bir anlama ve kişisel gelişimde yer alan yüksek değer, öğrenmeye ilişkin yüksek özyeterlik ve kontrolündeki etkenleri sonuçlara bağlayan özelliklerle ilgilidir. Strateji ise öğrencinin zorlayıcı görevlere ve problemlere yaklaşımını, duruma en uygun olduğunu düşündüğü taktiklerden birini seçmesi ve bu taktikleri uygun şekilde uygulaması anlamına gelmektedir (Boekaerts et al., 2000: 534).

Genel bir kavram olarak “özdüzenleme yapabilen öğrenciler, üstbilişsel, güdüsel, ve davranışsal olarak kendi öğrenmelerinde aktif birer katılımcıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986). Böylece öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenirler ve belli amaçlara ulaşabilmek için belli stratejiler kullanırlar. Burada dikkati çeken nokta özdüzenlemenin yalnızca öğrenme eylemi değil, güdü ve öğrenme yolları ile de ilgili olmasıdır (Açıkgöz, 2002: 18). Üstbiliş süreçleri açısından “özdüzenlemeli öğrenenler, öğrenim sürecinin çeşitli noktalarında plan yapar, hedefler belirler, organizasyon yapar, kendilerini izler ve kendilerini değerlendirir” şeklinde tanımlanmıştır (Corno, 1986, 1989; Ghatala, 1986; Presley, Borkowsky ve Schneider, 1987). Zimmerman’ a (1990: 5) göre bu süreçler, öğrencinin kendi öğrenmelerine olan yaklaşımlarında kendilerinin farkında, bilgili ve kararlı olmalarını sağlar. Güdüsel süreçler açısından incelendiğinde bu öğrencilerin, yüksek özyeterlik, özyükleme ve içsel görev ilgileri olduğu görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında özdüzenlemeli öğrenen öğrenciler tanımlanırken üç ortak özellik karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: öğrenciler tarafından, özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrenme etkililiği ile ilgili kendine yönelik dönüte ilişkin duyarlılık ve öğrencilerin bağımsız güdüsel süreçleridir.

Bazı araştırmacıların gözlemlerine göre özdüzenleme yapan öğrenciler, öğrenme sırasında olağanüstü çaba ve süreklilik gösteren girişken kişilerdir. Özdüzenleme yapan öğrenciler, davranışsal süreçlerinde öğrenmeyi daha etkili hale getirebilmek için çevrelerini düzenler, yapılandırır ve yeni çevreler oluştururlar

(Henderson, 1986; Wang ve Peveryly, 1986; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Ayrıca bu öğrenciler daha iyi öğrenebilecekleri yerleri, bunlar için uygun tavsiyeleri ve bilgileri arayıp bulurlar ve kazanımlar sırasında kendilerini eğitirler ve performansları sırasında kendilerini zorlarlar (Zimmerman, 1990: 5).

Özdüzenlemeli öğrenmenin tanımı yapılırken, özyeterlik algısı gibi özdüzenleme süreçleri ile hedef belirleme gibi bu süreçleri uygun hale getirmek için tasarlanmış stratejiler arasındaki belirgin farkların ayırt edilmesi önemlidir. Özdüzenlemeli öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından amaç ve temsil içeren bilgi ya da beceri kazanımına yönelmiş eylem ve süreçlerle ilgilidir. Şurası kesindir ki herkes belli bir seviyede düzenleyici süreçleri kullanırlar fakat özdüzenlemeli öğrenenler a) düzenleyici süreçler ya da tepkiler ile öğrenim çıktıları arasındaki stratejik bağlantıların farkında olmalarından b) akademik hedeflerini başarabilmek için bu stratejilerin kullanımlarından ayırt edilirler. Üstbilişsel, güdüsel ve/veya davranışsal stratejilerin kullanımı, özdüzenlemeli öğrenenlerin tanımlanmasındaki anahtar özelliktir (Zimmerman, 1990: 5).

Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili sıklıkla karşılaşılan tanımlardan bir tanesi de kendine yönelik döngüdür (Carver ve Scheier, 1981; Zimmerman,1989). Bu döngü, öğrencilerin öğrenme metotlarının ya da stratejilerinin ne kadar etkili olduklarını gözlemeleri ve bu dönüte, kendini algılamadaki değişikliklerden kullanılan öğrenim stratejisini değiştirmeye kadar çeşitli şekillerde tepki göstermeyi gerektirmektedir. Kendine yönelik dönütle ilgili farklı teorisyenler, neyin izlendiği ve çıktının nasıl yorumlandığı ile ilgili çeşitli tasvirlerde bulunmuş olsalar da hemen hemen tüm araştırmacılar özdüzenlemenin öğrenme etkililiğinin sürekli döngüsüne bağlı olduğu konusunda hemfikirdirler (Zimmerman, 1990: 5-6).

Özdüzenleme becerisine sahip öğrenciler öğrenmeyle ilgili kişisel hedeflerini göz önünde bulundururken öğrenme aktivitelerini inceleyebilmektedirler. Bir görevi ya da sorunu analiz ederken özdüzenlemeli yapabilen öğrenciler, kullanacakları yöntemi belirler ve bu yöntemlerin ne kadar etkili olduğunu gözlemleyerek strateji tasarlarlar. (Bailey, 2006: 11).

Özdüzenlemeli öğrenme tanımlarıyla ilgili bir başka özellik, öğrencilerin nasıl ve neden belirli bir strateji ya da sorumluluk seçtikleridir. Çünkü özdüzenlemeli öğrenme, geçici olarak sınırlanmış tepki ya da stratejileri ve öğrencinin çabalarını başlatmak ve düzenlemek için gerekli hazırlık zamanını, dikkati ve çabayı içerir. Bu çabaların sonuçları yeterince etkili olmazsa, öğrenciler özdüzenleme yapabilmek için gerekli olan motivasyonu sağlayamayacaklardır. Sonuç olarak özdüzenleme yapabilen öğrenciler, arzulanan akademik çıktılarını başarabilmek için özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini seçer ve kullanırlar (Zimmerman, 1990: 6).

Zimmerman' a göre (1990), özdüzenleme yapan öğrencilerin genel karakteristiği, üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal bakış açısından öğrenmeye olan aktif katılımlarıdır. Yapılan araştırmalara göre, özdüzenleme yapan öğrencilerin özellikleri, yapmayanlara göre şöyle sıralanmaktadır (Corno, 2001; Weinstein, Humsan, Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002; Montalvo ve Torres, 2004 s : 3-4' deki alıntı).

#### Özdüzenleme yapabilen öğrenciler;

- Bilgileri değiştirmelerinde, organize etmelerinde, gözden geçirmelerinde ve bilgileri detaylandırmalarına yardımcı olacak bilişsel stratejileri (tekrar etme, organize etme, detaylandırma) tanırlar ve onları nasıl kullanacaklarını bilirler.
- Kişisel başarı hedefleri doğrultusunda zihinsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını, kontrol edeceklerini ve yöneteceklerini bilirler (üstbiliş).
- Akademik özyeterlik duyarlılığı, öğrenme hedeflerinin benimsenmesi ve görevlere karşı pozitif isteğin gelişimi gibi bir dizi güdüsel inanç ve his (keyif, tatmin, heves) göstermekle birlikte bunları değiştirip kontrol etme, görevin ve özel öğrenme durumlarının gerektirdikleri doğrultusunda düzeltmeler yapma becerisine sahiptirler.
- Görevlerde kullanılacak olan zaman ve çabayı planlayıp kontrol eder, çalışacak daha uygun bir yer bulmak gibi öğrenme ortamını

yapılandırıp değişiklik yapar ve zorluklarla karşılaştıklarında öğretmenlerinden ya da sınıf arkadaşlarından yardım isterler.

- Bağlamın izin verdiği oranda akademik görevlerde, sınıf ortamında ve yapısında katılım sağlayabilmek için daha çok çaba harcarlar (birinin değerlendirilmesinde, görev gereksinimlerinde, çalışma grubu organizasyonlarında).
- Akademik görevleri yerine getirirken içsel ve dışsal dikkat dağıtıcılardan kurtulmayı amaçlamak, yoğunlaşmalarını, çabalarını ve motivasyonlarını sürdürmek için bir dizi iradesel stratejileri uygulayabilirler.

Çeşitli davranış alanlarında düzenleme tarzlarıyla ilgili araştırma çalışmaları yapılmıştır. Bunların sonuçları, içselleşmiş düzenlemenin yüksek seviyede davranış devamlılığıyla, daha etkili performansla ve daha iyi ruhsal ve fiziksel sağlıkla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Eğitimciler, kendi kendini idare edebilen kendini yönetebilen eğitim stratejilerinin kullanımı ile ilgili inandırıcı tartışmalar yapabilirler çünkü öğrencilerin bu tür becerileri geliştirmesi eğitimcilerin öncelikli eğitimsel hedefidir.

Özdüzenlemeli öğrenme çerçevesinde Zimmerman (1998) içsel motive olan öğrencilerin hedef belirleme, görev stratejileri, betimleme, kendini eğitime, zaman yönetimi, kendini gözleme, kendini değerlendirme, öz sonuçlandırma, çevre yapılandırması ve yardım alma gibi aktiviteleri uygulamaya meyilli olduklarını ileri sürmüştür (Bailey, 2006: 12).

### **1.1.7. Özdüzenlemeli Öğrenme İlkeleri**

Öğrencilerin, özdüzenlemeli öğrenme becerisini nasıl belirlediklerini savunan dört genel ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler pek çok özdüzenlemeli öğrenme modellerinde görülmektedir. İlk ilke olan “aktif yapılandırmacı” ilke, genel bilişsel bakış açısında olup, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif birer katılımcı olarak görmektedir (Pintrich, 2004: 387). Bu ilke, öğrenciyi kafasındaki ve çevresindeki

anlamları, hedefleri ve stratejileri aktif olarak yapılandıran biri olarak gören bir bakış açısına sahiptir. Örneğin öğrenci verilmiş herhangi bir göreve nasıl yaklaşılacağını belirlerken, belirlenen amaca ulaşmak için gerekenlerin bir değerlendirmesini yapar ve ayrıca yapılan işin yönünü belirlemek için önceki bilgi ya da deneyimleri kullanır (Bailey, 2006:12-13).

İkinci genel ilke olan “kontrol için potansiyel” ilkesi, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için davranışlarının belirli yönlerini ve çevrelerinin belli bir bölümünü düzenleyebilmesi fikri üstüne kurulmuştur. Çevresel kontrol dikkati dağıtma ihtimali olan şeylerin sayısını azaltarak öğrencinin konuyla ilgisi olmayan şeylere takılma ihtimali düşürüldüğünde oluşur (Wolter, 2003). Örneğin bir müzik öğrencisinin bir orkestra provasından önce çalışılacak parçadaki zor kısımları tek başında bir odada çalışması bu ilkeye örnek olarak gösterilebilir (Bailey, 2006: 13). Bu ilke, bireylerin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını her zaman ya da her bağlamda gözlemleyip kontrol edecekleri (edebilecekleri) anlamına gelmesinden ziyade bazı kontrolün, düzenlemenin ve gözlemin mümkün olduğu anlamındadır (Pintrich, 2004: 387).

Özdüzenleme ile ilgili üçüncü genel ilke, hedef kıstası ya da standardı ilkesidir. Genel olarak özdüzenleme yapabilen öğrenciler farklı hedefler ya da referans değerlerle uyumlu hedefler belirleyebilen öğrenciler olarak farz edilmektedir. Ayrıca bu hedefler, kriterler ya da standartlar öğrenme sürecinin olduğu gibi mi yoksa çeşitli değişiklikler yapılarak mı devam etmesi gerektiğini belirleyebilmek amacıyla kullanılır (Bailey, 2006: 13). Bununla ilgili genel bir örnek, bireylerin kendi öğrenmeleri için standart ya da hedefler koyması, bu hedeflere göre gelişmeyi gözlemlemesi ve bu hedeflere ulaşabilmek için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenleyip uyarlayabilmesidir (Pintrich, 2004: 387).

Bu ilke ile ilgili bir açı, bireyin akademik eyleme yoğunlaştığında düşünürken hedefe yönelik kendi kendine konuşmanın oluşmasıdır. Hedef belirlemeye gelindiğinde, özdüzenlemeli öğrenme öğrencinin büyük ve zorlu



görevleri yönetilebilir basamaklar serilerine ayırmasına olanak sağlamaktadır. Bu bakımdan yakın hedef belirlemek, hedef başarısı için bireysel stratejiler ile ilgili gelişme aşamalarında anahtar bir faktör olduğunu göstermektedir (Zimmerman, 2002).

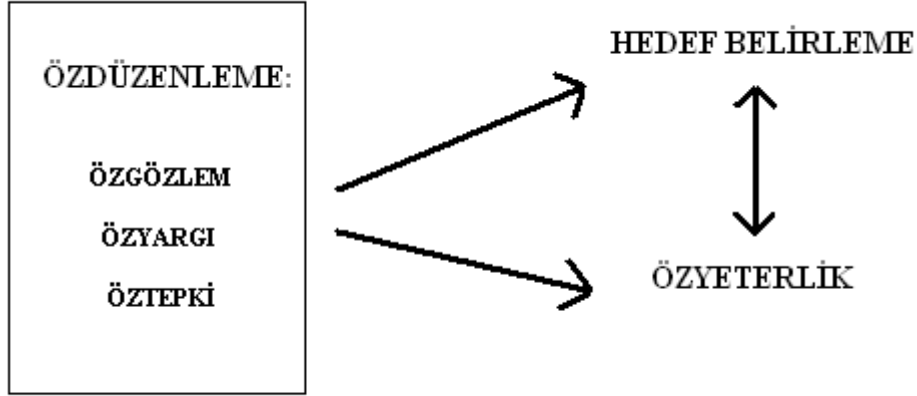
Özdüzenleme ile ilgili dördüncü genel ilke, özdüzenlemenin kişisel ve bağlamsal özellikler ile asıl başarı performansı arasındaki aracılık sayesinde ortaya çıktığıdır. Aslında akademik hedeflerdeki başarı kişinin kendi motivasyonunu, bilişini ve davranışını özdüzenlemesinin bir sonucudur. Bu, ulaşılan başarının belirleyici bir faktördür (Bailey, 2006: 13).

### **1.1.8. Özdüzenlemeli Öğrenme Süreçleri**

Sosyal bilişsel öğrenme teorisi çerçevesinde çalışan araştırmacılar özdüzenlemeyi özgüllem, özyargı ve öztepki alt süreçlerini kapsayan bir kavram olarak değerlendirirler (Bandura,1986; Kanfer ve Gaelick, 1986; Schunk, 1989). Şekil 2' de Schunk' un (1990) özdüzenlemeli öğrenmenin alt aşamalarını ortaya koyarken hedef belirleme ve özyeterlik kavramlarını vurguladığı görülmektedir.

Öğrenciler, öğrenme eylemine bilgi kazanmak, problem çözmek, çeşitli çalışma kitaplarındaki çalışmaları bitirmek gibi hedeflerle girerler. Hedef başarısı için gereken özyeterlik, yeteneklerden, önceki deneyimlerden, öğrenmeye ilişkin tutumlardan, eğitimden ve sosyal bağlamdan etkilenmektedir. Öğrenciler, görevler üzerinde çalıştıkça, kendi performanslarını gözleyip amaca ulaşma sürecini değerlendirip çalışmaya devam eder ya da görev yaklaşımlarını değiştirirler. Amaca ulaşma sürecinin yeterli olarak özdeğerlendirmesini yapmak, yeterlik duygusunu artırır, hedef başarısı ise öğrencinin yeni zorlayıcı hedefler koymasına olanak sağlar (Schunk, 1990: 72).

**Şekil 2.**  
**Özdüzenlemeli Öğrenmede Yer Alan Sosyal Bilişsel Aşamalar (Schunk, 1990: 72).**



#### 1.1.8.1. Özgözlem

Özgözlem, kişinin davranışları üzerindeki kasıtlı dikkatidir (Schunk ve Zimmerman, 1997: 196). Özgözlem, özdüzenleme sürecinde en az iki önemli işleve hizmet etmektedir. Özgözlem, kişinin gerçekçi hedefler belirleyebilmesi için gereken bilgiyi sağlar ve kişinin bu hedeflere ulaşabilmesi için kendisini değerlendirmesini sağlar (Bandura, 1991: 250). Ayrıca özgözlem, beklentiler doğrultusunda sonuçlanırsa, kişiyi başarılı olmaya motive edebilir (Schunk ve Zimmerman, 1997: 196).

Özgözlem, davranışların zaman, yer ve oluş sıklığı gibi öğelerin özkayıt (self-recording) kullanımına yardımcı olur. Özkayıt olmadan, gözlemler seçici hafızadan dolayı doğru davranışları yansıtmayabilirler. Davranışlar, meydana geldikleri ana yakın bir zaman zarfında gözlenmeli ve aralıklı olarak değil sürekli olarak gözlenmelidir (Schunk, 1990: 73).

### 1.1.8.2. Özyargı

Özgözlem, anlık performansı belirli bir standart ile karşılaştırma ile alakalı olan özyargı ile yakından bağlantılıdır. Özyargı, kişinin hâlihazırdaki performansını hedefiyle karşılaştırmasıdır (Schunk, 1990: 73). Belirli edim standartları olan hedefler diğerlerine göre öğrenmeyi daha fazla geliştirir ve özyargıyı etkinleştirir. Özel hedefler ve kısa süreli hedeflerde de ilerleme kaydetmenin ölçülmesinin daha kolay olması, bu hedeflere ulaşmak için gösterilecek çabanın miktarının kestirilmesine olanak tanıyarak, özyargıda bulunulmasını kolaylaştırır (İsrael, 2007: 8).

Özyargılar, kullanılan standart türlerinden, amaç özelliklerinden, amaca ulaşmaya verilen önemden ve performans özelliklerinden etkilenmektedir. Kişiler, nasıl bir performans sergilediğiyle çok ilgilenmiyorsa performanslarını değerlendiremeyebilir ya da başarı için çabalarını geliştiremeyebilirler. (Schunk, 1990: 73).

### 1.1.8.3. Öztepki

Performans ile ilgili yargılar, öztepki etkileri için uygun ortamı sağlarlar. Öztepkiler, eylemlerin yönlerinin düzenlenmesini sağlarlar. Özdüzenleyici kontrol, kişinin kendi eylemleri için teşvik sağlamasıyla ve tahmin edilebilir tepkilerin, kişinin içsel standardına nasıl uyum sağladığına dayanarak elde edilir. Böylece insanlar, olumlu öztepki üretecek eylemlerini sürdürürler (Bandura, 1991: 256).

Amaç gelişimine gösterilen öztepkiler davranışları motive ederler. Ayrıca kişinin ilerleme kaydettiğine olan inancı, hedefe ulaşıldığında tahmin edilen tatmini, özyeterliliği ve motivasyonu artıracaktır. Eğer birey yapabileceğine inanıyorsa, olumsuz değerlendirmeler bile motivasyonunun azalmasına neden olmayacaktır (Schunk, 1990: 73).

#### 1.1.8.4. Hedef Belirleme

Davranışlardaki hedeflerin etkisi, onların spesifikliğine, yakınlığına ve zorluk derecelerine bağlıdır (Bandura, 1988). Spesifik performans standardına sahip olan hedefler, öğrenmeyi geliştirir ve diğer hedeflere göre kişiyi kendini değerlendirmesini etkinleştirir. Spesifik hedefler belirlemenin öz-tatmini ve özyeterliliği de artırması beklenmektedir.

Yakın hedefler uzak hedeflere göre daha iyi motivasyon ile sonuçlanır. Sürecin öğrenci tarafından ölçülmesi yakın hedefler ile daha kolay olacaktır ve sürecin algılanması, özyeterliliği artıracaktır.

Belirlenen hedefin zorluğu, hedefi gerçekleştirmek için harcanan çabayı etkiler. Öğrenciler zor hedefleri başarabilmek için düşük standartlara sahip hedeflere göre daha çok çaba sarf etmektedirler. Öğrenciler hedefleri başarıma konusunda şüphelenebilirler fakat zor hedeflere ulaşmak için çalışmak özyeterliliği artıracaktır (Schunk, 1990: 74).

#### 1.1.8.5. Özyeterlilik

Bireylerin kendini yargılama kapasitesi, sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesidir. Bireyler, kendi düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendini yargılayabilir. İnsanın kendinin farkında olması ve öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu özyeterlilik kavramıyla açıklanmıştır (Yeşilyaprak, 2002: 209).

Davranışların çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunan sosyal öğrenme kuramında özyeterlilik kavramı, bireyin başarılı olabileceğine ilişkin kendini yargılaması inancıdır. Özyeterlilik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır (Uçal Canakay: 2007, 37).

Bandura' ya (1997) özyeterlik kişisel kapasite ile ilgilidir. Bireyin karşılaştığı işi başarma yeteneğine sahip olmasına ilişkin algısıdır. Özyeterlik yargısı hangi aktivitelerde yer alacağımızı, bir durum karşısında ne kadar efor sarf edeceğimizi ve bir durumu bekleme veya o durumun içinde yer alma anındaki duyuşsal tepkilerimizi etkileyen yargılardır (Pervin ve John, 2001; Özevin Tokinan, 2008: 48' deki alıntı).

### 1.1.9. Özdüzenleme Sürecinin Yapısı ve İşlevi

Pintrich ve DeGroot (1990) özdüzenlemeli öğrenmenin, özellikle sınıf performansıyla ilgili üç unsurdan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar, öğrencilerin üstbilişsel stratejileri, öğrencilerin akademik görevlerdeki çabaları yönetmeleri ve kontrol etmeleri, öğrencilerin konuyu öğrenmeleri ve anlamaları için kullandıkları bilişsel stratejilerdir. Zimmerman et al. (1996), Pintrich ve DeGroot' la aynı doğrultuda akademik özdüzenlemeyi, özel eğitimsel hedeflere ulaşabilmek için planlanmış, kendi kendine üretilmiş düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgili döngüsel bir süreç olarak tanımlamışlardır (Little, 2008: 33). Bu döngüsel eylem, çeşitli süreç ve alt süreçleri kapsayan üç ana evreden oluşmaktadır. Bütün bu alt aşamalar ve evreler birbirleriyle ilişkili ve birbirleriyle bağlıdır. Schunk'un (1990) "özdüzenlemeli öğrenmede yer alan sosyal bilişsel aşamaları" şemasında yer alan başlıkları da içeren Zimmerman'ın (2002) "özdüzenlemenin evreleri ve alt aşamaları" şeması, özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili alt aşamaları detaylandırarak bunların birbirleriyle olan etkileşimlerini ve özdüzenlemeli öğrenmenin döngüsel yapısını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur.

Sosyal öğrenme kuramcıları, özdüzenleme sürecinin yapısını üç evrede incelemiştir. Önceden düşünme (forethought) evresi, öğrenme çabasından önce oluşan süreçler ve inançlar ile ilgilidir. Performans evresi (performance), davranışsal uygulama esnasında ortaya çıkan süreçlerle ilgilidir. Kendine yansıtma (self-reflection) evresi her öğrenme çabasından sonra ortaya çıkan süreçlerle ilgilidir (Zimmerman, 2002: 67).

### 1.1.9.1. Önceden Düşünme (forethought) Evresi

Önceden düşünme evresi, görev analizi ve özmotivasyon olarak iki ana sınıfta incelenmektedir. Görev analizi, hedef belirleme ve stratejik planlamayı içermektedir. Bu süreçte kilit rol oynayan hedef belirleme, Locke ve Latham' a (1990) göre çözüm için gerekli çabanın sonucunun planlanmasına karar verilmesiyle ilgilidir ve öğrencinin özel öğrenme çıktılarını başarmasını pekiştirir. Bandura' ya (1991) göre, yüksek seviyede özdüzenleme yapabilen bireylerin hedef belirleme sistemleri aşamalı bir şekilde organize olmuştur. Kendileri için yakın hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının yükselerek devam etmesi önemli bir gerçektir (Zimmerman, 2002: 68). Bandura ve Schunk (1981) yaptıkları araştırmada matematik konusunda yakın hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşan öğrencilerin konuya ilişkin daha yüksek içsel ilgiye ve özyeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır (Boekaerts et al., 2000: 17).

Görev analizinin ikinci formu stratejik planlamadır. Stratejik planlamada öğrenci, başarılması istenen hedefe ilişkin çeşitli öğrenme stratejileri ya da yöntemleri seçmeli ya da yaratmalıdır. Çözüm stratejileri problem çözmek için sistematik yöntemlerdir. Pressley et al.'a (1995) göre, uygun bir şekilde seçilmiş problem çözme stratejileri bilişe yardım ederek, etkiyi kontrol ederek ve harekete geçiren uygulamaları yöneterek performansı artırır. Planlama ve strateji seçimi, önceki öğrenme görevlerinden alınan geribildirimden dolayı yürürlükte iken ayarlamalar gerektirir çünkü özdüzenleme stratejilerinden hiçbiri, ilgili göreve ya da duruma uygun olmayabilir. Bir öğrenci bir problemin çözümüne yaklaştıkça kullanmakta olduğu strateji önemini yitirebilir ve sonrasında başka bir stratejinin gerekli olduğu bir durum ortaya çıkabilir. (Davidson ve Sternberg, 2003: 240).

Önceden düşünme aşamasında yer alan özmotivasyon inançları, özyeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimidir. Özmotivasyon, öğrencilerin öğrenme ile ilgili inançlarından ileri gelmektedir. Örneğin, kişinin öğrenme için kişisel yapabilirliğe ilişkin özyeterlik inançlarına ve öğrenmenin kişisel sonuçlarına ilişkin sonuç beklentilerine sahip olma gibi (Zimmerman, 2002: 68). İçsel ilginin

kaynağı, bir göreve onun yararlı niteliklerinden kazanılacak şeylerin ötesinde kendi özelliklerinden dolayı değer vermek ile ilgilidir. Bazı sosyal bilişsel teorisyenler (Deci, 1975; Lepper ve Hodell, 1989) maddi ödüller gibi dış kaynaklı motivasyonların, içsel motivasyona zarar vereceğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte içsel ve dışsal kaynakların motivasyonu arttırdığına ilişkin kanıtlar da artmaktadır (Zimmerman, 1985).

Motivasyon kaynaklarından biri olan özyeterlik, etkili şekilde öğrenme ve uygulama için gerekli araçlara sahip olmakla ilgi kişisel inançlar iken sonuç beklentileri de bir performansın nihai sonu ile ilgili inançlarla alakalıdır (Bandura, 1997). Örneğin özyeterlik bir dersten iyi bir not alabilme ile ilgili inanç iken sonuç beklentileri, dersten alınan bu notun ileride iyi bir iş bulabilmek gibi bir beklenti ile ilgilidir. Özyeterlik inancına sahip insanlar kendilerini çaba harcayan ve kararlı bireyler olarak görürler (Bandura, 1997; Schunk, 1984).

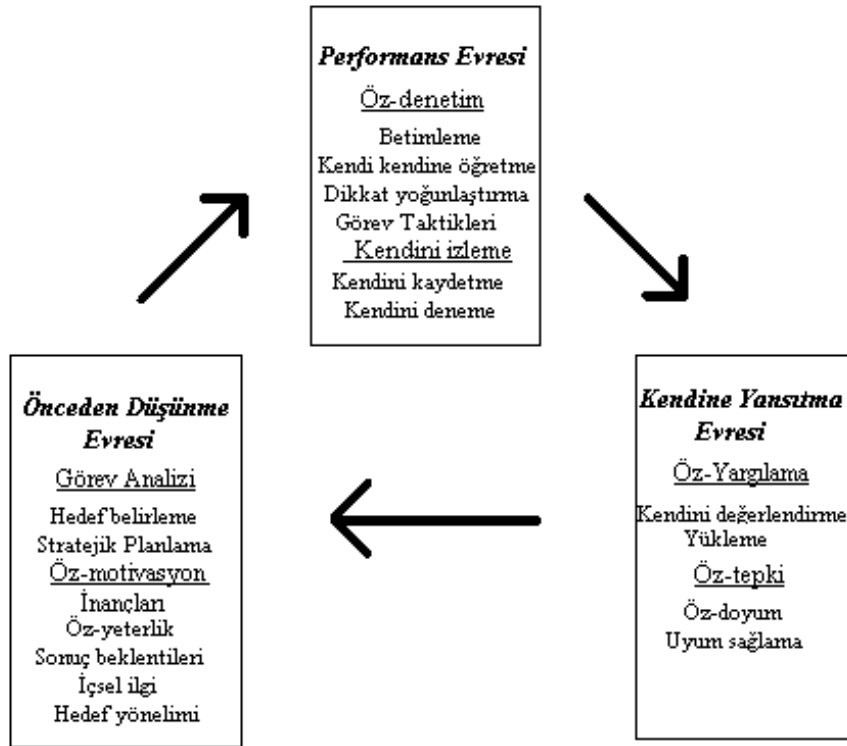
Bir kişinin özdüzenleme yapma çabası ve bu çabayı sürdürme konusundaki istekliliği, özellikle kişinin belirli alanlardaki planlama ve yönetme becerisi hakkındaki inancı ile ilgili olan özdüzenleme yeterliğine bağlıdır. Özdüzenleme yeterliğine ilişkin inançlarının akademik öğrenme stratejileri (Schunk ve Schwartz, 1993; Bandura, Martinez-Pons, 1992), akademik zaman yönetimi (Britton ve Tessor, 1991), baskıya direnme (Bandura et al. 1996), özgözlem (Bouffard-Bouchard et al., 1991), özdeğerlendirme ve hedef belirleme (Zimmerman ve Bandura, 1994) gibi akademik öğrenme stratejilerini nedensel olarak etkilediğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır.

Örneğin özyeterlik inançları hedef belirlemeyi şu şekilde etkilemektedir: insanlar kendi yapabilirliklerine inandıkça kendileri için daha yüksek hedefler belirler ve bu hedefleri daha sıkı bir şekilde uygularlar (Bandura, 1991; Locke ve Latham, 1990). Özyeterlik inancına sahip olan insanlar, çıktı hedeflerine ulaşamadıklarında hedefe ulaşmak için çabalarını artırırken özyeterliğe sahip olmayan insanlar kendilerini geri çekerler. Hedefler, özyeterlik inançlarını karşılıklı bir şekilde etkileyebilir. Özdüzenleme yaparak öğrenen öğrenciler kısmen özyeterlik

inancına sahiptirler çünkü bu öğrenciler kendilerine aşamalı süreç hedefleri belirlemişlerdir ve onların hedef belirlemede giderek artan ustalığı süreç içerisinde sürekli tatmin olmalarını sağlayacaktır (Boekaerts, 2000: 17).

Bandura'ya (1997) göre, motivasyon kaynaklarından birisi olan sonuç beklentileri, performansın nihai sonu ile ilgili inançlarla ilgilidir (Davidson ve Sternberg, 2003: 241) fakat yapılan araştırmalar, öğrencilerin süreç hedeflerindeki başarısının çıktı hedeflerinin kazanımından daha motive edici olabileceğini ortaya koymuştur (Schunk ve Schwartz, 1993; Zimmerman ve Kitsantas, 1997).

**Şekil 3. Özdüzenlemenin Evreleri ve Alt Aşamaları (Zimmerman, 2002: 67)**



Zamanla süreç hedefleri belirleyen insanlar çıktı ödülleri sadece ömür boyu süren bir ustalık sürecinin kilometre taşları olarak görmeye başlarlar. Böylece süreç başarıları, içsel ilgi veya tamamlayıcı ve hatta dışsal çıktılara göre daha ağır basan değerlendirme sağlar. Schunk ve Pintrich' e (1996) göre özdüzenlemeli öğrenmede yer alan hedef yönelimi süreci, ustalık veya görev hedef yönelimi olarak



adlandırılmış ve sonuç hedef yönelimine göre motivasyonu ayakta tuttuğu, kazanımları ve performansı geliştirdiği görülmüştür (Boekaerts et al., 2000: 18).

### 1.1.9.2. Performans (Performance) Evresi

Performans evresi, özdenetim ve özgözlem (kendini izleme) olarak iki ana sınıfta incelenir. Özdenetim evresi, betimleme, kendi kendine öğretme, dikkat yoğunlaştırma ve görev stratejileri (görev taktikleri) alt aşamalarından oluşmaktadır. Bu alt aşamalar öğrencilerin görev üzerinde yoğunlaşmalarına ve çabalarını etkili kılmalarına yardımcı olmaktadır. Kendi kendine öğretme, bireyin bir görevi yerine getirdiğinde, nasıl ilerlediğini içinden ya da dışından açıklamasıyla ilgilidir. Örneğin, bir matematik problemini çözerken dışından düşünen bir öğrenci buna bir örnek olabilir. Araştırmalar göstermiştir ki bunun gibi sözelleştirmeler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Schunk, 1982). Betimleme ya da inandırıcı zihinsel resimler oluşturma, kodlamayı ve performansı destekleyen sıkça kullanılan özdenetim tekniklerinden biridir. Örneğin, özellikle spor psikologları sporculara, yapacakları şeyi planlayıp yapılacak şeyin mükemmel icrasını betimleyerek onların öğrenmelerine ve performanslarına rehberlik etmektedirler (Davidson ve Sternberg, 2003: 242).

Özdenetimin üçüncü formu olan dikkat yoğunlaştırma, kişinin konsantrasyonunu geliştirmesi ve diğer dışsal aşamaları veya dışsal olayları öğrenme sürecinin dışında bırakmasıyla ilgilidir. Alanında uzman kişilerin dikkat kontrolü ile ilgili dikkat dağıtıcı etkenleri ortadan kaldırarak çevrenin düzenlenmesinden, yapılacak şeyi defalarca kez yavaşlatılmış şekilde uygulayarak koordinasyonun artırılmasına yardımcı olmaya kadar çok geniş yelpazede teknikler kullandıkları görülmektedir. Kuhl ve meslektaşları (1985) dikkat dağıtıcıların görmezden gelinmesi ve geçmişte yapılan hataları düşünmekten kaçınılması gibi irade metotlarının kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışmada bunları uygulamanın etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Konsantre olmayı bilmenin ve dışsal süreçleri ile olayları görmezden gelmenin çalışma sürecinde etkili bir strateji olduğunu ispatlayan pek çok kanıt bulunmaktadır (Corna, 1983; Weinstein, Schulte, Palmer, 1987). Görev

stratejileri basamağı, bir görevin temel parçalarına ayrılarak ve bu parçaların anlamlı şekilde yeniden organize edilmesini sağlayarak öğrenmeyi ve performansı destekler. Görev stratejilerinin etkililiğine ilişkin yapılan geniş çaplı araştırmalarda bu stratejilerin öğrenme çabalarına rehberlik ettiği ortaya çıkmıştır. Görev stratejileri, not alma, test hazırlama, okuma, yazma ve problem çözme gibi çalışma stratejilerini kapsamaktadır (Boekaerts et al., 2000: 19).

Performans evresinin ikinci aşaması özgözlemi (kendini izleme) içermektedir. Özgözlem, öğrencinin kendi performansının belirli etkilerini, kendisini çevreleyen koşulları, performansın doğuracağı sonuçların etkisini takip edip izlemesi ile ilişkilidir (Zimmerman ve Paulsen, 1985). Kendini kaydetme, sıklıkla kullanılan ve geribildirim yakınlığını, doğruluğunu, değerini ve niteliğini büyük ölçüde arttıran bir özgözlem tekniğidir (Zimmerman ve Kitsantas, 1996). Kayıt etme, kişisel bilgi ortaya çıktığı anda bilginin saklanması, bilginin en anlamlı olacak şekilde yapılanmasını, doğruluğunun korunmasını ve süreç içerisinde oluşan bilgi ile ilgili daha uzun süreli bir birikim oluşmasını sağlayabilir (Boekaerts et al., 2000: 20).

Özgözlem aynı zamanda kendini denemeye de öncülük edebilir (Bandura, 1991). Kişinin davranışlarını çeşitli şekillerde izlemesi, sonuca ilişkin bir bilgi vermediği durumlarda kişi, sorunun çözümü için probleme ilişkin çeşitli deneylere başvurabilir. Bu yolla sistematik özgözlem, bireyin daha iyi kişisel anlama ve performans kontrolü sağlamasına yardımcı olacaktır (Boekaerts et al., 2000: 21).

### **1.1.9.3. Kendine Yansıtma (Self-reflection) Evresi**

Kendine yansıtma evresi özyargılama ve öztepki olmak üzere iki ana evrede incelenir. Özyargılama evresi, kendini değerlendirme ve yükleme alt süreçlerinden oluşmaktadır. Öztepki evresi ise özdoyum (öztatmin) ve uyum sağlama alt evrelerinden oluşmaktadır. Bandura (1986), kendine yansıtma sürecinde yer alan özyargı ve öztepki süreçlerinin özgözlem ile çok yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özyargı, kişinin kendi performansını sonuçlar ile karşılaştırarak özdeğerlendirme yapabilmesi ile ilgilidir. Özdeğerlendirme, hedef ya da bir standart

ile izlenen bilginin karşılaştırılmasıdır. En nihayetinde kişinin uygun nitelikteki öztepkileri, özyargıların hassasiyetine bağlıdır (Zimmerman ve Paulsen, 1995).

Kendini değerlendirmeye dayalı özyargılar, öztepkilerin iki alt aşaması olan özdoyum (öztatmin) ve uyum sağlama ile yakından bağlantılıdır. Özdoyum, tatmin ya da memnuniyetsizlik algılamalarını içermektedir ve kişinin performansına ilişkin etkiler ile bağlantılıdır ki bu da çok önemlidir. Çünkü insanlar, her zaman tatmin ve olumlu etkiler ile sonuçlanan eylemleri gerçekleştirmeyi isteyip olumsuz etki ve memnuniyetsizlik ile sonuçlanan eylemlerden kaçınmaktadırlar. (Bandura, 1991).

Ayrıca kişinin özdoyum seviyesi, onun göreve verdiği değere ya da göreve ilişkin içsel ilgisine de bağlıdır. Örneğin işine değer veren insanlar olumsuz performans geribildirim aldıklarında endişe ve memnuniyetsizlik yaşayacaklardır. Ancak çalıştıkları pozisyonu geçici bir iş olarak gören ya da bu işi değersiz olarak gören insanlar, olumsuz performans geribildirimlerinden fazla sıkıntı duymayacaklardır. Yüksek seviyede özdüzenleme yapabilen bireylerin işlerinden beklentileri, maddi ödüller elde etmekten çok, işlerine verdikleri içsel değerden dolayı özdoyum ve özsaygıdır (Boekaerts et al., 2000: 23).

Uyum sağlamayla ya da savunma ile ilgili çıkarımlar kişinin sonraki öğrenme ya da performans çabalarında özdüzenleme yaklaşımını ne şekilde değiştirmesi gerektiği ile ilgili sonuçlardır. Uyum sağlama ile ilgili çıkarımlar insanları yeni ya da daha iyi özdüzenleme formlarına yöneltmesinden dolayı önemlidir. Hedefleri aşamalı bir şekilde değiştirmek ya da daha etkili stratejiler seçmek uyum sağlama ile ilgili çıkarımlara örnek oluşturabilir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Buna karşı savunma ile ilgili çıkarımlar, insanı gelecekte yaşanacak memnuniyetsizliklerden ve vazgeçirici etkilerden korumayı sağlar, fakat savunma ile ilgili çıkarımlar, başarılı uyum sağlama ile ilgili çıkarımlara zarar verirler. Savunmaya yönelik bu öztepkiler, çaresizlik, erteleme, görevden kurtulma, bilişsel geri çekilme ve ilgisizliği kapsar (Boekaerts et al., 2000: 23).

Bu öztepki, kişinin gelecekte gerçekleştireceği eylemlere ilişkin en önemli hedeflerini ve en derin korkularını etkilediğinden, sonraki öğrenme görevlerindeki önceden düşünme evresine döngüsel ve bazen çarpıcı biçime katkı sağlayacaktır. Örneğin özduyumu tepkileri, hedef yöneliminin öğrenimini, akademik beceri ile ilgili özyeterlik inançlarını ve görevdeki içsel ilgiyi güçlendirir (Schunk, 1996). Bu gelişmiş özmotivasyon inançları kişinin döngüsel özdüzenleme çabalarını hedeflerin başarılarını etkiler. Bunun tersine memnuniyetsizlik ile ilgili tepkiler kişinin gelecekteki görevleri ile ilgili yeterlik ve içsel ilgisini azaltacaktır.

### 1.1.10. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Ölçülmesi

Son yıllarda eğitim psikolojisi alanında tüm dünyada daha fazla ilgi çekmeye başlayan özdüzenlemeli öğrenme, ülkemizde de gün geçtikçe birçok araştırmaya konu olmaya başlamıştır. Özdüzenlemeli öğrenmenin ne olup ne olmadığı dışında özdüzenlemenin nasıl ölçüleceği de araştırmacılar için önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Özdüzenleme ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen pek çok araştırma incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin çeşitli şekillerde araştırıldığı görülmektedir. Özdüzenlemeli öğrenmenin nasıl inceleneceği, özdüzenlemenin nasıl değerlendirildiğine göre değişiklik göstermektedir.

Şu bir gerçektir ki özdüzenlemeli öğrenmenin pek çok yönü kolayca gözlemlenemez. Bu bakımdan özdüzenlemeli öğrenme çalışmanın en zor yanlarından bir tanesi özdüzenlemenin öğelerini belirlemektir (Boekaerts et al., 2000: 534).

Özdüzenlemeli öğrenme, doğal bir yetenek, beceri (aptitude) ve bir olay (event) olmak üzere iki özelliğe sahiptir (Winne, 1997; Winne ve Stockley, 1998). Bu bakımdan özdüzenlemeli öğrenmenin ölçümü bu iki özelliğe göre farklılıklar göstermektedir.

### 1.1.10.1. Doğal Bir Yetenek, Beceri Olarak Özdüzenlemeli Öğrenme

Doğal bir yetenek, beceri olarak özdüzenlemeli öğrenme, bir insanın diğer insanlara göre sürekli olarak gelecekteki davranışlarını öngörmesi özelliği olarak tanımlanmaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme doğal bir yetenek olarak ölçülecek ise pek çok özdüzenlemeli öğrenme olayının toplamının tek bir ölçüm ile saptanması söz konusudur. Özdüzenlemeli öğrenmenin doğal bir yetenek olarak görülmesi halinde, özdüzenlemeli öğrenme en yaygın şekilde anketlerle, yapılandırılmış görüşmelerle ve hatta öğretmen değerlendirmeleriyle ölçüldüğü görülecektir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1998). Özdüzenlemeli öğrenmenin bu şekilde ölçülmesi, genelde bireylerin görev ve ödevlerle uzun süre zarfında nasıl başa çıktıkları ile ilgilidir (Boekaerts et al., 2000: 535).

Özdüzenlemeyi ölçmek için çoğunlukla öğrencinin kendinin doldurduğu anketler kullanılmaktadır çünkü bu anketler, kolaylıkla tasarlanabilir, uygulanabilir ve değerlendirilebilirler. Bu ölçüm araçlarından öğrencinin geçmişi, hareketlerinin nedenleri hakkında bilgi ve araştırmacıların gözleyemeyeceği öğrencinin bilişsel ve üstbilişsel aşamaları hakkındaki kendi açıklamaları elde edilebilir. Bu tür anketler genelde özdüzenlemeyi bir beceri olarak ele alır çünkü bu anketler katılımcıların özel bir öğrenme durumundaki deneyimlerini ortaya koymak yerine onların durumlara ilişkin hareketlerini genellerler. Bu anketlerden en çok kullanılan ikisi Weinstein, Schulte ve Palmer'in (1987) geliştirmiş olduğu "Learning and Strategies Study Inventory" (LASSI) ve Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirmiş olduğu "Motivated Strategies for Learning Questionnaire'dir" (MSLQ).

Ayrıca yapılandırılmış görüşmeler de özdüzenlemeli öğrenmeyi doğal bir yetenek, beceri olarak incelemenin başka bir yoludur. Eğer bu görüşmelerde öğrenci özdüzenlemeli öğrenmeyi anılarına dayanarak gelecekteki bir öğrenme durumunda nasıl davranacağını açıklıyorsa o halde görüşme özdüzenlemeli öğrenmeyi bir beceri olarak ele alıyordur. Özdüzenlemeli öğrenmenin doğal bir yetenek, beceri olarak incelenmesinde çoğunlukla Zimmerman ve Martinez-Pons' un (1986, 1988) lise öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenmelerini incelemek amacıyla geliştirmiş olduğu

“Self-Regulated Learning Interview Schedule” (SRLIS) ile gerçekleştirilmektedir (Boekaerts et al., 2000: 546).

Öğretmenler, öğrenciler ile günlük etkileşimleri sırasında öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme niteliklerini özel bir şekilde belirleyebildiklerinden öğretmenlerin fikirleri de bu konuda büyük önem taşır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinin içerisinde bizzat yer aldıklarından, kararlarını süreç içerisinde öğrencilerin sesli düşünme ve takip yöntemlerine dayandırmaktadırlar. Buna rağmen araştırmalarda öğretmen görüşleri çok az kullanılmaktadır. Belki de bu, araştırmacıların öğretmen görüşleri ile ilgili verilerin güvenilirliğini sorgulamalarından kaynaklanıyor olabilir (Boekaerts et al., 2000: 547).

#### **1.1.10.2. Bir Olay Olarak Özdüzenlemeli Öğrenme**

Olay, aktiviteyi hareketin içinde donduran bir fotoğraf gibidir. İnsanın günlük zaman algısı kesintisiz olmasına rağmen, ölçülen zaman devamlı değildir. Dolayısıyla geçici bir şey olan olay, bir başlangıca ve bir sona sahiptir. Olay, zamanı kapsamaktadır fakat bir olay, belli bir zaman çizelgesi boyunca bir önceki ve bir sonraki olay tarafından sınırlanmıştır (Boekaerts et al., 2000: 534-535).

Özdüzenlemeli öğrenmenin bir olay olarak incelenmesi sesli düşünme ölçümü, hata tespiti, izleme yöntemleri ve performansın gözlemlenmesi olarak dört şekilde ölçülebilir.

Sesli düşünme protokolleri, öğrencinin bir görevi yerine getirirken kendi düşüncelerini ve bilişsel süreçlerini dile getirdiği protokollerdir. Bu protokoller öğretmenlerin, öğrencinin çalışma sırasında yaptıklarını sesli anlatmasını istemeleri şeklinde kullanılır. Bu yöntem yapılandırılmamış olduğu kadar öğrencinin verme ihtimali olan cevapların durumuna göre bir metin oluşturularak yarı yapılandırılmış da olabilmektedir (Boekaerts et al., 2000: 549). Özdüzenlemenin ölçülmesinde sesli düşünme protokolleri en çok okuma ile ilgili çalışmalarda kullanılmaktadır.

Winne ve Perry' ye (2000) göre, hedef ile görevin o anki durumu arasındaki uyumsuzluğu tespit eden üstbilişsel izleme, özdüzenlemeli öğrenmenin tetikleyicisidir. Üstbilişsel izleme ile oluşan bilişsel değerlendirmeler bu şekilde görevde nasıl gelişme sağlanacağı konusunda bir temel oluşturacak, bu da üstbilişsel kontrolü aktif hale getirecektir. Üstbilişsel kontrolün belirlenmesini ölçebilmek için araştırmacılar, kimi zaman öğrencilerin çalışmalarında ya da çalışma esnasında gerçekleştirdikleri hataları a) fark edip etmediklerini b) fark ettiklerinde ne yaptıklarını gözlemlerler. Bu protokol hata tespit metodu olarak bilinmektedir (Garner, 1987).

İzleme yöntemleri, öğrencilerin bir görev sırasında meydana getirdikleri biliş ile ilgili gözlemlenebilir göstergelerdir. Örneğin öğrenci elindeki metindeki materyalin bir kısmının altını çizdiyse ya da bazı cümleleri vurgulamak için metnin çeşitli yerlerine işaretler koyduysa bu, öğrencinin oradaki bilgiyi diğerlerine göre daha çok önemseyişinin bir göstergesidir. Ayrıca öğrencinin, metnin çeşitli yerlerine yazmış olduğu notlar öğrencinin konu ile ilgili düşüncelerinin anlaşılmasını sağlayacağından bu tür notların üstbilişsel kontrol ile ilgili bilgi sağlaması da mümkündür (Boekaerts et al., 2000: 552).

Turner' a (1995) göre, araştırmalarda özdüzenlemeli öğrenmenin ölçülmesinde gözlem yönteminin kullanılmasının üç güçlü yönü vardır. Birinci güçlü yönü, işaretleme ya da ne yaptığını düşündüğüne karşı gerçekte ne yaptığını yansıtmasıdır. İkincisi gözlemin, öğrencilerin davranışları ile görev koşulları arasında bir bağ kurmaya izin vermesidir. Gözlemin üçüncü güçlü yanı, çocuk yaştaki öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili sorunlarını iyileştirmesidir. Çocukların bilişsel süreçlerini dile getirirken yaşadıkları zorluklar ile öğrenme ile ilgili pozitif tepkileri bu konuya bir örnek oluşturabilir (Boekaerts et al., 2000: 553).

### **1.1.11. Çalgı Çalışma Süreci**

Çalgı çalışma süreci çalgı eğitiminin önemli bir kısmını oluşturur. Çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin nasıl çalıştıkları, öğrendiklerini ne derece

uygulayabildikleri, öğrendiklerini geliştirip geliştiremedikleri ve çalışırken nelere dikkat ettikleri soruları büyük önem teşkil etmektedir (Topoğlu; 2006: 6).

Psikologlar, müzikal becerilerin spor, oyunlar, dil becerisi ve diğer alanlar gibi müzik dışındaki pek çok yetenek odaklı alan ile ortak özellikler taşıdıkları konusunda hemfikirdirler (Colwell: 2006, 225). Müzik yapmak algısal beceri (sosyal bilgi kadar yapısal bilgi peşinde olma, yorumcu ve dinleyici arasında sözsüz bir bağ oluşturma), bilişsel beceri (akılda tutma, karar verme, örnek alma) ve tabii ki motor becerileri içerir. Bu beceriler, yeni yeni algılanmaya başladığından karmaşık bir biçimde işgörür, etkileşir ve evrimleşirler. Her kişinin bireysel öğrenme altyapısı insandan insana değiştiğinden dolayı becerinin nasıl geliştiği kadar geliştirilen becerinin yapısı da kişiden kişiye değişiklik gösterir.

Lehmann ve Davidson'a göre (2006) müzikal yeteneği anlamak için geçmişte yaşamış ve şu anda yaşamakta olan müzisyenlerin olağan üstü başarılarını incelemek gerekmektedir. Bu şekilde müzik öğretimi ve öğrenimi ile ilgili önerilerde bulunulabilir (Colwell: 2006, 226).

1800'lü yılların sonunda becerinin ne olduğu ve beceri kazanımının nasıl gerçekleştiği ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise bu araştırmalar, insanların bu konuya olan ilgisinin artması ile giderek çoğalmaktadır. (Proctor ve Dutta, 1995). Bazı araştırmacılar becerinin ne olduğunun ve nasıl kazanıldığının temel aşamalarını incelemek için kontrollü laboratuvar ortamlarında çalışırken, kimi araştırmacılar da karmaşık becerileri laboratuvar ortamları dışında gerçekçi ortamlarda incelemişlerdir.

Çalgı çalışan bir öğrencinin gelişmesi için çalışma sürecinin önemli olduğu bilinmektedir. Çalgısıyla ilgili profesyonel bir kariyer isteyen öğrenciler için çalışmanın önemi daha da büyüktür. Fakat "çalgi çalma başarısı için çok çalışmak gerekir" önermesine bir hayli ayrı olan görüşler de mevcuttur. Birinci görüşe göre, çalgı çalışma miktarı ile ilgili kesin kurallar koyulmalı ve bu kurallar sıkı sıkıya uygulanmalıdır. Galamian' a göre (1964) ise her öğrenciden katı bir program ile belli



bir zaman boyunca çalışmasını talep etmek mantıklı değildir. Diğer taraftan da çalgı başarısı ile çalgı çalışma miktarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu iddia eden ve öğrencilere limitsiz çalışma zamanı tavsiye eden bir grup eğitmen de mevcuttur. Bu konudaki üçüncü fikir ise zihinsel çalışmayı vurgulayan ve aktif çalışma süresini sınırlandırmaya çalışanlar tarafından ortaya atılmaktadır. Bir keman sanatçısı olan Josef Szigeti' nin de belirttiği gibi günde iki saatlik çalışma yeterli olacaktır fakat bu iki saatin çok ayrıntılı bir şekilde geçirilmesi gerekir (Appelbaum ve Appelbaum, 1972: 203).

Bu söylemlerin hepsi üst düzey çalgı öğrencileri veya profesyonel çalgıcılar için geçerlidir ve bu görüşler, gelişim ve başarı seviyeleri üzerine çalgı çalışma süresi konusunda açıkça birbirine çok aykırı düşüncelerdir. Çocukların, ergenlerin ve profesyonel müzisyenlerin çalışma davranışlarıyla ilgili pek çok çalışma bulunmasına karşın, başlangıç ve orta düzey çalgı öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları çoğu zaman ihmal edilmiştir (Jorgensen, 2002: 106). Başlangıç ve orta seviyedeki öğrencilere tavsiyelerde bulunmak için de yine profesyonel ve uzman çalgıcıların çalışmalarından yararlanılmaktadır. Bunun birden çok nedeni vardır:

1. Uzman çalgıcılar, uzman olmayan çalgıcıların hala elde etmeye çalıştıkları bilişsel ve psikomotor adaptasyonları göstermişlerdir. Bu yüzden uzman çalgıcılara bakmak başlangıç ve orta seviyedeki çalgıcıların gelişmelerine yardımcı olacaktır.
2. Başlangıç ve orta seviyedeki çalgıcılar verilen bir görevi başardıklarında fazla şaşırır ve hatta performansları ile ilgili hiçbir şey söyleyemezken profesyonel çalgıcılar çalma sırasında ne olup bittiğini daha kolay dile getirip açıklayabilirler. Muhtemelen pek çok müzisyenin, ünlü müzisyenlerin biyografilerini okumaktan hoşlanmalarındaki neden de budur.
3. Uzmanların performansları, başlangıç ve orta seviyedeki çalgıcıların performanslarına göre dış koşullardan çok daha az etkilenmektedir ki bu da laboratuvar çalışmaları için çok önemli bir konudur (Ericsson ve Smith, 1991).

Profesyonel müzisyenler ile çalışmanın pek çok avantajı olduğu gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan biri ortaya çıkan sonuçların ne kadar çeşitli gruplara genellenebileceğidir. Bu bakımdan gerçekleştirilen çalışmaların çeşitli performans seviyelerine uygulanması çok önemlidir (Colwell : 2006, 239).

Çalgı öğretmenleri çoğunlukla öğrencilerine çalışmayı tembih edip öğrenciler çalışmayınca da ümitlerini yitirirler. Fakat kaç öğrenci “çalışmanın” gerçekten ne olduğunu anlayabilir? Öğrencilerin dersler arasında bağımsız öğrenmeyi devam ettirmelerini beklemek fazlasıyla büyük bir beklentidir. Çalgı çalışma, evde yapılması gereken ödevlerden biri haline geldikçe, çalgı çalışmanın bir sorun olarak ortaya çıkması doğaldır. Çalgı çalmanın sürekli olabilmesi için dersler arasındaki eğlenceli ve verimli çalışma zamanının artırılması ve devam ettirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere sadece çalışmalarını söylemek, onlara belirli aşama kaydedebilmelerini sağlamak için gereken motivasyon kaynaklarını harekete geçirmek için yeterli olmayacaktır. Davidson, Howe ve Sloboda (1997), bir çalgıyı mükemmel bir şekilde öğrenebilmek için saatler hatta yıllar süren bir araştırmanın gerekliliğini ve bunun için de yüksek seviyede içsel motivasyona (öğrencinin içgüdü) ihtiyaç duyulduğunu kaydetmişlerdir (Pitts et al. 2000: 46).

Yüksek öğrenim gören müzik öğrencileri ile çalgı öğretmenleri arasında bire bir yapılan iki çalgı dersi arasında öğrenciler, kendi bağımsız çalışmalarını düzenleme ve kontrol etme şansına sahiptirler. Bireysel çalışmaların çalgıda gelişmeyi ve ilerlemeyi kolaylaştırması beklenir. Bu nedenle çalgı öğrencilerinin motivasyonu ve öğrenme stratejileri, çalgı öğrencilerine daha verimli öğrenme stratejileri geliştirip çalgı çalma başarısını geliştirmede rehber olan öğretmenleri doğrudan ilgilendirir (Nielsen, 2008: 235).

Çalgı öğrencilerinin yapmakta oldukları kaliteli çalışma zamanını arttırarak becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl düzenleyebilecekleri ve nasıl daha etkili çalışma stratejileri geliştirebilecekleri konusunda çok az çalışma yapılmıştır. Ayrıca, müzik alanındaki motivasyonla ilgi araştırmalar motivasyon alanındaki modellere ve

kuramsal temellere oturtulamamıştır. Hatta Maehr, Pintrich ve Linnenbrink' e (2002) göre, sosyal bilişsel motivasyon kavramları ile resim, müzik ve sportif alanlar ile ilgili ince motor becerilerin öğrenilmesi arasındaki bağların çoğu henüz keşfedilmemiştir.

Çalgıda ustalaşmada becerinin seviyesi ile bu seviyeye gelebilmek için ayrılan çalışma süresinin miktarı arasındaki ilişki oldukça karışıktır. Sloboda'ya göre (1994), becerinin seviyesi neredeyse tamamen yapılan anlamlı çalışmaların miktarına bağlıdır. Bu da çalışma miktarı ile başarı seviyesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucunu gösterir. Ancak herkesin de kabul ettiği gibi becerinin geliştirilmesi için belirli bir zamana gereksinim duyulur ve ayrıca Sloboda'ya (1994) göre “anlamlı çalışma”, Ericsson, Krampe ve Tesh-Romer'e göre “bilinçli çalışma” , diğerlerine göre “kaliteli çalışma veya verimli çalışma” olarak adlandırılan çalışma sürecine de ihtiyaç duyulur. Eğer ki, baskın gelen bilgi bize çalgı çalma başarısı ile çalgı çalışmaya ayrılan sürenin miktarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteriyorsa bu bilgi çekince ve kısıtlamalar ile yüküdür (Jorgensen, 2002: 107).

Araştırmalar çalışma süresi ile ilgili üç ayrı anlayışın olduğunu gösterir:

- Çalgıya başlama yaşı
- Şu andaki durum ile çalgıya başlama zamanı arasındaki biriken çalışma miktarı
- Dikkate değer bir zamandaki çalışma miktarı ya da sınırlı bir zaman periyodundaki çalışma miktarı (Jorgensen, 2002: 108).

Bazı çalışmalarda sadece bir perspektif kullanılırken bazı çalışmalarda da bu anlayışların bir birleşimi kullanılmaktadır. İlk iki anlayışın sonuçları genel kanının paralelinde olup, yüksek uzmanlık seviyesine ulaşan çalgıcuların büyük bir çoğunluğunun çalgılarına, 4 ile 6 yaş arasında başladıklarını ve çalışma miktarlarını giderek arttırırken yüksek uzmanlık seviyesine eriştikleri yirmili yaşlardan önce 15 ile 16 yaşları arasında 7000-8000 saat gibi çok büyük bir zaman ayırdıklarını göstermiştir. Üçüncü anlayış olan dikkate değer bir zamandaki çalışma miktarı ya da sınırlı bir zaman periyodundaki çalışma miktarı ve bu zaman dilimindeki başarı

düzeyi ile ilgili araştırmalar ise yüksek müzik eğitimini en yakından ilgilendiren perspektiftir. Pek çok öğrenci 18 ile 20 yaşlarında konservatuvara girer. Tek etkili olabilecek değişken, öğrencilerin konservatuvarda öğrenim görme sırasındaki çalışma miktarıdır (Jorgensen, 2002: 108).

Çalgı eğitiminin daha etkili olabilmesi için yıllar boyunca çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlarda bir tanesi de uzmanlık teorisi. Uzmanlık teorisi kavramsal gelişiminin temelleri, B.S. Bloom ve meslektaşlarının (1985) çeşitli yerlerdeki uluslararası seviyedeki çalıcılarının tarihsel gelişimi konulu çalışmasına dayanmaktadır. Bloom çalışmasında bu çalıcıların çocukken başladıkları çalgı çalışma sürecini oyunlu aktivitelerle nasıl birleştirdiklerini açıklamıştır. Çalışma sürecinin birinci aşamasını oluşturan süreçten sonra çalıcılar, yüksek standartlar, daha çok zaman ve daha çok sıkı çalışmadan oluşan bir dizi uzun öğrenme aktivitesini içeren ikinci aşamaya geçerler. Üçüncü aşama, ise hem iş hem de oyuna dönüşen (hobi ya da ömür boyu süren kariyer gibi) ve yoğun bağlılık gerektiren özel öğrenim deneyimlerinden oluşur. Krampe&Ericsson (1995) bu üç aşamaya “seçkin yorum” diye adlandırılan dördüncü bir aşama eklemiştir. Müzisyenler için uzman yorum, teknik altyapıda ustalık, bir eserlerin parlak yorumlanması, yeni bir stil, teknik ve yorum ortaya çıkaran eşsiz ve değerli katkı içermektedir. Seçkin yorumcu, dünya çapındaki yorum seviyesine ulaşanlardır (Jorgensen, 2002: 107).

Bu teoriye göre alanın uzmanlarla bir müzik akademisinde öğrenim gören konservatuvar öğrencileri üçüncü aşamada kabul edilirler. Bu öğrenciler için Lehmann’ ın (1997) uzmanlığın alışılmadık tanımını benimsemek uygundur. Bu tanımda uzmanlık, çevrede aynı şekilde çalışanlarla kıyaslandığında daha üstün performans gösteren bireyler olarak tanımlanır.

Çalgı çalmada uzmanlığı açıklamak, muhtemelen çalgı çalışmada uzmanlığı açıklamaktan daha kolaydır. O halde çalgı çalışmada uzmanlığı nasıl tanımlarız? Doğru, iyi ve mükemmel çalışma için pek çok tanım olduğu gibi, profesyonel çalıcılarının nasıl çalıştığı da bu tanımlara cevap olabilmektedir. Bu açıklamalarda açık olan şey açıklamaların çeşitli ve bazen de zıt olabilmesidir. Yapılan araştırmalarda

çalışma davranışları, görev yönelimli ve insan yönelimli stratejiler olarak geniş bir yelpazeyi içerir. Uzmanlık teorisinde Ericsson ve meslektaşları, düşünsel çalışmayı acemiden uzmana bireylerin gelişmesini belirleyen çalışma tipidir olarak açıklamışlardır (Jorgensen: 2002, 107).

Düşünsel çalışma boyunca uzmanlaşmanın en önemli unsurlarından bir tanesi zamandır. Bloom (1985), çalgı çalışma sürecinde, erken yaşta çalgıya başlamanın ve çalışmaya bol vakit ayırmanın önemini vurgulamıştır. Öte yandan Bloom (1985), dikkate değer bir yetenek alanında on yılı aşkın karmaşık bir çalışma sürecinin sonucunda başarının ve üst düzey öğrenimin bir yükümlülük olması gerektiği sonucuna varmıştır. Bundan dolayı performans seviyesi ile düşünsel çalışma için ayrılan zaman arasındaki ilişki çok önemlidir.

Günümüzde, sosyal bilişsel teoride yer alan motivasyon ile ilgili bir takım alanlar oldukça belirgindir. Örneğin, başarı hedefi teorisi, özyeterlik teorisi özmotivasyon teorisi bunlardan bazılarıdır. Bu teorideki asıl fikir hedef yönelimlidir. Bu terim öğrencilerin, bazı hedeflerinin elde edilmesiyle ilgili çalışmalara katılma nedenlerini ve amaçlarını ifade eder. Öğrencilerin farklı amaçlarının olması, onların yeterliliği ve başarıyı farklı şekillerde algıladıklarını göstermektedir (Braten ve Stromoso, 2004: 371).

Çeşitli hedef yönelimleri olabileceği gibi aslında iki tür hedef yönelimi vardır bunlar; görev (ustalık) hedef yönelimi ve beceri (performans ego) hedef yönelimleridir. Görev hedef yönelimi ve beceri hedef yönelimi arasındaki ayrıma rağmen bu iki yönelim paraleldirler. Görev ve yetenek hedefleri arasındaki ayrım, belli bir oranda, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farkla paralellik göstermesine rağmen, hedef yönelimi teorileri, bu genel, kişilik tarzı yapılardan daha durumsaldır ve bağlamın daha fazla etkisindedir (Nielsen, 2008: 236).

Eğer öğrenciler görev hedef yönelimini benimserlerse, yeni beceriler geliştirip ve zorlayıcı şeyler geliştirmeye çalışıp hedef hakimiyetine ve kendi yeteneklerini geliştirmeye odaklanabileceklerdir. Davranışa bağlı hedef görevi ile

ilgili bir başka olumlu bakış açısı ise, başarısızlık ya da zorluklarla yüzleşmede, öz-gönderim standartları başarısında, çabanın tanınması ve risk alma başarısının unsurları olarak belirtilmiştir (Hidi ve Harachiewicz, 2000). Eğer öğrenciler çabadan ziyade, diğerlerine göre yeteneklerini ispat etmeye, kabiliyeti göz önüne almaya odaklanmışlarsa, iyi çalışmanın köşe taşı olan performans yönelimini benimsemişlerdir.

Midgely ve meslektaşları (1998) iki tür beceri hedefi arasındaki farkı ayırt etmişlerdir. Bunlar, beceriyi ayırt eden hedef olan “beceri yaklaşımli hedef yönelimi” ve beceri eksikliğini ayırt etmekten kaçınan “hedef olan beceriden kaçınma hedef yönelimidir.” Eğer öğrenciler, diğerlerinden daha iyi olmaya yönelip, daha zeki ve yetenekli görünmeye çabalıyorlarsa (bir orkestradaki en iyi müzisyen gibi) ve yarışmalarda en iyi olmaya çalışıyorsa, bu öğrencilerin beceri yaklaşımli hedefe yöneldikleri anlamına gelmektedir. Tam tersine eğer öğrenciler, diğer arkadaşlarından daha sersem ve aptal gözükmemenin yollarını arıyorlarsa bu da öğrencilerin beceri eksikliği hedefine yönlendiklerinin bir göstergesidir. (sersem gözükmemek için yanlış nota çalmaktan kaçınmak gibi) (Maehr et al., 2002).

Akademik çalışmalar göstermiştir ki, beceri yönelimli hedeflerin tersine, görev yönelimli hedefler, özellikle bilişsel stratejilerin kullanılması durumunda üniversite öğrencilerinde daha çok bilişsel yüklenmeye olanak sağlar. Braten ve Stormso (2004), beceri yaklaşımli hedefleri benimsemenin sonuçlarının tartışmaya daha açık olduğunu savunmuşlardır. Toplanan kanıtlar açıkça göstermiştir ki, rekabete dayanan üniversite sınıflarında beceri yaklaşımli hedeflerin, derecelendirilmiş akademik performansı yükseltebileceği ve daha uygun olduğudur. Beceriden kaçınan hedef yönelimine gelince Braten ve Stormoso (2004), bu tür yönelimlerin su götürmez şekilde hem daha zayıf akademik başarı hem de daha az ilgi ve iç motivasyon açısından uyumsuz çıkarımları olduğunu iddia etmektedirler (Nielsen, 2008: 237).

Müzik eğitimi alanında ise Maehr, Pintrich ve Linnenbrink (2002), görev yönelimli öğrencilerin, müzikal becerilerini artıran adapte edici davranışları kullanmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Bunun ötesinde bu öğrenciler

başarısızlık riski fazla olan zor parçaları çalmada daha ısrarcı olacaklardır. Böylece görev yönelimli öğrenciler daha etkili çalışmaya, kendi gelişimlerini izlemeye ve belirli zorlukları olan çalışma alanlarına yoğunlaşacaklardır. Buna karşın, beceri hedefi yönelimli öğrencilerin zorluklarla yüzleşmesi daha zordur. Maehr et al. (2002) ayrıca bu öğrencilerin çalışmaya daha az meyilli olduklarını çünkü çalgı çalışmayı daha az yetenekli olmanın bir belirtisi olarak görebilmelerine dayandırmışlardır. Ancak, rekabete dayalı üniversite sınıflarıyla beceri yaklaşımli hedeflere uyum kabiliyetine ilişkin yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulgular, beceri yaklaşımli hedeflerin, rekabete dayalı müzik akademi ve konservatuvarlardaki üst düzey çalgı öğrencileri için adapte edici ve çalgı çalma becerisini teşvik edici olduğunu göstermiştir.

Smith (2005), Amerika'daki üniversitelerde çalgı öğrencilerinin oda müziği çalışmalarındaki başarı hedefi yönelimlerini araştırmıştır. Çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma davranışlarına olan şahsi görüşlerinin hedef yönelimlerine ilişkisini incelemiş ve beceri hedeflerinin genelde kullanılan çalışma stratejilerinin seviyeleriyle bir bağlantısı olmadığı sonucuna varmıştır. Sadece küçük bir ilişki bulunmuştur. Yetenek hedef modellerinin aksine Smith (2005), kabul edilen görev hedeflerinin, çeşitli ve ana müziksel öğrenme davranışları sergileme eğilimi ile ilişkilendirildiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, “sonuçların, daha uzmanlaşmış ya da daha geniş temelli nüfuslardansa büyük üniversitelerdeki (Amerika'daki) müzik eğitimi ana branşındaki inançlarla ve davranışlarla bağlantılı olarak algılanması gerekir” demiştir. (Nielsen, 2008: 237).

Çalgı çalışma sürecinde başarıyı etkileyen faktörlerden çalgı çalışmaya ayrılan sürenin ve hedefe yönelik çalışmanın önemi büyüktür. Bununla birlikte Bailey' e göre (2006: 12), düzenli olarak bir çalgı çalışmaya zaman ayıran müzisyenler, başarılı çalıcılar olabilmeleri ve okullarındaki oda müziği aktivitelerinde yer alabilmeleri için kesinlikle özdüzenlemeli öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelidirler.

### 1.1.12. Entonasyon

Müziyenlerdeki yetenek performansları ile ilgili çalışmalardaki en önemli noktalardan bir tanesi ses algılama (pitch perception) ya da entonasyondur. Çalıcılar genellikle hızlı şekilde arka arkaya gelen bir takım sesleri üretmek durumunda kalırlar. Özel bir müzikal yapı içerisinde bir notanın çalıcı tarafından doğru biçimde üretilme becerisi olarak tanımlanabilen uygun entonasyon, performans becerileri gelişimindeki en yıldırıcı noktalardan bir tanesidir (Chen et al.; 2008: 493).

Bencriscutto' ya (1965) göre, entonasyon müzikal performansta herkes tarafından sürekli bir sorun olarak görülmektedir. Performans sırasındaki entonasyon konusunda başarı elde etmek pek çok çalıcı için büyük bir kaygı nedeni olmuştur (Geringer, 1976: 1).

İyi entonasyon, iyi bir müzikal performansın önemli özelliklerinden biridir ve sesin anlatımlı ve güzel niteliklerini güçlendirmektedir. Fakat Morrison ve Fyk'a göre (2002) entonasyon müzikal performansın anlaşılması için bir ön koşul değildir (Parncutt ve McPherson; 2002: 183). Entonasyon doğruluğu müzikal uygulamada önem verilmesi gereken pek çok unsurdan birini oluşturan saç ayaklarından biri olarak görülebilir.

Yeni Harvard Müzik Sözlüğü entonasyonu şöyle tanımlar:

Entonasyon, müzik topluluğunda ton içinde çalabilme veya söyleyebilmedir. Bütün yaylı çalgılarda doğru entonasyonda çalma, doğru dinlemeye, teknik beceriye ve iyi bir çalgıya bağlıdır (Blanche, 1996: 14).

Şu bir gerçektir ki, müzik eğitiminde; gerek çalgı topluluklarında, gerekse korolarda entonasyon bir sorundur. Dolayısıyla genç öğrencilere doğru entonasyonla çalmalarını öğretmek ve onları bu konuya ilişkin geliştirmek çalgı öğretmenleri için pedagojik bir zorluk olmuştur (Nunez, 2002: 1). Entonasyonu sadece çalgı



eğitimindeki teknik bir zorluk olarak gormek yanlış olacaktır. Entonasyon, algı eğitimini ilgilendiren bir sorun olduğu kadar işitme eğitimini de aynı derecede ilgilendiren bir konudur.

Müzikal performans, hem bilişsel hem de motor beceriler konusundaki araştırmalar için zengin bir alandır. Fakat entonasyonun ölülmesinde hem yöntem ve teknolojilerindeki sınırlılıklardan hem de kişiler arasındaki değişkenliğin fazlalığından dolayı, doğru entonasyonun nasıl elde edilebileceği ile ilgili çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Hatta bu konuda yaylı çalgılarla ilgili araştırmaların sayısı daha da azdır (Chen et al., 2006: 467).

alıcular ya da eğitimciler entonasyondan söz ettiklerinde, entonasyon başlığı altında toplanan bir ya da birden çok beceriyi kastetmektedirler. Bunlar ses ayırımı (pitch discrimination) ve ses eşleştirme (pitch matching) becerileridir.

#### **1.1.12.1. Ses Ayırımı (Pitch Discrimination)**

En temel anlamda ses ayırımı, birbirlerine oldukça yakın iki aralığın az da olsa birbirlerinden farklı olduğunu belirleyebilme becerisidir. (rneğin “do” ve “do#” sesleri verilen ğrenciden hangisinin daha tiz olduğunun istenmesi gibi.)

Morrison ve Fyk’a (2002) gore, bir performansın dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için akorlardaki gibi aynı anda oluşan seslerin ya da ezgilerdeki gibi peş peşe olan seslerin doğru ve belirli bir gorevi olması gerekmektedir. Bu gorevlerin dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için dinleyicinin ses ayırımı becerisine sahip olması gerekmektedir.

Ses ayırabilme becerisinin en kucuk seviyesi “frekansın fark edilebilir farkı” (just noticeable differences of frequency) olarak tanımlanmıştır. Yapılan deneysel bir çalışmada, uygun şartlarda dinleyicilerin 2 cente kadar olan farklılıkları belirleyebildikleri ortaya çıkmıştır (Fyk ,1982; Rakowsky, 1978; Vos, 1982). “Cent”

müzikal aralıkları ölçmede kullanılan logaritmik bir birimdir. On iki tonlu tampere sistemde bir oktav, on iki yarım tona bölünmüştür. Her yarım ton ise yüz cente bölünmüştür. Genel olarak cent birimi çok küçük aralıkları ölçmede kullanılır ve aslında bir cent, birbirini takip eden notalarda fark edilebilmesi için çok küçük bir aralıktır ([http://en.wikipedia.org/wiki/Cent\\_\(music\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Cent_(music))).

Bir akor ya da bir melodi gibi müzikal bir yapıdaki sesleri yerleştirme, ses ayırımındaki doğruluğu etkiler. Dolayısıyla müzikal bilginin boyutu arttıkça dinleyici daha doğru değerlendirmeler yapabilir (Wapnick et al., 1982).

Müzikal bir cümleyi anlamak için dinleyici, verilen sesleri doğru duymanın ötesinde verilen seslerin melodik ve armonik fonksiyonlarını da sıralayabilmelidir. Bu sıralama, dinleyiciye disiplinli bir şekilde aralığın doğruluğuna yoğunlaşmak dışında dinleyicinin önceden öğrenilmiş alışkanlıkları doğrultusunda ezgideki aralıksal ilişkiye odaklanması fırsatını verir (Parncutt ve McPherson; 2002: 185).

Ses ayırımı becerisi yoğunluk (Sergeant, 1985), tını (Platt, Racine, 1985), hata yönü (Geringer, Witt, 1985; Kelly, 2000), tempo ve sesin sürekliliği değişkenlerinden etkilenebilir (Fyk, 1985). Özellikle ton kalitesinin, dinleyicinin doğru ses ve ses büyüklüğüne ilişkin algısında önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Dinleyiciler, ton kalitesi ile ilgili hataları ses hatası, ses hatalarını da zayıf ton kalitesi olarak yanlış algılama eğilimindedirler (Geringer, Worthy, 1999; Madsen, Geringer, 1976; Wapnick, Freeman, 1980). Fakat tonda çalma performansını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Tonda çalma (in-tune performance) görüldüğünden daha az kesin bir kavramdır (Parncutt ve McPherson; 2002: 185).

Ses ayırımı fark edebilme yeteneğinin sistematik çalışmayla geliştirilebileceği, Graves (1963), Lundin (1963), Cuddy (1970) tarafından kanıtlanmıştır. Cohen (1984), öğrencilerin öğretmen desteği olmadan ton dışında çalmalarına izin verilmesi durumunda, ton içinde çalabilme ve ses ayırımını fark edebilme potansiyelinin giderek zayıflayacağını ileri sürmüştür.

### 1.1.12.2. Ses Eşleştirme (Pitch Matching)

Ses eşleştirme, verilen bir sesin vokal ya da bir çalgı ile tam olarak aynıısının üretilebilmesi becerisidir. Bu belirli bir zamandaki tek bir sesi diğer seslerden izole ederek tekrar üretmeyi de kapsayabilir. (örneğin çalgıların akort edilmesi bir tür ses eşleştirmedir.)

Sesler arasındaki küçük farkların algılanması seslerin kullanılmasından daha farklı bir beceridir. Ses ayrımı, dinleyicinin seslerin birbirleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmesini gerektirirken, ses eşleştirme kişinin sesleri şekillendirmede aktif bir rol üstlenmesini gerektirir.

Müzisyenler, hem ses eşleştirme hem de ses ayrımı konusunda müzik ile ilgilenmeyenlere oranla daha yeteneklidirler (Brown, 1991; Fastl, Hesse, 1984; Speigel, Watson, 1984). Aynı doğrultuda deneyimli müzisyenler, deneyimsiz müzisyenlere göre bu iki konuda daha yeteneklidirler (Madsen, Edmonson, 1969; Platt, Racine, 1985; Tieplow, 1947). Bu sonucun da aralık eşleştirmenin müzisyenler tarafından bir çalgı ya da ses ile yapılmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Çalgı çalmayan bireyler bu sorunla hiçbir zaman karşılaşmadıklarından ya da çok az karşılaştıklarından bu konuda daha az beceriye sahiptirler (Parncutt ve McPherson; 2002: 186). Dolayısıyla ses ayrımı gibi ses eşleştirmenin de geliştirilebilen bir beceri olduğu ileri sürülebilir.

Stegeman'a (1967) göre müzik çalışmalarının hiçbir aşaması, entonasyon kadar ihmal edilmemiştir. Entonasyon sorunlarının, çalana bağlı ve çalana bağlı olmayan nedenleri olabilir. Laycock (1966) entonasyonu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

- Çalışılan odadaki sıcaklık ve nem
- Çalgıdaki yapısal bozukluklar

- Öğrencinin komaları fark edememesi, enstrümanın kontrolüne hakim olamama, çalma sırasında zihnin entonasyon dışında çalgı çalmayla ilgili diğer şeylerle meşgul olması
- Öğretenin entonasyon konusunda gösterdiği titizlik derecesi (Nunez, 2002: 1-2).

İyi ve doğru bir müzikal anlatım için çalma sırasında entonasyon doğruluğu dikkate alınmalıdır. Bu noktada önemli olan çalıcının entonasyon bozukluklarını çalgı çalışma aşamasında fark edip onları düzeltebilmesi ve bir sonraki çalışta bu hataları tekrarlamamasıdır.

Entonasyon yanlışlarının nedenlerini ortaya koymak ve bu yanlışları düzeltmek için alternatifler sunmak, yaylı çalgı öğretmenin sorumluluğudur. Öğretmen tarafından yapılan düzeltmelerin amacı, öğrencinin müzikal bilincini arttırmak ve öğrencilere temiz olmayan sesleri ve komaları fark ettirmek olmalıdır (Nunez, 2002: 3).

Entonasyon her zaman çalgı çalma sürecinde öncelikli sorunlardan olmuştur ve bazı eğitimler entonasyon çalışmaları için önemli noktalara değinerek çalıcılara önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar:

1. Bütün sorunlu pasajlar yavaşça, hafif (piano) ve ritim gözetmeksizin çalışılmalıdır. Ton kalitesi önemsizmeden yapılan çalışmalarda, çelişkiler daha kolayca fark edilebilmektedir (Kamnitzer, 1993).
2. Bütün pasajların armonik çözümlenmeleri yapıp bağlantılar kurulmalıdır. (Drucker, Martin-Silos, Redding, Finkel, 1993).
3. Entonasyon için çalışırken vibratosuz çalışılmalıdır çünkü vibrato olması gereken sesi belirsizleştirir. Çalışırken doğru ses bulunmalı ve pasajlara daha sonra vibrato eklenmelidir. (Levy, 1993).
4. Entonasyon için çalışırken doğru sesleri elde etmek için boş tellerden yararlanılmalıdır. Ancak bir parçayı çalarken boş tellerden özel bir nedenden dolayı istenmiyorsa kaçınılmalıdır. Çünkü boş tellerin anlatımsız kalitesi

dışında, bu tellerde armoniye uygun ayarlamalar yapılamadığından, bazı tonlarda sorun ortaya çıkarabilir (Norton, 1962).

Yaylı çalgıların tuşesi üzerinde perde olmadığından, yaylı çalgı çalanların sol el parmak konumlarının doğruluğu ve kesinliği iyi bir entonasyon için zorunludur. Nitekim yaylı çalgılarda perde olmaması, çalıcıya müzik yaparken armoniye uygun ayarlamalar yapmasını da olanaklı kılar.

Bir tuşe boyunca çok az görsel ve devinimsel işaret bulunan yaylı çalgılarda doğru entonasyon ile çalabilmek önemli bir sorundur. Çünkü çalıcı doğru entonasyon ile çalabilmek için parmakları ile bir tele neredeyse sıfır hata payı ile basmalı ve notaların ton içinde duyulabilmesi için el ve kol pozisyonunda bir milimetre ya da daha az hatası olmalıdır (Chen et al.; 2006: 487).

Yaylı çalgı çalıcılar için öncelikle bir tonun temel frekansı, serbestçe titreşen telin uzunluğu ve telin akort edildiği aralığa göre belirlenir. İstenen sesi doğru şekilde seslendirebilmek için çalıcı tele belirli bir noktadan basar. Böylece yaylı çalgının köprüsünden basılan belirli yere kadar yeni bir aralık oluşur. Bu da istenen sesin oluşmasını sağlar (Chen et al.; 2008: 493).

Viyolonselde entonasyon sol elin işidir. Öğrencilerde entonasyon sorunları olmasının birçok nedeni vardır. Eğer sol elde ilgili parmağın çaldığı ses, parmaklar tarafından yeterince kapatılmazsa, parmağın işgal ettiği yer doğru olmasına rağmen çıkan ses yine ton dışında olacaktır. Ayrıca parmak açısındaki yanlışlık da seslerin ton dışında çıkmasına neden olacaktır (Lee, 2005: 39–40).

Viyolonsel eğitmeni Sharp, öğrencilerinin çaldıkları parçalara piyanoyla eşlik edip onların iyi bir entonasyonla çalmalarını sağlamaktadır. Çalışma sürecinde çalışılan parçaları tanımak ve mümkünse kayıtlarını bulup bu kayıtları dinleyerek çalışmak veya aynı ortamdaki aynı parçayı çalmış olan çalıcılardan parçanın nasıl çalışıldığını ve nasıl çalındığını görmek faydalı olacaktır (Lee, 2005: 62).

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören orta düzey viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon sorunlarını, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini saptamak, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve çalışılan eserlerin eşliklendirilmesinin, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon sorunlarına, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerine ve derse ilişkin görüşlerine olan etkilerini belirleyerek eşlikli çalışmanın, çalgı çalışma sürecindeki yerini ortaya koymaktır.

Çalgı çalışma sürecinde eğitmenle yapılan dersin süresi öğrencinin kişisel çalışma süresiyle karşılaştırıldığında, öğrencinin kişisel çalışma süresinin öğretmenle yapılan çalışmanın süresine göre çok daha fazla olduğu görülecektir. Bu bakımdan öğrencinin yaptığı bireysel çalışmalar, çalgı çalışma sürecinde büyük önem taşır. Dolayısıyla bu aşamada öğrencinin kendi kendine aldığı kararlar, kendini denetleyebilmesi ve özdüzenleme yapabilmesi, çalgı çalışma sürecinin verimini etkileyecektir.

Yaylı çalgı eğitiminde entonasyon önemli bir sorundur. Bu sorunun çözümü için yazılmış ve uygulanmakta olan pek çok metot bulunmaktadır. Bu çalışmanın farkı ve önemi çalınacak olan etütlerin ve eserlerin bilgisayar yardımı ile eşliklendirilmiş olması ve viyolonsel öğrencilerine çaldıkları her notanın armoni içerisinde bir yeri olduğunu hissettirmesi, öğrencilerin yaptıkları entonasyon hatalarının kendilerinin fark etmesini amaçlanmıştır.

Viyolonsel öğrencileri bir eseri ya da bir etüdü çalışmaya başladıklarında, entonasyon ile ilgili sorunlar, ritim ile ilgili sorunlar, ton ile ilgili sorunlar ya da müzikal uygulama ile ilgili sorunlar ile karşılaşır. Bu sorunları çözebilmek için çeşitli hedefler belirler ve bunları uygularlar. Bu hedeflerin uygulanması sırasında entonasyon ile ilgili sorunların çözülmesi için öncelikle öğrencilerin çalgılarında

çıkan seslerin doğruluğunu kontrol edebilmeleri, dolayısıyla bu sesleri içsel olarak duymaları, hissetmeleri ve entonasyon sorununa neden olan etkenleri sistematik olarak kategorize edilebilmeleri gerekmektedir. Viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde yaptıkları entonasyon hatalarını parmak açma aşamasından başlayarak sonraki aşamalarda da fark etmelerinin, öğrencilere özdüzenlemeli öğrenmede yer alan sosyal bilişsel aşamalardan özgözlem ve özyargı aşamalarına katkı sağlaması ve bu aşamaların da bir sonraki görevde belirlenecek olan hedefleri etkilemesi beklenmektedir. Dolayısıyla çalgı çalışma sürecinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun kullanımının öğrencilerin süreç içerisinde özdüzenleme yapabilmelerini sağlaması beklenmektedir.

Bu bağlamda yüksek lisans aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun yanı sıra çalışılan eserlerin de eşliklendirilmesinin, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören orta düzey viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon sorunlarını, kullanmakta oldukları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini, belirleyip viyolonsel öğrencilerinin derse ilişkin görüşlerini belirleyip bunları olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Sonuç olarak eşlikli çalışmaların çalıcılar tarafından her gün düzenli bir şekilde çalışılmasının ülkemizdeki viyolonsel eğitime ve dolayısıyla yaylı çalgı eğitime katkı sağlayacağı düşünüldüğünden dolayı önemlidir. Ayrıca bu araştırma incelenen literatür doğrultusunda çalgı çalışma sürecindeki entonasyon sorunlarının ortaya konması ve bu konuda bir çözüm önerisi getirmesi ile ilgili ilk, çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanması ile ilgili az sayıdaki çalışmalardan biri olması nedeniyle önemlidir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı viyolonsel öğrencilerinin, çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı süreci, karşılaştıkları entonasyon sorunları, kullandıkları

özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ve viyolonsel dersine ilişkin görüşleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

#### **1.4. Alt Problemler**

1. Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının, viyolonsel öğrencilerinin karşılaştıkları entonasyon sorunları üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı, viyolonsel öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri açısından nasıl değerlendirilebilir?
3. Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı, viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersi ve çalgı çalışma sürecine ilişkin görüşleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

#### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğrenciler kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlayacaklardır.
2. Araştırmada çalgı çalışma süreçleri gözlemlenen öğrenciler gözlemler sırasında doğal davranacaklardır.



## 1.6. Sınırlıklar

1. Araştırma, 2009-2010 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı viyolonsel öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çalgı çalışma sürecinde entonasyon sorunlarının çözümü bağlamında, kullanılacak parmak açma çalışmaları ve eserlerin eşiklendirilmesi ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Özdüzenleme:** Öğrencilerin kişisel amaçlarına ulaşmak için, yerel şartları dikkati alarak, kullanım noktasında sistematik olara düşünce, eylem ve duygu üretme çabaları (Boekaerts, 2002: 595).

**Özdüzenlemeli Öğrenme:** Öğrencilerin hedefleri ve çevrenin bağlamsal özellikleri tarafından yönetilen ve zorlanan, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleyip düzenleyip kontrol ettikleri aktif ve yapılandırıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000; Schunk, 2005 s : 173' deki alıntı).

**Entonasyon:** Bir müzisyenin, belirli bir müzikal bağlamda bir notayı doğru perdede seslendirme becerisi (Chen et al., 2008: 493).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Özdüzenlemeli Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Schunk (1990) “Goal Setting and Self-efficacy During Self-regulated Learning” isimli çalışmasında özdüzenlemeli öğrenme aşamalarından hedef belirleme ve algılanan özyeterlik aşamalarına odaklanmıştır. Araştırma, hedef özellikleri (belirginlik, yakınlık, zorluk), kişinin kendisinin belirlediği hedefler, süreç geri bildirim, beceri kavramlarına netlik kazandıran bir inceleme makalesidir.

Lizarraga ve Iriarte (2001) “Enhancement of Cognitive Functioning and Self-Regulation of Learning in Adolescents” isimli makalelerinde, gençlerin bilişsel işleyişinin ve özdüzenlemeli öğrenmenin portfolyo olarak bilinen bir grup yönetim aktivitesi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma, mesleki eğitim birinci kademedeki öğrenim gören 15 yaş grubundan 109 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler, öğrenme zorluğu çeken, negatif motivasyona sahip ve davranış sorunu olan gençlerdir. Çalışmada yarı deneysel ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Süreçte, araçlı zenginleştirme programı, çocuk felsefesi programından özel olarak seçilmiş uygun görevler uygulanmıştır. Uygulama tüm sene boyunca devam etmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında, genel zeka, bilişsel esneklik ve bilişüstü stratejilerin kullanımı bakımından istatistiksel belirgin farklar gözlenmiştir ( $p < .01$ ). Deney grubunda karar verme, problem çözme ve özdüzenlemeli öğrenme ölçümleri sonucunda bu alanlarda belirgin kazanımlar meydana geldiği gözlenmiştir ( $p < .01$ ).

Pintrich, (2004) “A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students” isimli makalesinde, üniversite

öğrencilerinin motivasyonlarını ve özdüzenlemeli öğrenmelerini değerlendirebilmek için kavramsal bir çerçeve sunmuştur. Bu kavramsal çerçeve, öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerine ilişkin özdüzenleyici bakış açısına karşı öğrenci öğrenme yaklaşımları bakış açısının karşılaştırılmasına dayandırılmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve motivasyonunun değerlendirilmesinde araçlar geliştirmek için özdüzenlemeli öğrenmenin kavramsal çerçevesini netleştirmek için özdüzenlemeli öğrenme ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır.

Zimmerman ve Schunk (2007) “ Influencing Children’s Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling” isimli makalelerinde, Zimmerman’ ın özdüzenleme yeterliği gelişimindeki dört aşamalı sosyal bilişsel modelini kullanarak öğrencilerin okuma ve yazma performanslarını incelemiştir. Modelleme, özdüzenleme ve akademik becerileri inşa etmede ve özyeterliği yükseltmede etkili bir gereçtir. Bu okuma yazma araştırmasında, Zimmerman’ın çoklu aşamalı modeli içinden özyeterliği, becerileri ve özdüzenlemeyi artırmak için hangi modelin kullanıldığı tartışılmıştır. Makale, sosyal bilişsel teoriye dayalı eğitim uygulamaları teklifleri ve araştırma sonuçları ile sona ermiştir.

Üredi ve Üredi (2005) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısının Yordama Gücü” isimli makalelerinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı çalışmada, öğrencilerin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam

eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

İsrael'in (2007) "Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik" isimli doktora tezinin iki amacı vardır. Birincisi; özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin özdüzenleme becerileri, fen bilgisi özyeterlilikleri ve fen başarısına etkisini incelemek, ikincisi ise özdüzenleme, fen bilgisi özyeterliliği ve fen başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın birinci amacını yerine getirmek için kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modeli, ikinci amacını yerine getirmek için ise tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde, alt sosyoekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun iki 6. sınıf şubesinde, fen bilgisi derslerinde yürütülmüştür. Rastlantısal olarak belirlenen deney grubunda (n=44), araştırmacı tarafından, pilot uygulaması yapılarak geliştirilen özdüzenleme eğitimi programı, kontrol grubunda (n=44) ise geleneksel öğretim yöntemleri 14 hafta süresince uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel kısmı ise 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların 594 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, özdüzenleme ölçeği, fen bilgisi özyeterlilik ölçeği ile karne notları ve yansıtma defterleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Tekrarlı Ölçümler için iki Faktörlü ANOVA, Tek Faktörlü Varyans Analizi, Scheffé Testi, Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, Denekleriçi Fark Kaynağı Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Deneysel araştırma verilerinin analizi sonucunda, özdüzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi özyeterliliği ile özdüzenlemenin bazı boyutlarında olumlu bir değişime yol açtığı saptanmış, verilen eğitimin farklı yansıtma kapasitelerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Betimsel araştırma verilerinin analizi sonucunda ise

öğrencilerin özdüzenleme, fen bilgisi özyeterliliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Kitsantas ve Zimmerman (1998) “Self-Regulation of Motoric Learning : A Strategic Cycle View” isimli makalelerinde 90 lise öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışmadaki öğrencilerin hepsi kızdır. Çalışmada performans stratejilerinin, hedef belirlemenin ve özdeğerlendirmede özkaydın, motor beceriler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın hipotezleri, a) uygulamalar sırasında hayali strateji kullanımı yerine analitik strateji kullanımının b) öğrenme sırasında sabit değişmeyen çalışma hedeflerinin yerine dinamik bir şekilde değişen çalışma hedeflerinin, c) stratejik performans aşamalarında özdeğerlendirmeci özkaydın daha iyi bir sonuç ortaya çıkaracağı şeklinde sıralanmıştır. Bu üç hipotez de sonuçlarla desteklenmiştir. Ayrıca motor becerilerin kazanımında aynı özdüzenleme aşamaları, öğrencilerin üç motivasyon kaynağı olan özyeterlik inançları, özdoyum ve içsel ilgileri de artırmıştır. Sonuçlar, özdüzenlemenin döngüsel bakış açısı ile tartışılmıştır.

Zimmerman, (1990) “Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview” isimli çalışmasında akademik öğrenmede özdüzenlemenin genel bir tanımını yapmış, bilgi ve beceri kazanmak için özdüzenlemenin ayırt edici özelliklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmelerinin ayırt edici özelliklerinin, özdüzenleme süreci unsurlarının çalışılmasındaki payı da tartışılmıştır. Son olarak öğrencilerin öğrenmesinde ve başarısında özdüzenlemeli öğrenmenin kullanımı değerlendirilmiştir.

Shih (2002) “Children’s Self-Efficacy Beliefs, Goal Setting Behaviours, and Self-Regulated Learning” isimli makalesinde çocukların hedef belirleme davranışları, özyeterlik ve özdüzenlemeli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada özdüzenlemeli öğrenme aşamalarının hedef belirleme ve özyeterlik aşamalarına odaklanılmış ve bu iki aşamanın, çocukların özdüzenlemeli öğrenmelerine nasıl bir katkı sağlandığının ortaya konması için çocukların hedef belirleme davranışları, özyeterlikleri ve özdüzenlemeli öğrenmeleri arasındaki

ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonunda bu konuyla ilgili çeşitli öneriler de getirilmiştir.

Pintrich (1999) “The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning” isimli makalesinde özdüzenlemeli öğrenmeye katkıda bulunmada ve desteklemede motivasyonun rolünü tartışmıştır. Makalede motivasyon ve özdüzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olabilmek için genel bir çerçeve sunulmuştur. Bu çerçeveye göre özdüzenleme, ustalık ve ilgili beceri hedeflerinin benimsenmesi ile kolaylaştırılabilir ve ikincil hedeflerin benimsenmesi ile de engellenebilir. Ayrıca, olumlu özyeterlik ve görev değer inançları da özdüzenleme davranışlarını artırabilir. Özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin bilişlerini (örneğin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı) düzenlemek için kullandıkları stratejiler olarak tanımlanmakla birlikte öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmede kullandıkları kaynak yönetimi stratejileri olarak da tanımlanabilir.

## **2.2. Özdüzenlemeli Öğrenme ve Çalgı Çalışma Süreci ile İlgili Çalışmalar**

Nielsen (2001) “Self-regulated Learning in Instrumental Music Practice” isimli araştırmasında, ileri seviyedeki iki konservatuar öğrencisinin çalışma süreci içinde öğrenme stratejilerinin kullanımında nasıl özdüzenleme yapabildiklerini raporlaştırmaktadır. Çalışma doğal şekilde meydana gelen bir etkinlikten oluşmuştur ve öğrencilerden çalışma sırasında ve hemen sonrasında konser için hazırladıkları karmaşık eser ile ilgili sözlü ifade vermeleri istenmiştir. Çalışma süreçleri ayrıca video ile kaydedilmiştir. Bulgular göstermiştir ki, öğrenciler, öğrenmelerini mükemmelleştiren, kişiler arası, bağlamsal ve kendi zihinlerinde oluşan durumları hesaba katmalarını sağlayan kapsamlı özdüzenleme becerilerine sahiptirler. Öğrenciler, özel hedefler belirlemişler, stratejik planlama yapmışlar, öz gerçekleştirim ve görev stratejileri kullanmışlar ve ayrıntılı bir şekilde özyansıtma yapmışlardır. Ayrıca gözden geçirdikleri ölçütleri kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda bu ileri seviyedeki öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmede yetenekli oldukları görülmüştür.

Leon-Guerrero (2008), “Self-regulation Strategies Used by Musicians During Music Practice” isimli makalesinde çalgı çalışma sürecinde genç müzisyenlerin hangi özdüzenleme stratejilerini kullandıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, 16 ortaokul çalgı öğrencisi yeni bir eseri çalışırken video ile kayda alınmıştır. Çalışmanın hemen ardından öğrenci ve araştırmacı kaydı birlikte seyretmişler ve öğrenci, çalışma sırasında kullandığı stratejileri açıklamıştır. Sözel ifade ve müzik çalışmasının eş zamanlı olarak incelenmesi sonucunda, tekrarın diğer stratejilere göre daha çok tercih edildiği ya da daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Özmenteş’in (2007) “Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri” isimli doktora tezi çalışmasının amacı, İzmir ve Ankara illerinde öğrenim görmekte olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans düzeyindeki öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik, çalgı çalışmaya ilişkin tutum ve bireysel çalgı performans düzeylerini belirlemek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu değişkenlerle öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı lisans ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okumakta olan toplam 380 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenler arasında en yüksek düzeyde ilişkinin öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri arasında ( $r=.76$ ) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, en düşük ilişki, pozitif olmakla beraber, öğrencilerin çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeyleri arasında ( $r=.22$ ) olduğu görülmüştür. Ayrıca, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve bireysel çalgı performansı sabit tutulduğunda çalgı çalışmaya ilişkin tutum, çalgı çalışma sürecindeki özdüzenlemeli öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %67’sini tek başına açıklayabilmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, günlük çalgı çalışma

süreleri ile; yaşları, çalgı deneyimleri ve okumakta oldukları okul arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır ( $p < .001$ ). Bunun yanı sıra öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme taktikleri incelendiğinde bu taktiklerin, performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evrelerinden oluştuğu ve öğrencilerin taktik kullanımları gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerine; güdü, tutum, ilgi, görev değer inançları ve özyeterlik gibi birçok duyuşsal özelliğin de eşlik ettiği görülmüştür.

Özmenteş'in (2008) "Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme" isimli makalesinde çalgı çalışma sürecini özdüzenlemeli öğrenme evreleri ışığında analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada, çalgı çalışma süreci tartışılmış ve özdüzenlemeli öğrenmenin evrelerini açıklamıştır.

### **2.3. Çalgı Çalışma Süreci İle İlgili Çalışmalar**

Özmenteş, (2004) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunları saptamış ve bu sorunlar ile onların kişisel ve sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, İzmir'de bulunan Işıl Saygın AGSL'si ve Ümran Baradan AGSL'sinde okumakta olan 167 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Envanteri aracılığı ile toplanmıştır. Veri analizinde Aritmetik ortalama, Standart sapma, Frekans, Yüzde, t-testi, Varyans Analizi, Tukey ve LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları konsantrasyon ile ilgili sorunlarının en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunları onların yaşları, okumakta oldukları okul, sınıf, çalmakta oldukları çalgı ve anadal çalgı öğretmenlerinin cinsiyetine göre önemli farklılıklar göstermektedir.



Lee (2005) tarafından yazılmış, doktora tezi olarak yapılan araştırmada, dört viyolonsel profesörünün üniversite birinci sınıf öğrencilerinin viyolonsel çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ortaya konmuş ve incelenen dört viyolonsel eğitimcisinin bu sorunlara yaklaşımları incelenmiştir. Viyolonsel eğitimcileriyle yapılan röportajlarda, viyolonsel çalışmada karşılaşılan beş ana pedagojik sorunun üzerinde durulmuştur. Bunlar sırasıyla, metotların değerlendirilmesi, oturuş, sağ el tutuşu, sol el tutuşu ve müzikal uygulamadır.

Bu araştırmada özellikle üniversite birinci sınıfın üzerinde durulmasının nedeni, birinci sınıfın önemli, zorlayıcı olması ve öğrencinin gelişmesinde önemli yere sahip olmasıdır. Araştırmanın amacı, aynı pedagojik sorunları çözmeye çalışan eğitimcilerin çalışmadan yararlanmasını sağlamaktır.

Nielsen (2008), “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance” isimli makalesinde müzik öğrencilerinin başarı hedefleri incelemiş ve hangi stratejilerin ve çalgı performansının bu hedeflerle ilişkili olduğunu araştırmıştır. Deneydeki katılımcılar, 71’i kız 59’u erkek olmak üzere toplam 130 konservatuar birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda araştırmada üç faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar: beceri-yaklaşım hedefi, beceri-sakınma hedefi ve görev hedefidir. Görev hedefi ve öğrenme stratejileri arasında ve beceri-sakınma hedefi ve öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Başarı hedef yönelimi değişkeni ve çalgı başarısı arasında bir korelasyon olmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, çalgı çalışma sürecinde üst düzey öğrencilerin başarı hedeflerini düzenleme ve geliştirme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur.

Rostvall ve West’in (2003) “Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching” isimli makalelerinde çalgı eğitiminin ve çalgı çalışmanın tanımı ortaya konulması, analiz edilmesi ve farklı etkileşimlerin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediği konusunda bilginin artırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri videokaset ile kaydedilmiş 5 saatlik gitar ve bakır üflemlerli çalgı öğretim sürecinden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmenlerinin ders

sırasında çok az çalarak örnekleme yaptıkları, öğrenci ve öğretmenlerin müziği, nota okuma çalışmaları olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ders sırasındaki etkileşimin güçlü bir asimetrik dağıtma gücü olduğu ve asimetrik etkileşimin öğrencilerin öğrenme fırsatlarına olumsuz sonuçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Jorgensen, (2002) “Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice Among Instrumental Students in a Conservatoire” isimli makalesinde çalgı başarısı ile çalgı çalışma miktarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma konservatuar öğrencilerini kapsayan nicel bir çalışmadır. Sonuçlar, çalgı çalışma süresi ile çalgı başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

## **2.4. Parmak Açma Çalışmaları İle İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Gruetzmacher Daily Studies**

Bu metot günlük parmak açma çalışmalarını kapsayıp hem sağ el hem de sol el için çeşitli alıştırmalardan oluşmaktadır. Metot, boş yay alıştırmaları, sağ eli için bilek alıştırmaları, sol el için birinci ve dördüncü pozisyonu kapsayan parmak alıştırmaları, arpejler, çeşitli alıştırmalar, triller, gamlar, başparmak pozisyonu ve ilgili alıştırmalar, oktavlar, üçlüler, onlular, spikato ve stakato başlıkları altında toplanmış alıştırmalardan oluşmaktadır.

Metodun alıştırmalarının ilki, birlik, ikilik ve dördlük boş yay alıştırmalarıdır. İkinci başlık olan bilek alıştırmaları, ardışık iki boş telde sekiz bağlı yay kullanma alıştırmalarından oluşmaktadır. Üçüncü başlık sol el çalışmalarıdır ve bu çalışmalar birinci pozisyonda iki oktav Do Majör ve do minör gamdan başlayıp kırık arpej ve çeşitli alıştırmalarla devam eder. Sol el çalışmaları birinci ve dördüncü pozisyondaki tüm dar ve geniş pozisyonları her telde uygulanır. Dördüncü alıştırma grubu arpejlerden oluşur. Birinci ikinci, üçüncü, dördüncü pozisyonlarda yapılması istenen bu arpejler üç ve dört tel üzerinde farklı yay varyasyonlarını çalıştırmayı hedeflemiştir. Beşinci başlık çeşitli alıştırmalardır. Bu alıştırmalarda da bir ve iki tel üzerinde farklı parmakları, farklı pozisyonları ve farklı yay varyasyonlarını çalıştıran

alıştırmalar bulunmaktadır. Altıncı alıştıma grubu olan triller, farklı parmaklarla yapılan trillerden ve mordanlardan oluşur. Yedinci alıştıma grubu gamlar majör ve minör tüm diyatonik gamları ve kromatik gamı içermektedir. Sekizinci alıştıma grubu, başparmak pozisyonunun çalışılmasını hedeflemiştir. Bu alıştırmalar, başparmak pozisyonunu farklı yay varyasyonlarıyla ve farklı pozisyon geçişleriyle pekiştirmeyi amaçlar. Dokuzuncu, onuncu ve onbirinci alıştıma grupları oktavları, üçlü gamları ve onluları çalıştırmaktadır ve bu alıştırmalar özellikle sol el için yazılmış alıştırmalardır. On ikinci ve on üçüncü alıştırmalar spikato ve stakato çalıştırmak için yazılmış olup sağ el alıştırmalarıdır.

#### **2.4.2. Feuilliard Günlük Alıştırmalar**

Bu metot günlük sağ ve sol el alıştırmalarını kapsamaktadır. Bu metotta otuz altı alıştıma grubu bulunmaktadır. Bu alıştırmaların otuz bir tanesi sol el, üç tanesi sağ el alıştırmalarından oluşmuştur ve farklı pozisyonlardaki farklı sesleri, pozisyon farkındalığı, pozisyon geçişleri gibi konuları kapsamaktadır.

Metodun ilk dokuz alıştıma grubu, bir ölçüden oluşan çeşitli motiflerden oluşup birinci pozisyon ve altıncı pozisyon arasındaki tüm sesleri pozisyon geçişleriyle birlikte çalıştırır. Metot, onuncu alıştırmadan on dördüncü alıştırmaya kadar iki oktavlık tüm gamları, arpejleri ve kromatik gamı çalıştırır. On beşinci alıştıma grubu ajelite, on altıncı alıştıma grubu tüm klavye üzerinde çeşitli çalışmalardan, on yedinci alıştıma grubu farklı parmak numaralarıyla oluşan gamların, on sekiz ve on dokuzuncu alıştıma grupları üç oktav gamlardan ve arpejlerden, yirminci alıştıma grubundan yirmi yedinci alıştıma grubuna kadar olan kısım dört oktav gam ve arpejlerden, yirmi sekizinci alıştıma grubundan otuz birinci alıştıma grubu çift tel çalışmalarından oluşmaktadır. Otuz ikinci alıştıma grubundan otuz altıncı alıştıma grubuna kadar olan kısım farklı yay alıştırmalarından oluşmaktadır.

Millsap (1986) tarafından yazılmış, doktora tezi olarak yapılan araştırmada, günlük uzun ses ve ton çalışmalarının ortaokul ikinci sınıf oda müziği öğrencilerinin entonasyonu ve ton kalitesini ne derece geliştirdiği araştırılmıştır.

Çalışmanın örnekleme, 114 yedinci sınıf bando öğrencisinden seçilmiştir. Aynı programda eğitim gören bando öğrencileri, iki sınıfa ayrılmıştır. Öğrencilerin çalışıcılığı ve yetenekleri birbirine yakındır. Günlük ısınma çalışmaları uygulanacak olan deney grubu 50, kontrol grubu ise 64 kişiden oluşmaktadır. Araştırma için Si bemol Majör tonunda sekiz adet alıştırmaya yazılmış ve bu alıştırmalar bir yarıyıl boyunca deney grubuna uygulanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, günlük ısınma, ses açma çalışmaları uygulanan öğrencilerin bando çalışmalarındaki performansları, günlük ısınma çalışmaları uygulanmayan öğrencilerin bando çalışmalarındaki performanslarına göre entonasyon ve ton kalitesi bakımından anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bando çalışmaları dışında günlük ısınma çalışmaları yapan öğrencilerin bireysel olarak performansları, günlük ısınma çalışmaları yapmayan öğrencilerin performansına göre entonasyon ve ton kalitesi bakımından anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

## **2.5. Entonasyon ile İlgili Araştırmalar**

Chen, Woolacott ve Pologe (2006) “Accuracy and Underlying Mechanisms of Shifting Movements in Cellists” isimli makalelerinde orta üst seviyedeki 9 viyolonsel çalıcısının bir pozisyondan diğerine geçişteki doğruluğunu incelemişlerdir. Birbirlerinden farklı uzaklıklarda bulunan üç çift nota aynı hareket oranı altında test edilmiştir. Tel üzerindeki parmak pozisyonları bir daire ile ölçülmüştür. Sol ön kol ve alt kolun açılma hızları, iki adet açılma hız alıcısı ile ölçülmüştür. Bu şekilde pozisyon değiştirme sırasında dirseğin açılma hızı hesaplanmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki artan dirsek hızı ile pozisyon değiştirme bitiş noktasının değişkenliği sabit kalmıştır.

Honingh (2007) “Intonation and Temperament: A Special Orchestral Rehearsal” isimli makalesinde, müzik çalışmalarında entonasyon çalışmalarının etkilerini incelemiştir. Çalışmada amatör bir orkestra ile ilgili entonasyon ve ton içinde çalma konularına odaklanan hayali bir hikaye kurgulanmıştır. Hikayedeki birkaç örnek ve canlandırma ile orkestra üyeleri tarafından ton içinde çalmanın ne olduğunun öğrenilmesinin, ton içinde çalmaya çalışırken neyin dinlenmesi gerektiğinin öğrenilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki ton içinde çalmak görüldüğü kadar kolay olmamakla birlikte ton içinde çalabilmek için pek çok teorik kavramın bilinmesi gerekmektedir.

Chen, Woollacott, Pologe ve Moore’un (2008) “Pitch and Space Maps of Skilled Cellists: Accuracy, Variability and Error Correction” isimli makalelerinde 8 üst düzey viyolonselcinin entonasyon doğruluğu ve değişkenliği ve bu viyolonselcinin performanslarının akustik geribildirimleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada viyolonselcilerin çeşitli pozisyon değişiklikleri incelenmiştir. Bu pozisyon geçişleri hem yay ile hem de akustik geribildirim belirlenmesi için yay olmadan gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsi yay ile gerçekleştirdikleri pozisyon geçişlerinde yüksek oranda başarı sağlamışlardır. Akustik geribildirim olmadığı durumlarda seslerdeki bozukluklar artmış ve daha geniş bir değişkenlik göstermiştir ve hata düzeltme ile ilgili hareketlerin azaldığı görülmüştür.

Nunez (2002) “A Comparison of Aural and Visual Instructional Methodologies Designed to Improve the Intonation Accuracy of Seventh Grade Violin and Viola Instrumentalists” isimli doktora tezi çalışmasında yedinci sınıf keman ve viyola öğrencilerinin entonasyon doğruluğunu arttırmak için iki eğitim metodu karşılaştırmıştır. Çalışmanın örneklemini orta öğretimde öğrenim gören rasgele seçilmiş 58 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deneye katılan öğrenciler a) görsel b) görsel ve işitsel olarak iki gruba ayrılmıştır. Eğitim süreci, yirmi gün boyunca günlük çalışmaların on dakikasında orkestra öğretmenleri tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Katılımcıların entonasyon doğruluklarında bir değişiklik olup olmadığının belirlenmesi için öntest sontest deney deseni uygulanmıştır. Elde

edilen veriler cent cinsinden hesaplanmıştır. Sonuçlar, iki eğitim metodunun öğrencilerin ton içerisinde çalabilme becerisi üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını göstermiştir.

## **2.6. Eşlikli Çalışmaların Entonasyona Etkisi ile İlgili Araştırmalar**

Kantorsky (1984) tarafından yazılmış, doktora tezi olarak yapılan araştırmada, çeşitli eşliklemelerin yaylı çalgı çalıcılarının tiz seslerdeki entonasyon performansı üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Araştırmada incelenmek üzere on iki keman, on iki viyola, on iki viyolonsel on iki kontrabas öğrencisi rasgele seçilmiştir. Deneklere ince ve kalın aralıklarda inici ve çıkıcı gamlar çaldırılmış ve bu çalınan gamlar bilgisayar yardımıyla dört farklı aralıkla eşliklendirilmiştir. Bunlar, ünisondan, küçük ve büyük üçlülerden, oktavdan ve onlulardan yapılmış eşliklerdir. Deneklerin performansları teybe kaydedilmiş ve analizi yapılmıştır.

Sonuçlar göstermiştir ki, çalgıcıların tiz aralıklardaki performanslarının pes eşliklerle desteklenmesi, çalgıcıların pes aralıklardaki performanslarının tiz eşliklerle desteklenmesine göre daha anlamlıdır. Ünisonlarla eşliklenen performansların sonuçları üçlülerle, oktavlarla ve onlularla eşliklenmiş performansların sonuçlarına göre daha anlamlıdır.

Stabley (2000) yapmış olduğu doktora çalışmasında, altıncı ve yedinci sınıf orkestra öğrencilerinin oda müziği çalışmalarıyla entonasyon becerileri ve müziğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada örneklem olarak belirlenen öğrencilerin hepsi orkestra çalışmalarına katılmış ve deney kontrol grupları, orkestra öğrencilerinden seçilmiştir. Orkestra dışında oda müziği çalışmaları yapacak olan deney grubu, orkestra grubu içinden rasgele seçilerek kontrol grubu da orkestra öğrencilerinden seçilmiştir. Otuz dokuz hafta süren bu araştırmada oda müziği çalışmaları yapan öğrenciler kendi başlarına çalışmışlardır.

Deneyin sonunda deneye kontrol gruplarına tutum ölçeği ve entonasyon testi uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk iki haftasında deneklere Gordon yetenek ölçeği uygulanmış ve deneklerin yetenek bağlamında birbirlerinden farklı olmadıkları görülmüştür. Deneyin son iki haftasında öğrencilerin entonasyon yeteneklerini ölçmek için Carmody entonasyon testi, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını ölçmek için de öğrencilere Zorn tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin entonasyon testi sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının, kontrol grubundaki öğrencilerinkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göstermektedir ki, müzik eğitiminde oda müziği çalışmaları öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını yükseltmektedir.

Geringer (1976) “Intonational Performance and Perception of Accompanied and Unaccompanied Ascending Scalar Patterns” isimli doktora tezi çalışmasında çıkıcı dizilerdeki entonasyon performansı ile entonasyon algısı arasındaki farkı araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Florida State Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve mezun rasgele seçilmiş 98 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar çıkıcı Sol Majör diziyi hem eşlikli hem de eşliksiz seslendirmişlerdir. Katılımcılar çaldıklarını kendi çalgılarında seslendirmişlerdir. Katılımcılara çalmadan önce farklı sözlü yönlendirmelerde bulunulmuştur. Katılımcıların yarısına tizleşme eğiliminde oldukları söylenmiş ve kişilerden bu doğrultuda geri dönüt alınmıştır. Diğer gruba ise olabildiğince doğru çalmaları için sözlü yönlendirmede bulunulmuştur. Daha sonra katılımcılar aynı şeyi tekrar çalmışlar ve tüm çalınanlar teyp ile kayıt edilmiştir. Katılımcılar çaldıklarını tekrar dinledikten ve hatalarını duyduktan sonra düzelterek tekrar çalmaları istenmiştir. Yapılan tüm kayıtlar tampere sisteme göre analiz edilmiş ve cent cinsinden analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları tüm çalışmada katılımcıların tiz çalma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın amacı entonasyon performansı ile entonasyon algısı arasındaki farkı ortaya koymaktır. Bu bağlamda varyans analizi teknikleri kullanılarak belirgin farklar elde edilmiştir. Performans ve algı arasındaki fark eşlikten ve dizinin derecesinden bağımsız değildir. Eşliksiz çalınan dizilerdeki entonasyon performansı ve entonasyon algısı eşlikli olanlara göre daha az doğrudur. Çalışmada önceden verilen sözel yönlendirmelerin performansı ve algılamayı değiştirmedeği ortaya konmuştur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon sorunlarının belirlenmesine yönelik olarak nicel, derse ilişkin görüşlerinin, viyolonsel çalışma sürecinde entonasyon konusunda nasıl özdüzenleme yaptıklarının ve hangi özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini uyguladıklarının belirlenmesi açısından da nitel bir çalışmadır.

Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezlerin test edilmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir (Ekiz, 2003: 93). Nicel olarak nitelendirilen araştırmaların en belirgin karakteristikleri sıralanacak olursa; bu araştırmalar her şeyden önce nesnel, genellenebilir, geçerli ve güvenilir bilgi elde etme amacını güderler. Araştırma stratejisi bu temel özelliklere göre biçimlenir. Bu tür araştırmaların mantıksal yapısı, genel teorilere ve bu teorilerden çıkarılan hipotezlere sahip olmakla kavramsallaştırılır (Bryman, 18; Kuş, 2003 : s. 105'deki alıntı).

Nicel çalışmalardan çıkan veriler güçlü, dikkatli ve güvenilir olarak betimlenir. Kuş (2003: 119), bu verilerin büyük kesinlik/doğruluk sergilediğini ve verilerin sistematik prosedürle toplanıp bir başka araştırmacı tarafından kolayca kontrol edilebilir karakterde olduğunu vurgulamıştır. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçların genellenebilmesidir (Sarı, 2007: 113).

Tablo 3’de araştırmanın takvimi ve yapılacak olan ölçüm, gözlem ve görüşmelerin haftalara göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 1. Araştırma Modeli**

	Entonasyon (Nicel)	Özdüzenleme (Nitel)	Derse İlişkin ve Sürece İlişkin Görüş (Nitel)
<b>GELENEKSEL</b>	1. Hafta		
	2. Hafta	1. Ölçüm	1. Gözlem ve Görüşme
	3. Hafta		
	4. Hafta	2. Ölçüm	
	5. Hafta		
	6. Hafta	3. Ölçüm	2. Gözlem ve Görüşme
<b>EŞLİKLİ ÇALIŞMALARIN UYGULANMASI</b>			
<b>EŞLİKLİ ÇALIŞMALAR</b>	7. Hafta		
	8. Hafta	4. Ölçüm	
	9. Hafta		
	10. Hafta	5. Ölçüm	
	11. Hafta		
	12. Hafta	6. Ölçüm	3. Gözlem ve Görüşme

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneme modellerinden, gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda ya da onların bile yeterli olmadığı durumlarda yararlanılır (Karasar, 2002: 99). Yarı deneme modellerinden biri de zaman serileri modelidir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan viyolonsel öğrencilerinin entonasyon doğruluğunu analiz edebilmek amacıyla yarı-deneme modellerinden zaman dizisi (zaman serisi) modeli kullanılmıştır

Bir olay hakkında belirli zaman aralıklarında elde edilen gözlemler, “zaman serileri”, bu gözlemlerin zaman içerisindeki değişimlerinin incelenmesine de “zaman serileri analizi” olarak tanımlanır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007: 207).

Günümüzde kişilerin, kurumların ve toplumların geleceğini rastlantılara bırakmak yerine önceden planlayabilmesi büyük önem taşır. Bu nedenle, geleceğe yönelik planlama ve kararlarda ileriye yönelik kestirmeler yapmak önem kazanır. Böyle kestirmelerde, zaman serileri modeli yoluyla elde edilen bilgiler büyük yarar sağlar (Arıcı, 2001: 221).

Yarı deneme modellerinden biri olan zaman serileri analizi, genel olarak sadece bir örneklem grubundan oluşmaktadır. Genelde bu deney deseni, iki ölçümün arasına bir deneysel işlem koymak üzere bağımlı değişkenin periyodik olarak ölçümünü gerektirmektedir. Bu deney deseniindeki asıl soru deneysel işlemin, bağımlı değişken tarafından ölçüldüğünde deney grubu üzerinde etkisi olup olmadığıdır (Wiersma, 1985: 119).

#### **Şekil 4. Zaman Serisi Deney Deseni Şeması (Wiersma, 1985: 119).**

G      O<sub>1</sub>      O<sub>2</sub>      O<sub>3</sub> X O<sub>4</sub>      O<sub>5</sub>

Bu deney deseniinde örneklemden rasgele oluşturulmuş gruplar yerine, örneklemin kendisinden oluşan sadece tek bir grup üzerinde inceleme yapılır. Ölçümlerin arasına bağımsız değişkenin sokulması (X) tercihen rasgele yapılır. Gözlemlerin (O) sayısı deneyin özelliklerine göre değişiklik gösterebilir (Wiersma, 1985: 119).

Bu araştırmada Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 5 viyolonsel öğrencisi zaman dizisi modelindeki grubu oluşturmuştur. İzleme yöntemi ile viyolonsel öğrencilerinin entonasyonu, sürekli (periyodik) olarak (2 haftada bir) 12 hafta boyunca ölçülmüştür. Altıncı haftadan sonra bağımsız değişken olan Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu (2006) ve öğrencilerin çalıştığı eserlerin eşliklendirilmesini de kapsayan

eşlikli çalışmalar altı hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin uygulanmasından sonraki ölçümlerde de önceki ölçümler sıralı olarak yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından yüksek lisans düzeyinde geliştirilmiş olan Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu orta düzey viyolonsel öğrencilerine yönelik eşlikli parmak açma çalışmalarından oluşmuş bir viyolonsel metodudur. Bu metod, öğrencilerin viyolonsel çalışma sürecinde karşılaştıkları entonasyon sorunlarını çalgı çalışma sürecinin önemli yeri olan parmak açma sırasında çözmesi, yapılan entonasyon hatalarının öğrencilerin kendileri tarafından farkına vardırması, viyolonsele karşı isteklendirmeyi arttırması ve öğrencilere entonasyon konusunda farklı bakış açıları kazandırması amacıyla yazılmıştır.

Çalışmada Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu, öğrencilerin dönem boyunca çalıştıkları eserlerin de eşliklendirilmesini kapsayan diğer eşlikli çalışmalar ile desteklenmiştir. Eserlerin de eşliklendirilmesinin nedeni, öğrencilerin eşlikli çalışma sürecinde entonasyon hatalarını etkileyebilecek değişkenlerin tümünün eşliklendirilmesini sağlayarak çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktır. Bu bakımdan öğrencilerin çalışacakları eserlerin bestecisi tarafından yazılmış orijinal eşlikler Finale 2008 paket programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış, aktarılan bu eşlikler mp3 formatına çevrilmiştir. Ayrıca bu eşlikler öğrencilerin pasaj çalışması yapabilmeleri için parçaların uzunluğuna göre yaklaşık on bölüme ayrılmış ve bu bölümler çeşitli tempolara çekildikten sonra bu pasajlar da mp3 formatına çevrilmiştir. Her öğrencinin çalıştığı parça için ayrı ayrı yapılan bu çalışmanın ile birlikte öğrencilerin eşlikli çalışma sürecinde kullanacakları Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu, eserlerin pasajlara bölünmüş eşlikleri ve eserin tümünün kendi temposundaki eşlikleri cd'lere basılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmaları uygulayabilmeleri için üç adet çalgı çalışma odası Creative SBS A 300 2+1 ses sistemi ile donatılmıştır. Dönemin yarısı boyunca öğrenciler bu odalarda yanlarında getirdikleri müzik çalarlar ile Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunu ve eserlerini basılan cd'lerden çalınan eşliklerle birlikte çalarak günlük iki saat olan etütlerini yapmışlardır.

Araştırmada, viyolonsel öğrencilerinin entonasyon doğruluğunu ölçebilmek için, literatürde yer alan çeşitli tonalitelere, öğrencilerin teknik düzeyine uygun eşlikli parmak açma çalışmalarındaki konuları kapsayan aynı ritmik kalıpta olan etütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu etütlerin amaca uygunluğunun belirlenmesinde iki yaylı çalgı eğitimcisinden uzman görüşü alınmıştır.

Deneyin başlangıcında çalışmaya katılacak öğrencilerin çalacağı eserlerin belirlenmesinde, farklı pek çok eser öğrencilere araştırmacı tarafından örneklendirilmiş, öğrencilerin beğendikleri ve çalmayı istediklerini belirttikleri eserler öğrencilere verilmiştir. Bu süreçte eserlerin öğrencilerin teknik düzeylerine uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin on iki hafta boyunca çalışacakları etütler de öğrencilerin teknik düzeyi göz önünde bulundurularak belirlenmiş ve öğrencilere dönem başında tanıtılmıştır. Tablo 1’ de araştırmaya katılan öğrencilerin dönem boyunca çalıştıkları eser ve etütler yer almaktadır.

**Tablo 2. Deneye Katılan Öğrencilerin Deney Sürecinde Çaldıkları Eser ve Etütler Listesi**

	Eser	2. Hafta (Etüt)	4.Hafta (Etüt)	6.Hafta (Etüt)	8.Hafta (Etüt)	10.Hafta (Etüt)	12.Hafta (Etüt)
<b>Öğrenci I</b>	Vivaldi Sonata e moll I.veII.Bölümler	Dotzauer No:4	Dotzauer No:5	Dotzauer No:9	Dotzauer No:17	Dotzauer No:15	Dotzauer No:15
<b>Öğrenci II</b>	Breval Sonata C Dur 1. Bölüm	Dotzauer No:4	Dotzauer No:4	Dotzauer No:9	Dotzauer No:17	Dotzauer No:17	Dotzauer No:17
<b>Öğrenci III</b>	Saint Seans Allegro Appassionato	Dotzauer No:23	Dotzauer No:50	Dotzauer No:62	Dotzauer No:4	Popper no:3	Popper no:1
<b>Öğrenci IV</b>	Romberg Sonata e moll 1.Bölüm	Dotzauer No:4	Dotzauer No:5	Dotzauer No:9	Dotzauer No:17	Dotzauer No:23	Dotzauer No:15
<b>Öğrenci V</b>	Squire Tarantella	Dotzauer No:23	Dotzauer No:50	Dotzauer No:62	Dotzauer No:54	Popper no:3	Popper no:1

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenciler düzeylerine göre farklı eser ve etütler çalmışlar ve başarılı olamadıkları etütlere iki haftadan daha uzun bir süre ayırarak dönemi tamamlamışlardır. Bununla birlikte sadece Öğrenci IV dört hafta içerisinde eserini sonuna kadar çıkarabilmiş, diğer öğrenciler ise ancak altıncı haftada

eserlerinin tamamını çalabilir duruma gelmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler ilk iki entonasyon kaydında eserleri çıkardıkları yere kadar çalmışlardır. Deneyde entonasyon değerlendirmesi öğrencilerin eserleri çaldıkları yere kadar yapılmıştır.

Araştırmanın ilk altı haftasında, deneye katılan öğrenciler, çalışacakları eserlerin dışında eşlikli parmak açma çalışmalarından farklı olmasına rağmen aynı konuları içeren ve aynı düzeyde olan parmak açma çalışmalarını Feuilliard'ın "Daily Exercises" kitabından (EK 4) çalışmışlardır. Sonraki altı hafta boyunca ise çalışmanın bağımsız değişkeni olan Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu (EK 4) ve diğer eşlikli çalışmalar uygulanmıştır. Deney süresi boyunca söz konusu eserler ve çalışmalar, öğrencilerin her gün uygulanan iki saatlik etüt saatlerinde çalışılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin ses kayıtları Sound Forge 8.0 paket program ile yapılmıştır. Yapılan kayıtlardaki konuşmalar ve duraksamalar araştırmacı tarafından yine aynı program ile temizlenmiştir. Viyolonsel öğrencilerinin entonasyon doğruluğunu ölçebilmek için temizlenen kayıtlar Celemony Melodyn Studio Edition 3.1.2.0 paket programı ile analiz edilmiş ve çalınan her notanın değeri "cent" cinsinden notanın üzerine araştırmacı tarafından yazılmıştır. Daha sonra bu değerler Microsoft Office Excel paket programına aktarılmış ve aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin etüt ve eserlerinde çaldıkları 22931 adet sesin yukarıda belirtilen prosedür doğrultusunda analiz edilmesiyle elde edilmiştir.

Eğitim araştırmaları karmaşık bir ağ dokumaktadır ve bazı konuların nicel istatistiksel yollarla çözülmesi de zordur. Nitel yaklaşım, sözel analiz yoluyla insan davranışlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir (Hara, 1995; Sarı, 2007: s. 114'deki alıntı).

Nitel araştırmacılar, nitel araştırmanın ne olup ne olmadığıyla ilgili çeşitli tanımlar ortaya koymaya çalışmışlardır. Hatch'e göre (2002: 6) nitel araştırma ile ilgili bir sözlük anlamı ile ortaya çıkmanın bir gereklilik olmamasına rağmen, yapılmış tanımları keşfetmek ve onlar hakkında düşünmek, araştırmacıların ne

yaptıkları ile ilgili sınırları hesaba katmalarını sağlayacağından dolayı önemlidir. Strauss ve Corbin'e (1990) göre, sonucunda istatistik ya da sayısal ölçme dışında bulgular ortaya çıkaran herhangi bir çeşit araştırma, Anderson' a (1987) göre, günlük yaşama uygulanan, kişisel ve sosyal olarak oluşmuş, tümevarımsal ve açıklayıcı yöntemler üzerinde duran bir araştırma paradigmasıdır. Daha sonuç odaklı bir ifadeyle insanların kendi yazdıkları ya da söylemiş oldukları kelimelere ve gözlemlenebilir davranışlara dayanan, betimleyici veri ortaya çıkaran araştırma yöntemidir (Hatch, 2002: 6).

Maxwell' e (1996: 17) göre, nitel araştırmaların beş belirgin amacı bulunmaktadır. Bunlar; Çalışmadaki katılımcıların içinde buldukları olayların, durumların, aksiyonların, hayatlarındaki ve deneyimlerindeki anlamlarını anlamak; Katılımcıların içinde buldukları özel şartları anlayıp bu şartların, katılımcıların hareketleri üzerindeki etkisini anlamak; Beklenmedik olay ve etkileri tanımlayıp sonrasında bunlar hakkında yeni teoriler yaratmak; Aksiyonların ve olayların yer aldığı süreçleri anlamak; Önceden tahmin edilemeyen açıklamalar geliştirmektir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının ve eşlikli çalışmaların, viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Viyolonsel çalışma sürecinde viyolonsel öğrencilerinin entonasyon doğruluğu için kullandıkları özdüzenleme stratejilerinin belirlenmesi, bu stratejilerin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığına saptanması ve eşlikli çalışmaların özdüzenleme stratejilerine nasıl bir etkisi olduğunun derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi hedeflendiğinden, bu yönüyle araştırmanın bir “nitel durum” çalışması olduğu söylenebilir.

Nitel araştırma metodolojisinin en önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirilen durum çalışmasının en belirgin niteliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşıp derinlemesine incelemeye çalışmasıdır (Bassey, 1999; Stake, 1995; Yin, 1994; Ekiz, 2003 :s. 43' deki alıntı). Yıldırım ve Şimşek' e (2005: 278) göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi

(içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt ve kaynağın mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir.

Deneye katılan öğrencilerin entonasyon doğruluğu ile ilgili kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla deney sürecinin başında (2.hafta), ortasında (6. hafta) ve sonunda (12. Hafta) öğrencilerin çalışma süreçleri gözlemlenmiş ve gözlemlerin ardından öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler de video kamera ile kaydedilmiştir. Öğrenciler bu çalışma için de Tablo 1’ de ki eserleri ve etütleri çalmışlardır. Özdüzenleme için gerçekleştirilen bu kayıtlar, viyolonsel derslerin yapıldığı viyolonsel sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Yapılan gözlemler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerini Belirlemeye İlişkin Gözlem Formu” ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu geliştirilirken özdüzenlemeli öğrenmede yer alan sosyal bilişsel aşamalardan özgözlem, öztepki ve özyargı süreçlerinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem formunun geçerlik çalışması kapsamında, alanı müzik olan üç öğretim üyesinin ve alanı eğitim bilimleri olan beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin viyolonsel çalışma süreçlerinin kaydının yapılmasının nedeni, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmede yer alan özgözlem, öztepki ve özyargı süreçlerini ne derece kullanabildiklerinin belirlenmesidir. Bu nedenle kayıt sırasında öğrencilerden, çalışırken hata yaptıkları veya tekrar ettikleri yerlerde durup bunların nedenlerini sesli bir şekilde dile getirmeleri istenmiştir. Buradaki amaç, öğrencilerin çalma sırasında ne derece özgözlem yapabildiklerinin ortaya konulması ve özdüzenlemenin öztepki boyutunun ortaya konması açısından öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmek için ne gibi stratejiler uyguladığının gözlemlenmesidir.

Yapılan bu kayıtların hemen ardından kaydedilen çalışma süreci, kaydı yapılan öğrenci ile birlikte tekrar seyredilmiştir. Bu aşamada öğrenciden çalışma sürecini araştırmacı ile birlikte izleyip çalışma hakkında yorum yapması istenmiştir.



Kayıt birlikte seyredilirken öğrenciden çalışma kendi çalışma sürecinde yaptığı hataları belirlemesi, belirlediği hataları gözden geçirmesi, kendini eleştirmesi, yaptığı hataları düzeltmede ne kadar başarılı olduğu konusunda yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Hatch'e (2002: 94) göre, yapılandırılmamış görüşmeler araştırmanın yapıldığı yerde yapılan yapılandırılmamış konuşmalardır. Dolayısıyla resmi olmayan görüşmeler bir araştırmada öncül veri toplama aracı olamazlar. Genelde gözlem araştırmalarının stratejik kısmında kullanılırlar. Yapılandırılmamış görüşmelerde araştırmacının iyi bir dinleyici ve konuyla ilgili sorular sorabilen bir kişi olması gerekmektedir. Yapılandırılmamış görüşme, özenli gözlemlerden sonra ya da üçgenleme için veri oluşturmak amacıyla hipotezleri doğrulamak için kullanılabilir.

Yapılan kaydın tekrar izlenmesinin nedeni, öğrencilerin çalgılarını çalarken yaptıkları hataların hepsini fark edemeyebilecek olmalarıdır. Çalgı çalarken fark edilemeyen hataların çalışma süreci izlenirken belirlenmesi, yine özdüzenlemenin özgözlem boyutunu ortaya koymakla birlikte, öğrencinin gerçekleştirdiği hataların nedenlerini kendisinin görüp bu hatalara kendi çözüm önerilerini getirmesi bağlamında özdüzenlemenin özyargı boyutunun da ortaya konmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin kendi kaydını izlemesi ve bu sırada kendisine yönelik yaptığı eleştirilerden ve araştırmacı tarafından yöneltilecek sorulardan oluşan yapılandırılmamış görüşme de ayrıca video kamera ile kaydedilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmenin kayıtları da tekrar "Çalgı Çalışma Sürecinde Kullanılan Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerini Belirlemeye İlişkin Gözlem Formu" ile incelenmiştir.

Deney süresi boyunca yapılan görüşme ve gözlemlerin kayıtları incelenerek viyolonsel öğrencilerinin çalıştıkları eserler içerisinde yaptıkları entonasyon hatalarının ne kadarını fark edebildikleri, fark ettikleri hataları düzeltmek için ne yaptıkları, varsa bu hataları düzeltmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların bunlar üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Analizler, gözlem ve görüşmeler yapıldıktan sonra gerçekleştirilen kayıtların incelenmesi ile yapılmıştır. Araştırmada görüşmelerle elde edilen verilerin

analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya aktarmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek,2005: 224).

Bu bağlamda ikinci alt probleme ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerde toplam 634 dakikalık görüşme kayıtları analiz edilmiş ve elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan temalarla ilişkilendirilmiştir. Nitel çalışmalarda güvenilirliği arttırmak kullanılan yöntemlerden biri, verilerin analizinde başka araştırmacılardan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada gözlem ve görüşme verileri başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş ve kodlanmıştır. Diğer araştırmacı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen gözlem formu için “anlaşma/anlaşma+anlaşmama formülü” ile iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilen bu katsayı çalışmada 0.86 olarak elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının, viyolonsel öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde viyolonsel dersine ilişkin görüşleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Hatch’ e (2002: 91) göre yapılandırılmış görüşme tarzı bazen resmi, yarı yapılandırılmış ya da derinlemesine görüşme olarak da adlandırılır.

Bu görüşmeler;

- Yapılandırılmıştır çünkü görüşme, araştırmacının liderliğinde, belirli bir zaman diliminde ve kaset kaydıyla gerçekleştirilir.

- Yarı yapılandırılmıştır çünkü araştırmacı görüşmeye rehber sorularla gelir ve görüşme sırasındaki etkileşimde ortaya çıkabilecek yeni sorulara da açıktır.
- Derinlemesinedir çünkü katılımcıların anlayışlarının derinine inmek için dizayn edilmiştir.

Yapılandırılmış görüşmeler çoğunlukla gözlemi de kapsayan çalışmalarla kullanılır. Çalışma oluşmaya başlarken kaç tane görüşmenin yapılacağı, görüşmelerin ne zaman yapılacağı, görüşmelerin ne kadar süreceği belirlenir. Yapılandırılmış görüşmeler ayrıca görüşmenin tek veri toplama aracı olduğunda da kullanılır (Hatch, 2002: 93).

Araştırmacı tarafından geliştirilen viyolonsel dersine ilişkin yapılandırılmış görüşmede, öğrencilerin altı hafta boyunca uyguladıkları eşlikli ve eşiksiz çalışmalar ve bu çalışmaların viyolonsel dersine ilişkin ve çalgı çalışma sürecine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular, öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmada görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Görüşme formunun geçerlik çalışması kapsamında, alanı müzik olan üç öğretim üyesinin ve alanı eğitim bilimleri olan beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından görüşme formu ile elde edilen sözel veriler, araştırmacı dışında bir uzman tarafından da analiz edilmiştir. Analiz sırasında her bir alt amaçla ilişkisi olarak görüşme soruları birer tema/boyut biçiminde ele alınmıştır.

Nitel verilerin raporlaştırılması aşamasında, bulgularla ilgili olarak, görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak, güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada güvenilirliği arttırmak için toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasını, araştırmacının gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmasını ve yorumlarını daha sonraya bırakmasını önermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu

araştırmada görüşmelerden elde edilen bulgular, herhangi bir yoruma yer vermeden ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan bu görüşmeler ortalama 15'er dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş beş temaya göre gruplanmıştır. Bu temalar eşlikli parmak açma çalışmaları ile ilgili görüşler, eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların viyolonsel dersine olan etkilerine ilişkin görüşler, eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel çalışma sürecine olan etkilerine ilişkin görüşler, eşlikli parmak açma çalışmalarının eşiksiz parmak açma çalışmaları ile karşılaştırılmasına ilişkin görüşler ve eşlikli çalışmalar ile ilgili görüşlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler belirlenen temalara göre tekrar düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada görüşme verileri başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş ve kodlanmıştır. Diğer araştırmacı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen görüşme formu için "anlaşma/anlaşma+anlaşmama formülü" ile iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilen bu katsayı çalışmada 0.94 olarak elde edilmiştir.

Etik ilkeler bakımından çalışmaya katılan öğrenciler, gözlem ve görüşme kayıtlarının bir araştırmada veri olarak kullanılacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir ve öğrencilerin araştırmadan haberdar olduklarına ve verilerin araştırmacı tarafından kullanılabileceğini ifade eden izin belgeleri öğrenciler tarafından imzalanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Deneysel çalışmalar gibi durum çalışmalarında da temsili bir örneklem yoktur. Burada araştırmanın amacı bir evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine analitik genellemeler yapmak yani kuram oluşturmak ya da kuramsal önermelerde bulunmaktır (Yıldırım&Şimşek, 2005:280). Araştırmada incelenecek olan çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi M¼zik Eğitimi Ana Bilim Dalında renim görmekte olan lisans viyolonsel rencilerinden oluşan 1'i kız 4'¼ erkek toplam 5 renci oluşturacaktır.

Araştırmaya katılan renciler ile ilgili genel bir fikir sahibi olabilmek amacıyla Tablo 2' de renciler ile ilgili eşitli bilgiler verilmiştir.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan rencilerin Kişisel Bilgileri**

	<b>renci I</b>	<b>renci II</b>	<b>renci III</b>	<b>renci IV</b>	<b>renci V</b>
<b>Yaşı</b>	19	20	20	23	21
<b>Cinsiyeti</b>	Erkek	Erkek	Erkek	Kız	Erkek
<b>Sınıfı</b>	1	2	2	3	3
<b>Mezun Olduğu Lise T¼r¼</b>	G¼zel Sanatlar L.	Anadolu Lisesi	G¼zel Sanatlar L.	G¼zel Sanatlar L.	G¼zel Sanatlar L.
<b>elloya Başlama Yaşı</b>	14	19	14	17	14
<b>Kendi ellosu Olması</b>	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet
<b>ellosunun Durumu</b>	El Yapımı	Fabrikasyon	Fabrikasyon	El Yapımı	Yarı Fabrikasyon

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada,

1. Çalgı alışma sürecinde kullanılan zdzenlemeli ğrenme becerilerini belirlemeye ilişkin gözlem formu (EK 2.)
2. Viyolonsel dersinde ve çalışma sürecinde kullanılan eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin ğrenci görüşme formu (EK 1.)
3. Entonasyon farklılıklarını belirlemek amacıyla kullanılan Celemony Melodyn Studio 3.1.2.0 paket programı
4. Ses kayıtlarını yapmak amacıyla kullanılan Sound Forge 8.0 paket programı
5. Entonasyon standart sapmalarını ve aritmetik aritmetik ortalamalarını hesaplamak amacıyla kullanılan Microsoft Office Excel paket programı kullanılmıştır.

### 3.4. Veri zmlleme Teknikleri

Araştırmada verilerin analizinde aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. Gözlem verilerinin analizi için betimsel analiz
5. Görüşme verilerinin özümlenmesi için betimsel analiz.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan araçlar ile toplanan verilerin, yine aynı bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının, viyolonsel öğrencilerinin karşılaştıkları entonasyon sorunları üzerinde önemli farklar gösterip göstermediği ifade edilmişti. Buna göre araştırmanın birinci alt problem cümlesi şöyledir: “Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının, viyolonsel öğrencilerinin karşılaştıkları entonasyon sorunları üzerindeki etkileri nelerdir?”

##### 4.1.1. Öğrenci I

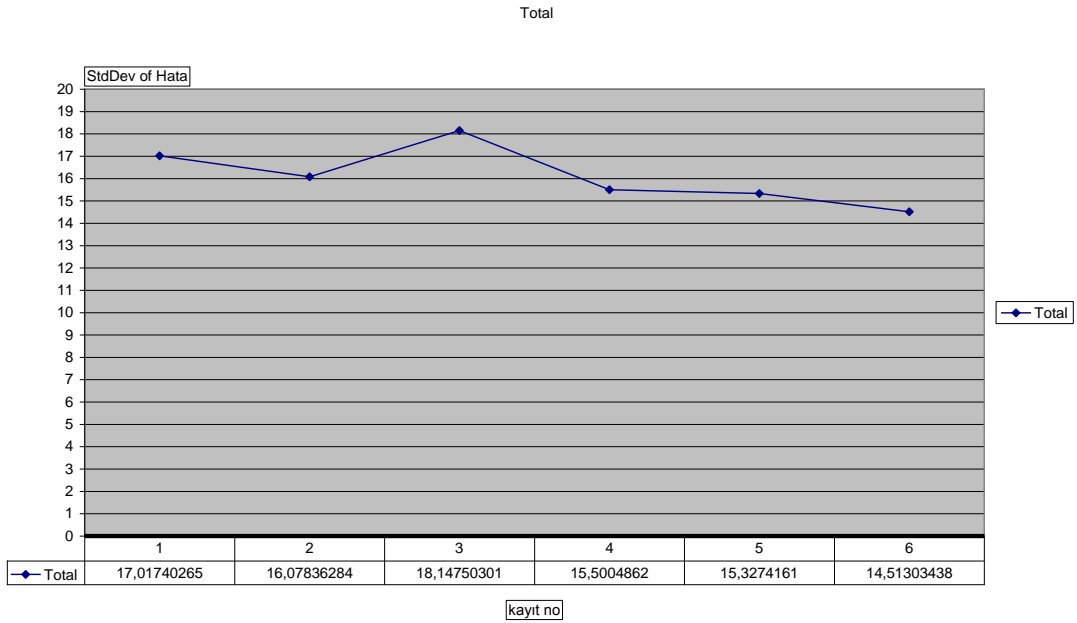
Öğrenci I' in dönem boyunca çalıştığı eserin Vivaldi “mi minör Sonatın” birinci ve ikinci bölümleri olduğu belirtilmişti. Öğrencinin, sonatın birinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>-1,860</b>	<b>20,311</b>	<b>11,877</b>	<b>3,270</b>	<b>5,491</b>	<b>-3,909</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>17,017</b>	<b>16,078</b>	<b>18,147</b>	<b>15,500</b>	<b>15,327</b>	<b>14,513</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>122</b>

Öğrenci I' in dönem boyunca çalıştığı eserin birinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 1.1' de sunulmuştur.

**Grafik 1.1 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İlk Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**

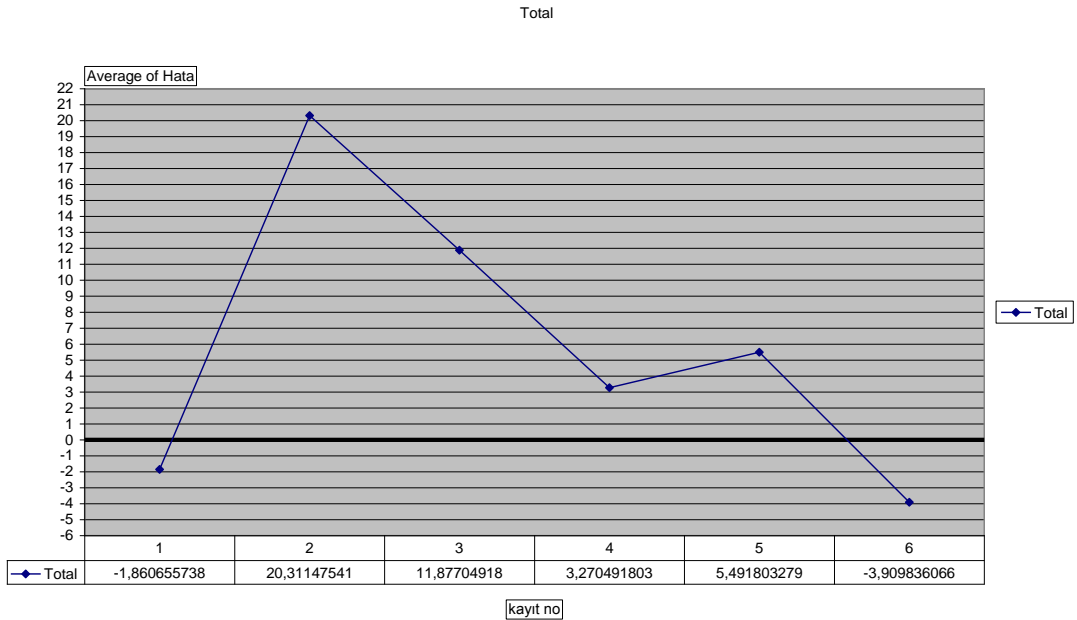




Grafik 1.1’de Öğrenci I ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 17 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 16 cente indiği ve üçüncü kayıta da 18 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 15 cente kadar düştüğü ve son kayda kadar yine 15 ve 14 cente doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır.

Öğrenci I’ in dönem boyunca çalıştığı eserin birinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 1.2’ de sunulmuştur.

**Grafik 1.2 Öğrenci I’ in Çalıştığı Eserin İlk Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 1.2’de Öğrenci I ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının -1 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer büyük bir artışla 20 cente çıktığı ve üçüncü kayıta da 11 cente kadar indiği görülmektedir.

Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değerin 3 cente kadar düştüğü ve dördüncü kayıta 5 cente çıkıp son kayıta -3 cente indiği görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının 0 merkez noktasına yaklaştığı göze çarpmaktadır.

Öğrenci I' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Vivaldi “mi minör Sonatın” ilk bölümünde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi, eşlikli çalışmaların entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

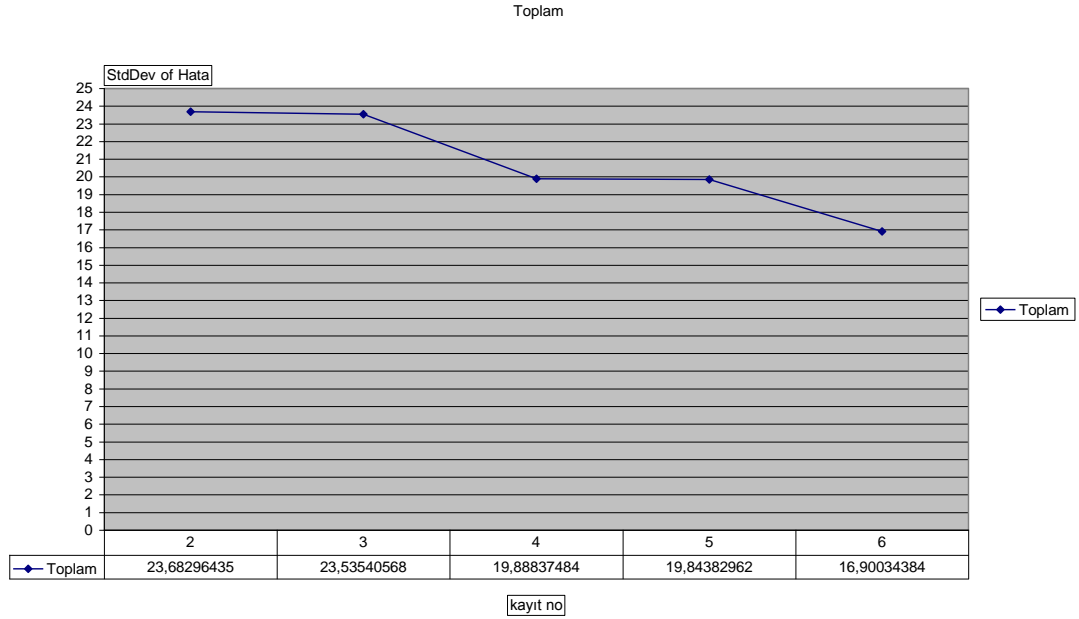
Öğrenci I' nin sonatın ikinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	-	1,246	4,466	6,918	6,607	-4,101
<b>Standart Sapma</b>	-	223,682	23,535	19,888	19,843	16,900
<b>Toplam Nota</b>	-	73	360	352	339	346

Öğrenci I' in dönem boyunca çalıştığı eserin ikinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 1.3’ de sunulmuştur.

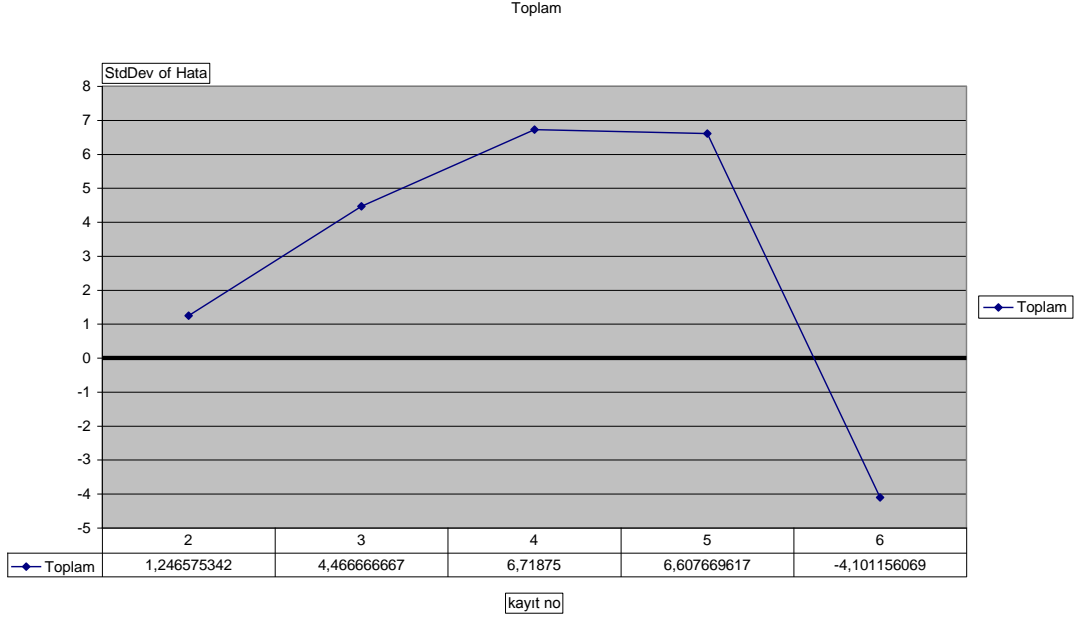
**Grafik 1.3 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Öğrenci I ilk kayıta eserin ikici bölümünün deşifresini yapamadığından dolayı grafikte birinci kayda ilişkin bir değer gözükmemektedir. Grafik 1.3' de Öğrenci I ile gerçekleştirilen ikinci kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 23 centten başladığı, üçüncü kayıta da 23 cent değerinde seyrettiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 19 cente kadar düştüğü ve son kayda kadar yine 19 ve 16 cente doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır.

Öğrenci I' in dönem boyunca çalıştığı eserin ikinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 1.4' de sunulmuştur.

**Grafik 1.4 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 1.4' de Öğrenci I ile gerçekleştirilen ikinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 1 centten başladığı, üçüncü kayıta bu değer bir artışla 4 cente çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 6 cente kadar çıktığı ve dördüncü kayıta da 6 cente çıkıp son kayıta -4 cente indiği görülmektedir. İkinci kayıta aritmetik ortalamasının 0 noktasına yakın olmasının çalınan nota sayısının azlığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının 0 merkez noktasından uzaklaştığı göze çarpmaktadır.

Öğrenci I' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Vivaldi “mi minör Sonatın” ikinci bölümünde yapılan beş ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi görülürken entonasyon hataları aritmetik ortalamalarında da 0 merkez noktasından uzaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu da öğrenci I' in bu bölümde dördüncü ve beşinci kayıtlarda tiz çaldığı seslerin pes çaldığı seslerden fazla olduğunu, altıncı kayıta ise pes çaldığı seslerin tiz çaldığı seslere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

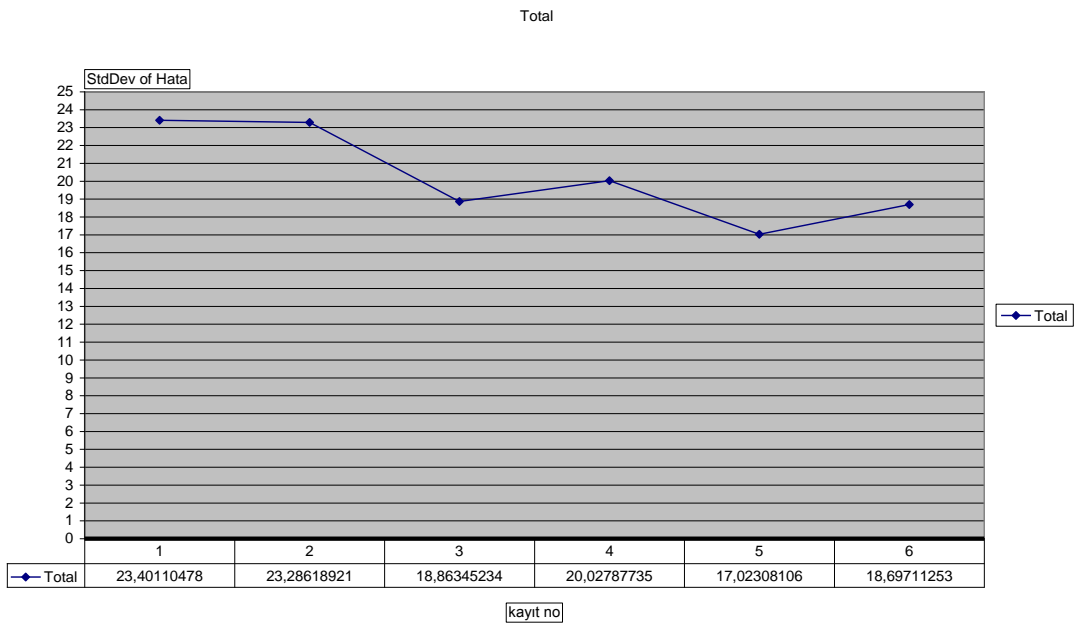
Öğrenci I'ın dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3 Öğrenci I'ın Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>-18,776</b>	<b>16,563</b>	<b>-12,981</b>	<b>7,434</b>	<b>3,740</b>	<b>6,973</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>23,401</b>	<b>23,286</b>	<b>18,863</b>	<b>20,027</b>	<b>17,023</b>	<b>18,697</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>353</b>	<b>403</b>	<b>266</b>	<b>224</b>	<b>266</b>	<b>268</b>

Öğrenci I'ın dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 1.5' de sunulmuştur.

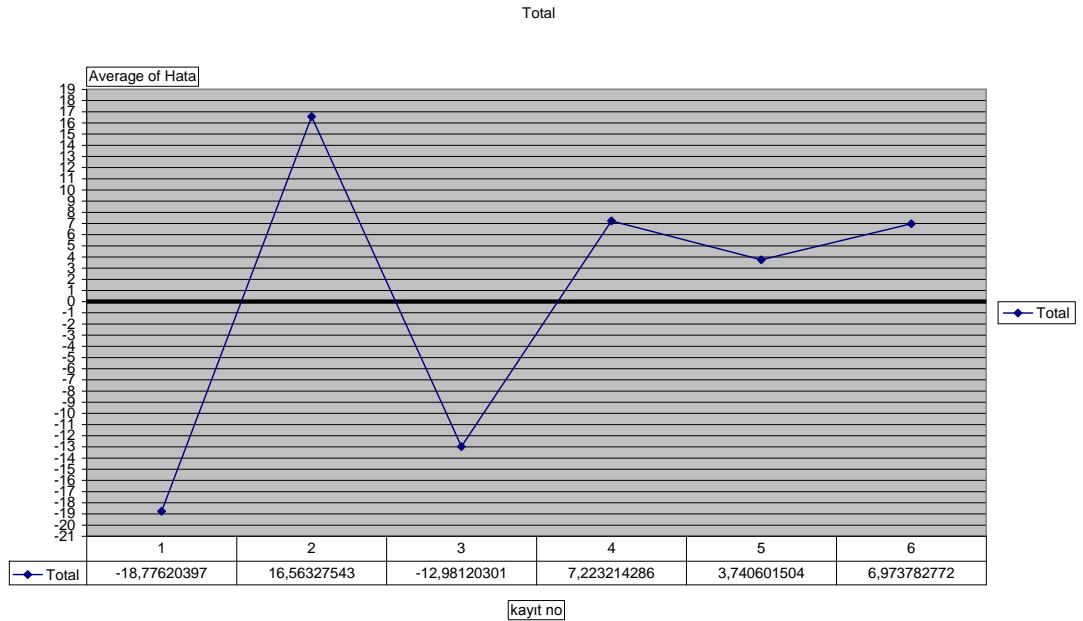
**Grafik 1.5 Öğrenci I'ın Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 1.5’de Öğrenci I ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 23 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer yine 23 centte seyrettiği ve üçüncü kayıta da 18 cente kadar indiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 20 cente kadar çıktığı ve beşinci kayıta 17 cente inip son kayıta 18 cente doğru bir artış gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra çalınan farklı etütlerdeki entonasyon hatalarının giderek azalma eğilimi göze çarpmaktadır. Bu düşme eğilimi eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi etütlerin zorluk derecesine göre değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci I’ in dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 1.6’ de sunulmuştur.

**Grafik 1.6 Öğrenci I’ in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 1.6' de Öğrenci I ile gerçekleştirilen birinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının -18 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer büyük bir artış göstererek 16 cente çıktığı üçüncü kayıta bu değer yine büyük bir düşüş ile -12 cente gerilediği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 7 cente kadar çıktığı ve beşinci kayıta 3 cente inip son kayıta ise 6 cente çıktığı görülmektedir. İlk üç kayıta çok büyük iniş ve çıkışların gözlendiği grafikte eşlikli çalışmalardan sonra 0 merkez değerine yaklaşma eğilimi dikkat çekmektedir.

Öğrenci I' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu iyileşmenin eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi etütlerin zorluk derecesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### 4.1.2. Öğrenci II

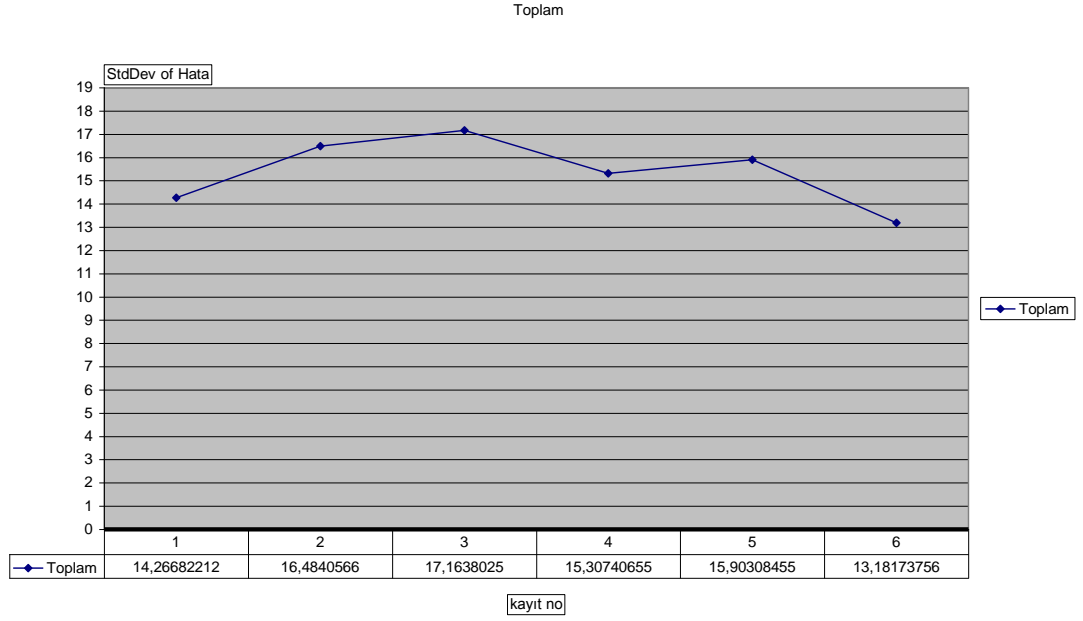
Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı eserin Breval “Do Majör Sonatın” birinci bölümü olduğu belirtilmişti. Öğrencinin, sonatın birinci bölümünde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.1’de sunulmuştur.

**Tablo 5.1 Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>-9,463</b>	<b>-16,278</b>	<b>1,726</b>	<b>-8,927</b>	<b>-1,391</b>	<b>3,296</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>14,266</b>	<b>16,484</b>	<b>17,163</b>	<b>15,307</b>	<b>15,903</b>	<b>13,181</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>179</b>	<b>420</b>	<b>500</b>	<b>498</b>	<b>488</b>	<b>489</b>

Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 2.1' de sunulmuştur.

**Grafik 2.1 Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**

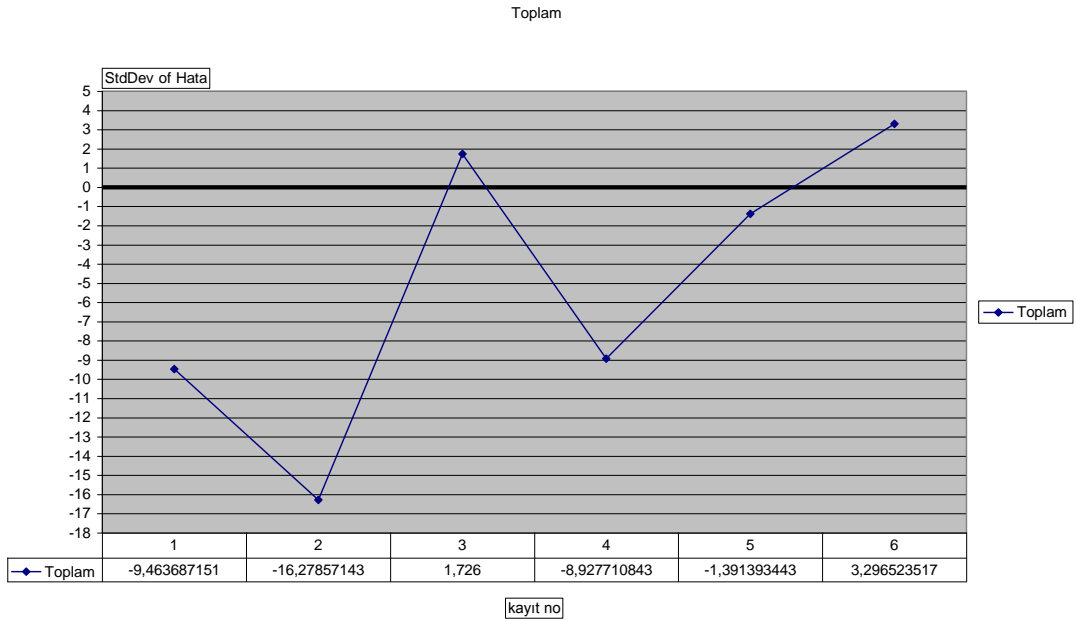


Grafik 2.1'de Öğrenci II ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 14 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 16 cente çıktığı ve bu artışın üçüncü kayda kadar 17 cente kadar devam ettiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 15 cente kadar düştüğü ve son kayda kadar yine 15 ve 13 cente doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır. İlk kayıttaki değer düşük olmasının nedeninin bu kayıta alınan nota sayısının diğer kayıtlara göre çok daha az olduğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 2.2' de sunulmuştur.



**Grafik 2.2 Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 2.2’de Öğrenci II ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının -9 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer -16 cente kadar indiği ve üçüncü kayıta büyük bir artışla 1 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer -8 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta -1 cente çıkıp son kayıta 3 cente kadar çıktığı görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının 0 merkez noktasına eşliksiz çalışmalara göre daha yakın seyrettiği göze çarpmaktadır.

Öğrenci II’ nin bir dönem boyunca çalışmış olduğu Breval “Do Majör Sonatta” yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi, eşlikli çalışmaların entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

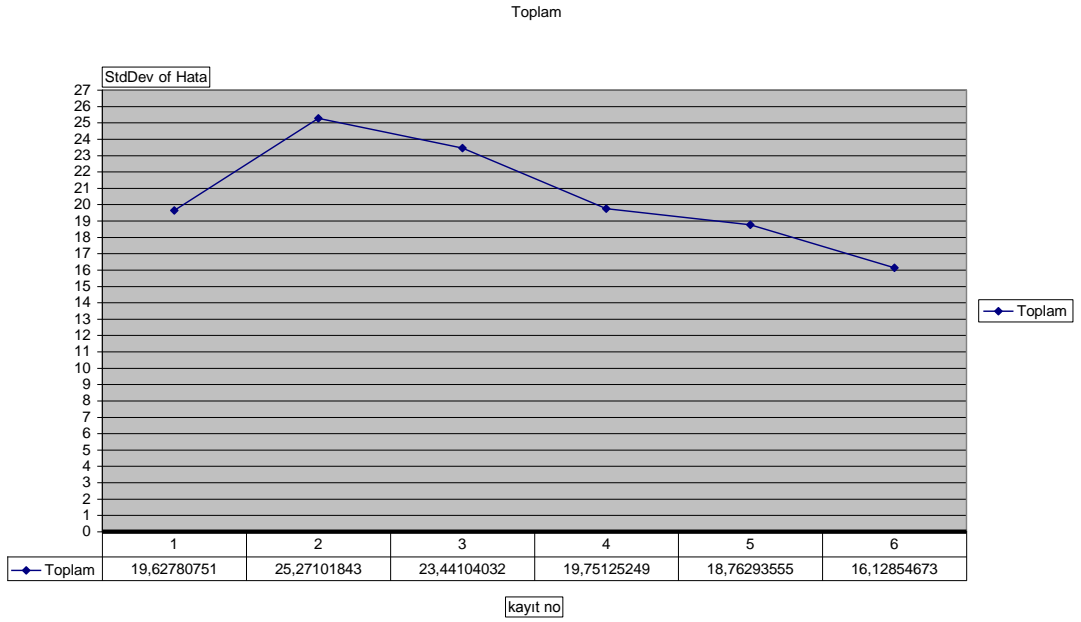
Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5.2'de sunulmuştur.

**Tablo 5.2 Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>-25,413</b>	<b>-43,079</b>	<b>-16,022</b>	<b>-2,575</b>	<b>-10,062</b>	<b>1,847</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>19,627</b>	<b>25,271</b>	<b>23,441</b>	<b>19,751</b>	<b>18,762</b>	<b>16,128</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>150</b>	<b>353</b>	<b>264</b>	<b>120</b>	<b>175</b>	<b>190</b>

Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 2.3' de sunulmuştur.

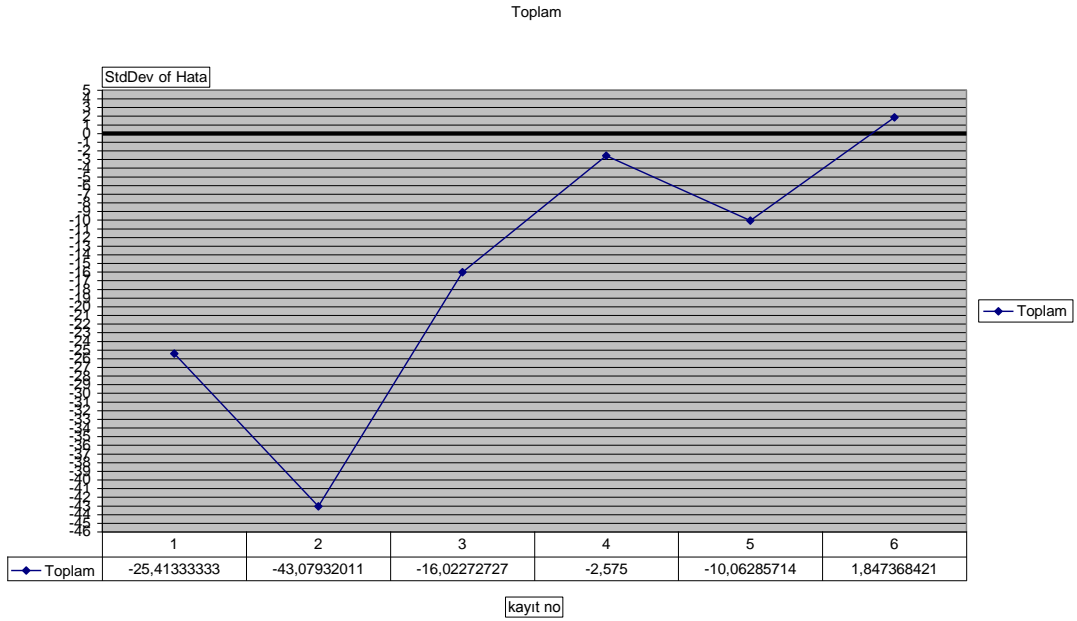
**Grafik 2.3 Öğrenci II' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 2.3' de Öğrenci II ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 19 centten başladığı, ikinci kayıta bu değerin 25 centte kadar çıktığı ve üçüncü kayıta da 23 cente kadar indiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değerin 19 cente, beşinci kayıta 18 cente, son kayıta 16 cente doğru bir düşüş görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra çalınan farklı etütlerdeki entonasyon hatalarının giderek azalma eğilimi göze çarpmaktadır.

Öğrenci II' nin dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 2.4 de sunulmuştur.

**Grafik 2.4 Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 2.4' de Öğrenci II ile gerçekleştirilen birinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının -25 centten başladığı, ikinci kayıta bu değerin büyük bir düşüş göstererek -43 cente gerilediği üçüncü kayıta bu değerin büyük bir artış ile

-16 cente çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer -2 cente kadar çıktığı ve beşinci kayıta -10 cente inip son kayıta 1 cente çıktığı görülmektedir. İlk üç kayıta çok büyük iniş ve çıkışların gözlendiği grafikte eşlikli çalışmalardan sonra 0 merkez değerine yaklaşma eğilimi dikkat çekmektedir.

Öğrenci II' nin bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu düşme eğiliminin eşlikli parmak açma çalışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat öğrencinin son üç kayıta aynı etüdü çaldığının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

#### 4.1.3. Öğrenci III

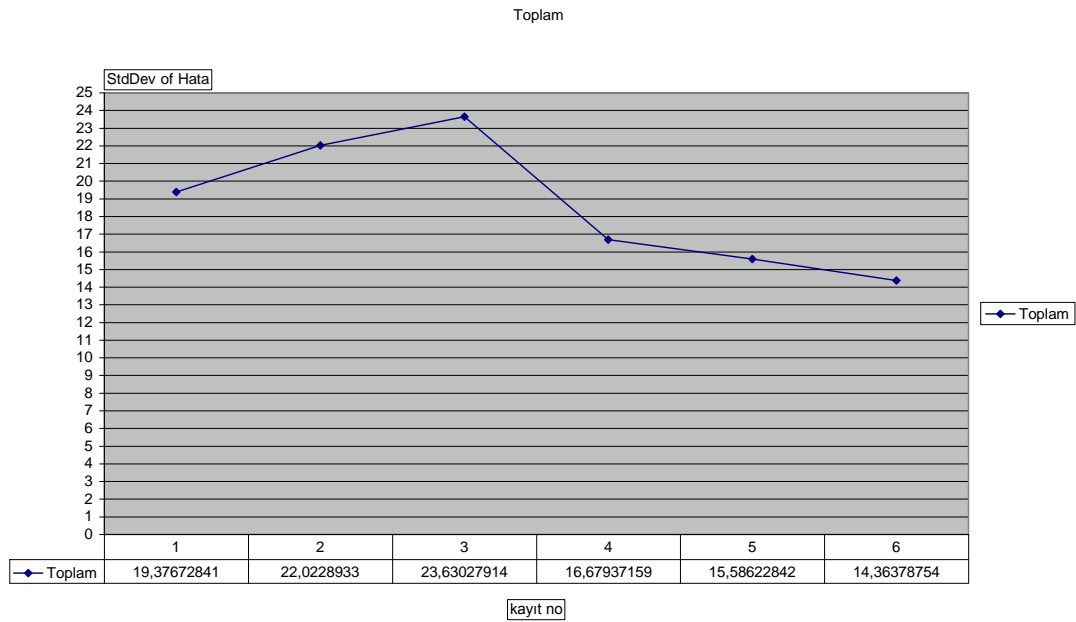
Öğrenci III' ün dönem boyunca çalıştığı eserin Saint Seans “Allegro Appassionato” olduğu belirtilmişti. Öğrencinin, eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6.1’de sunulmuştur.

**Tablo 6.1 Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>4,522</b>	<b>0,840</b>	<b>-0,043</b>	<b>-2,906</b>	<b>-1,174</b>	<b>-1,833</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>19,376</b>	<b>22,022</b>	<b>23,630</b>	<b>16,679</b>	<b>15,586</b>	<b>14,363</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>180</b>	<b>452</b>	<b>575</b>	<b>634</b>	<b>642</b>	<b>648</b>

Öğrenci III' nin dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 3.1' de sunulmuştur.

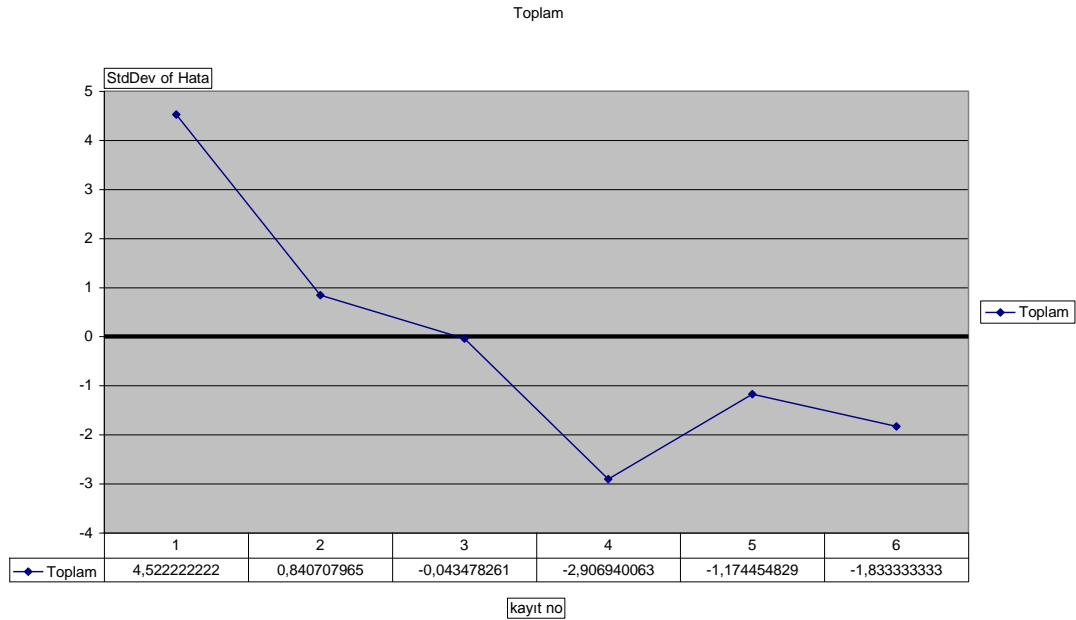
**Grafik 3.1 Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 3.1'de Öğrenci III ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 19 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 22 cente çıktığı ve bu artışın üçüncü kayda kadar 23 cente kadar devam ettiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 16 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta yine 15 cente doğru bir düşüş gösterdiği ve en son kayıta da 14 cente düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır. İlk kayıttan üçüncü kayda kadar olan artışın nedeninin bu kayıtlarda çalınan nota sayısının diğer kayıtlara göre çok daha az olduğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci III' ün dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 3.2' de sunulmuştur.

**Grafik 3.2 Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 3.2' de Öğrenci III ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 4 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 0,8 cente kadar indiği ve üçüncü kayıta büyük bir artışla 0 cente kadar indiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer -2 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta -1 cente çıkıp son kayıta -1,8 cente düştüğü görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere öğrencinin ilk kayıt hariç entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının 0 merkez noktasına yakın seyrettiği görülmektedir.

Öğrenci III' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu Saint Seans “Allegro Appassionato” isimli eserinde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi, eşlikli çalışmaların entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

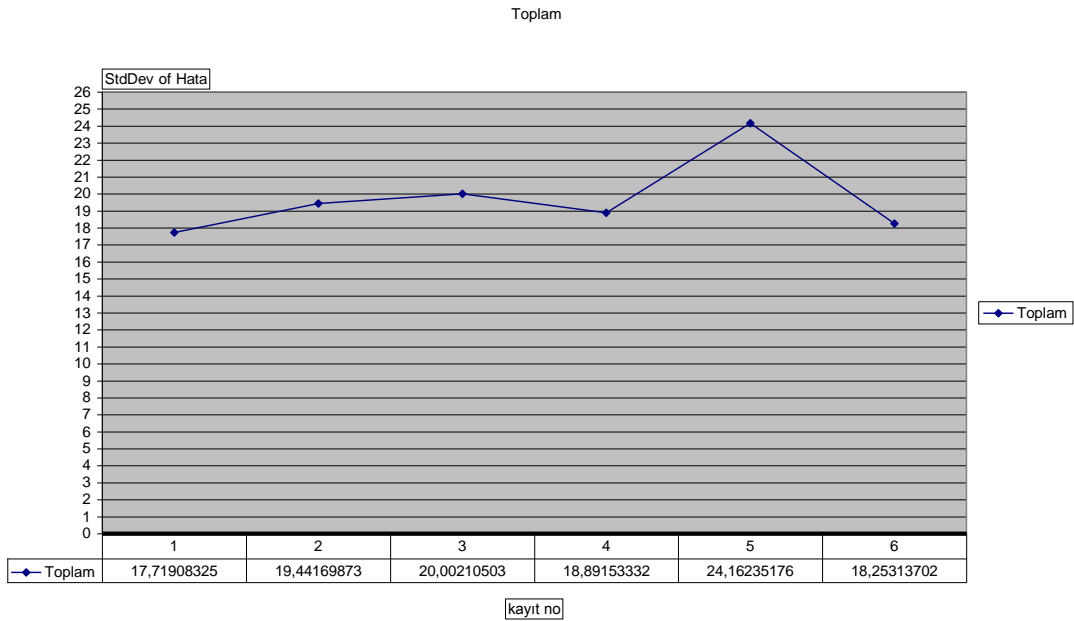
Öğrenci III' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6.2'de sunulmuştur.

**Tablo 6.2 Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>11,782</b>	<b>-11,562</b>	<b>-6,332</b>	<b>-17,900</b>	<b>-8,155</b>	<b>0,930</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>17,719</b>	<b>19,441</b>	<b>20,002</b>	<b>18,891</b>	<b>24,162</b>	<b>18,253</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>304</b>	<b>578</b>	<b>319</b>	<b>321</b>	<b>180</b>	<b>188</b>

Öğrenci III' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 3.3' de sunulmuştur.

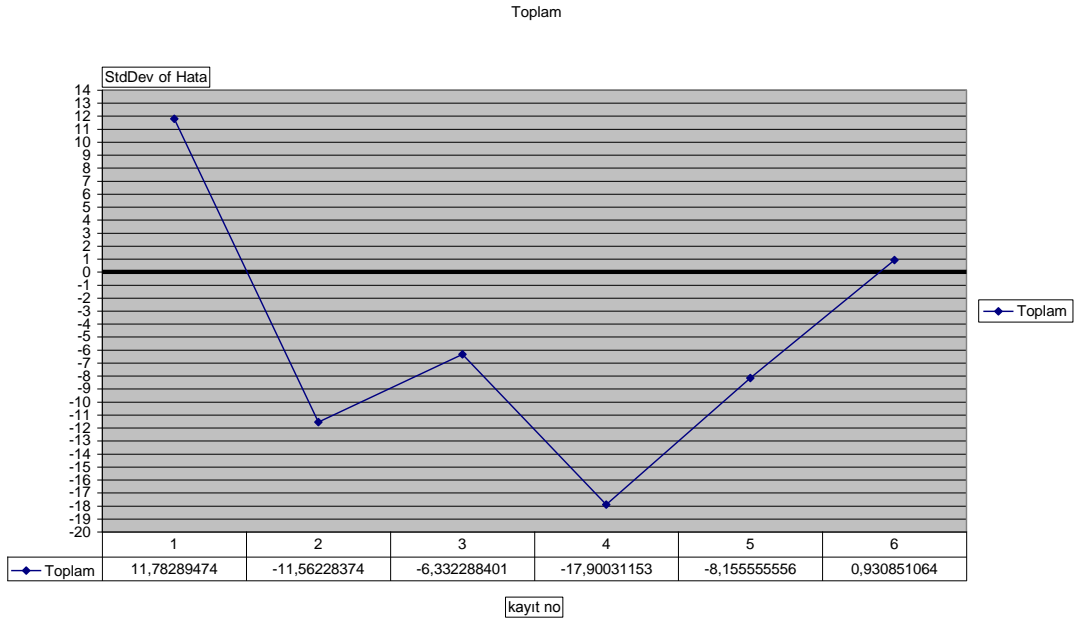
**Grafik 3.3 Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 3.3' de Öğrenci III ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 17 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 19 cente kadar çıktığı ve üçüncü kayıta da 20 cente kadar bu çıkışın devam ettiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 18 cente düştüğü, beşinci kayıta büyük bir çıkışla 24 cente yükseldiği, son kayıta 18 cente doğru indiği görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere beşinci kayıt hariç diğer kayıtların 17 ile 20 cent arasında değiştiği görülmektedir. Beşinci kayıttaki büyük artışın nedeninin söz konusu çalınan etüdün teknik zorluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci III' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 3.4' de sunulmuştur.

**Grafik 3.4 Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 3.4' de Öğrenci III ile gerçekleştirilen birinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 11 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer büyük bir düşüş göstererek -11 cente gerilediği üçüncü kayıta bu değer -6 cente çıktı



görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer -17 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta -8 cente çıkıp son kayıta da yine aynı artışı koruyup 0 cente çıktığı görülmektedir. Grafikte görülen bu iniş çıkışların nedeninin çalışılan etütlerin farklı tonalitelere ve teknik zorlukta olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci III' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma ve uzaklaşma eğiliminin dengesiz bir şekilde gerçekleşmiştir. Bunun nedeninin çalınan etütlerin zorluk seviyelerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.1.4. Öğrenci IV

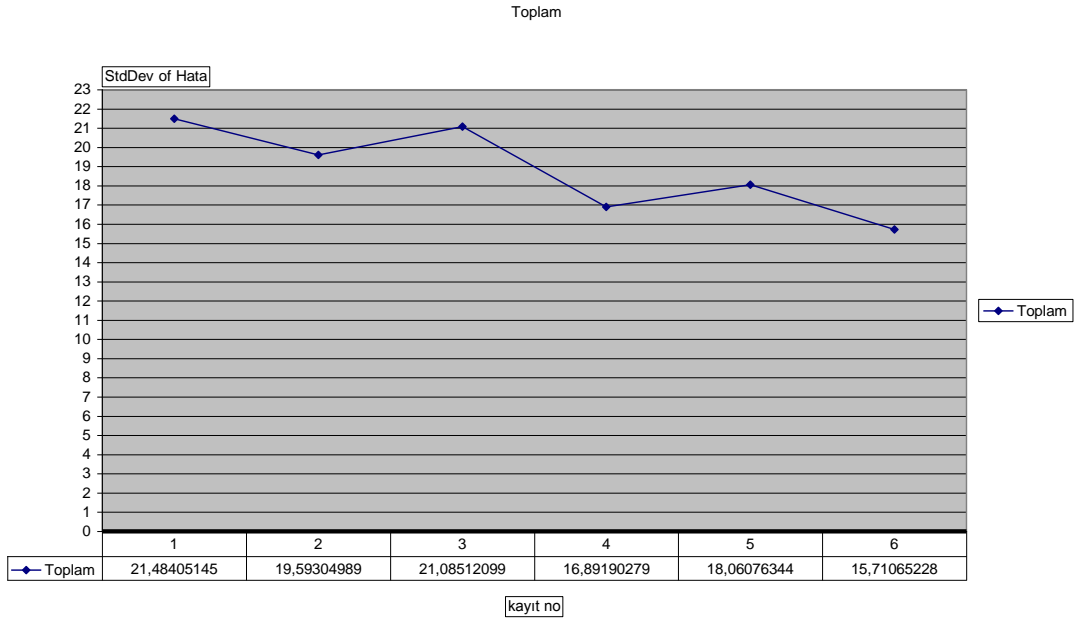
Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı eserin Romberg “mi minör Sonatın” birinci bölümü olduğu belirtilmişti. Öğrencinin, eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7.1’de sunulmuştur.

**Tablo 7.1 Öğrenci IV’ ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>15,521</b>	<b>7,154</b>	<b>17,761</b>	<b>5,143</b>	<b>2,237</b>	<b>2,449</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>21,484</b>	<b>19,593</b>	<b>21,085</b>	<b>16,891</b>	<b>18,060</b>	<b>15,571</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>205</b>	<b>396</b>	<b>605</b>	<b>605</b>	<b>603</b>	<b>594</b>

Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 4.1' de sunulmuştur.

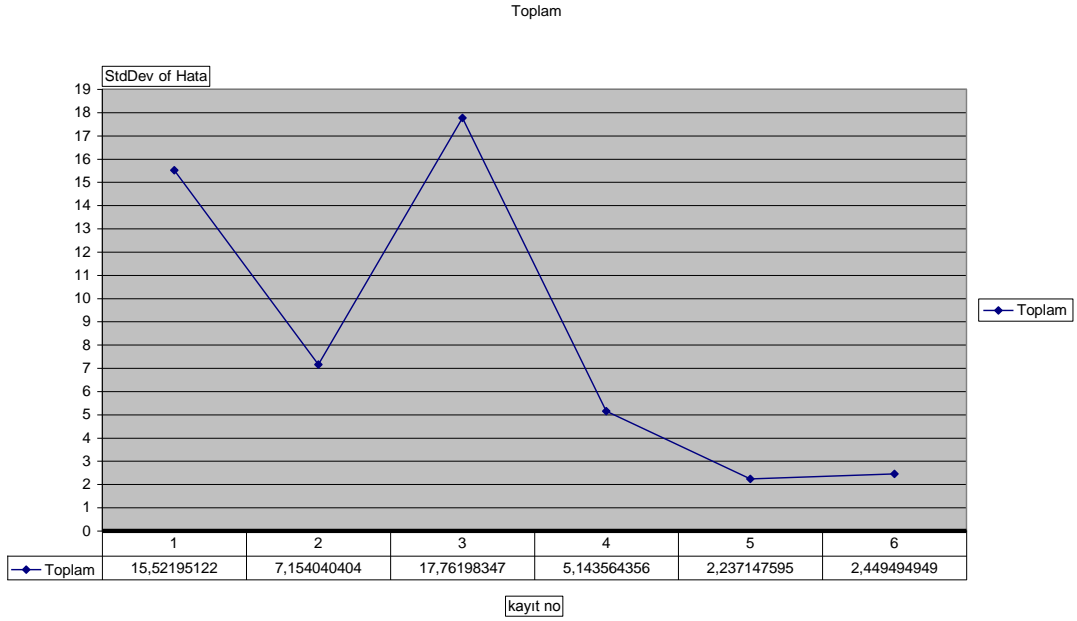
**Grafik 4.1 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 4.1' de Öğrenci IV ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 21 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 19 cente indiği ve üçüncü kayıta 21 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 16 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta bu değer 18 cente çıkmasında sonra son kayıta 15 cente doğru gerilediği görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır. İlk kayıttan üçüncü kayda kadar olan dalgalanmanın nedeninin bu kayıtlarda çalınan nota sayısının diğer kayıtlara göre çok daha az olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 4.2' de sunulmuştur.

**Grafik 4.2 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 4.2' de Öğrenci IV ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 15 centten başladığı, ikinci kayıta bu değerın 7 cente kadar indiğı ve üçüncü kayıta büyük bir artışla 17 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değerın 5 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta 2 cente inip son kayıta 2 cent seviyesinde devam ettiğı görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere öğrencinin entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının ilk üç kayıta 0 merkez noktasından oldukça uzak olduğu görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başlangıcı olan dördüncü kayıttan itibaren aritmetik ortalamasının 0 merkez noktasına giderek yaklaştığı dikkat çekmektedir.

Öğrenci IV' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu Romberg “mi minör Sonatta” yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi, eşlikli çalışmaların entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

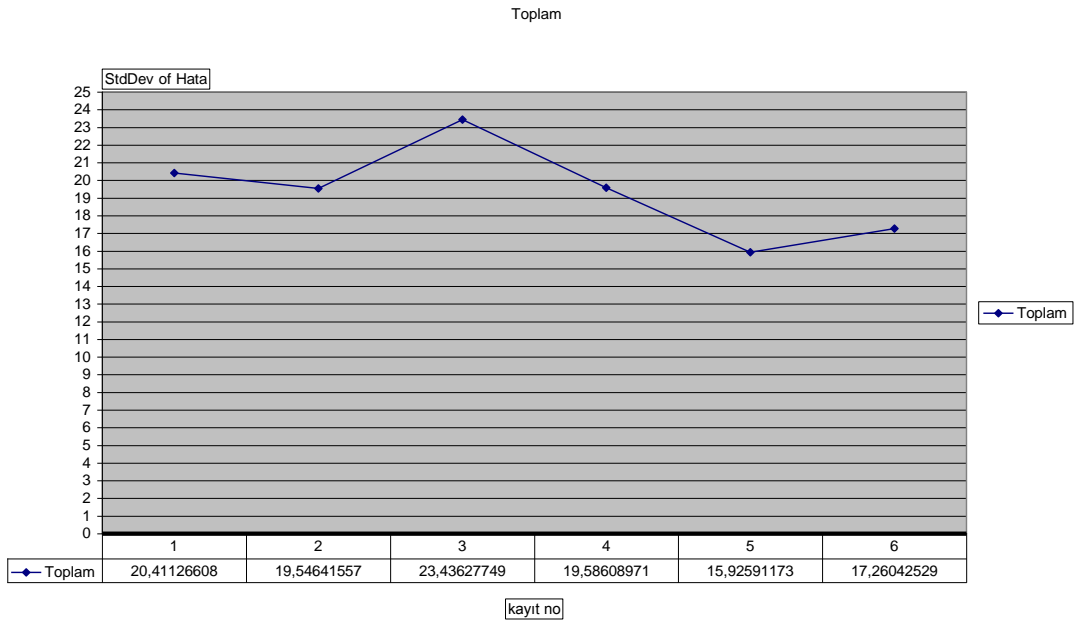
Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7.2'de sunulmuştur.

**Tablo 7.2 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>2,173</b>	<b>11,0277</b>	<b>18,876</b>	<b>4,185</b>	<b>3,311</b>	<b>6,295</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>20,411</b>	<b>19,546</b>	<b>23,436</b>	<b>19,586</b>	<b>15,925</b>	<b>17,260</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>358</b>	<b>397</b>	<b>267</b>	<b>224</b>	<b>311</b>	<b>301</b>

Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 4.3' de sunulmuştur.

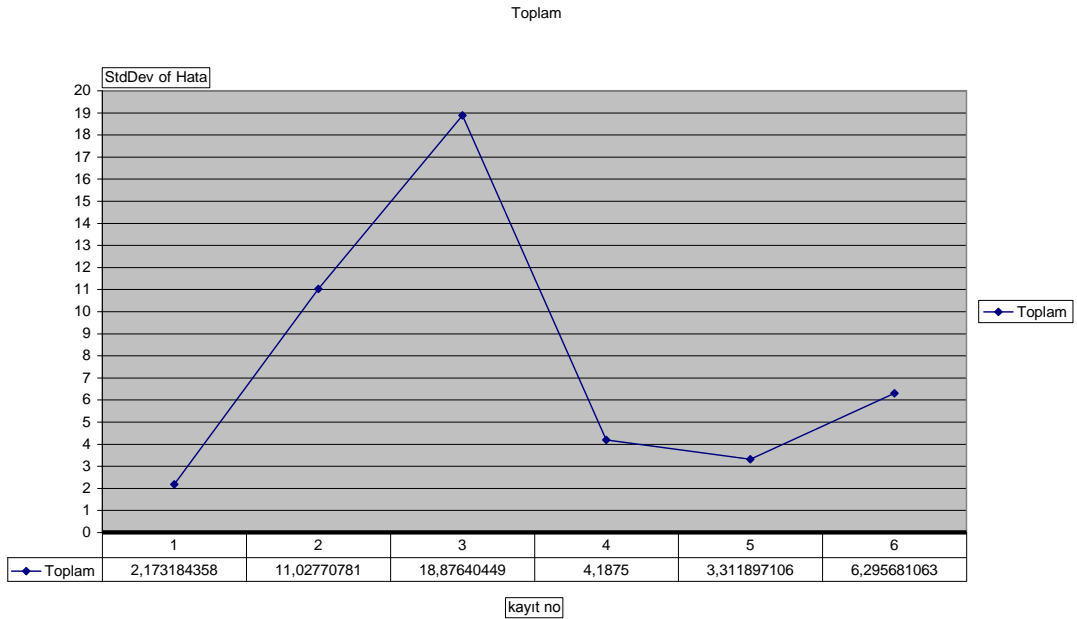
**Grafik 4.3 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 4.3' de Öğrenci IV ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 20 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 19 centte kadar indiği ve üçüncü kayıta da 23 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 19 cente düştüğü, beşinci kayıta da aynı oranda bir düşüş ile 15 cente gerilediği, son kayıta da 17 cente doğru yükseldiği görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı gibi eşlikli çalışmalardan sonra çalınan farklı etütlerdeki entonasyon hatalarının giderek azalmış olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrenci IV' ün dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 4.4' de sunulmuştur.

**Grafik 4.4 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 4.4' de Öğrenci IV ile gerçekleştirilen birinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 2 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer büyük bir artış göstererek 11 cente yükseldiği üçüncü kayıta da aynı artışın devam ederek 18 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 4 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta da bu düşüşün devam ederek 3

cente inip son kayıta 6 cente çıktığı görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı gibi eşlikli çalışmalardan sonra çalınan farklı etütlerdeki entonasyon hataları aritmetik ortalamalarının giderek 0 merkez noktasına yaklaşması dikkat çekmektedir.

Öğrenci IV' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkat çekmektedir. Bu iyileşmenin eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi etütlerin zorluk derecesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### 4.1.5. Öğrenci V

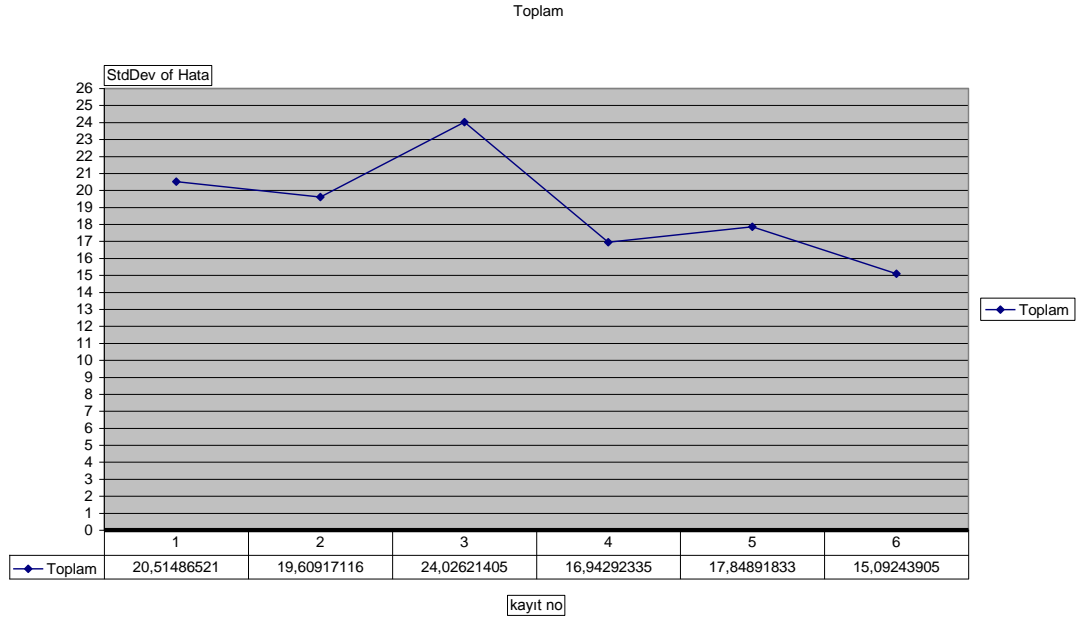
Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı eserin Squire “Tarantella” isimli eser olduğu belirtilmişti. Öğrencinin, eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8.1’de sunulmuştur.

**Tablo 8.1 Öğrenci V’ ün Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>0,681</b>	<b>5,942</b>	<b>0,988</b>	<b>2,723</b>	<b>10,710</b>	<b>5,116</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>20,514</b>	<b>19,609</b>	<b>24,026</b>	<b>16,942</b>	<b>17,848</b>	<b>15,095</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>185</b>	<b>590</b>	<b>634</b>	<b>639</b>	<b>636</b>	<b>636</b>

Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 5.1’ de sunulmuştur.

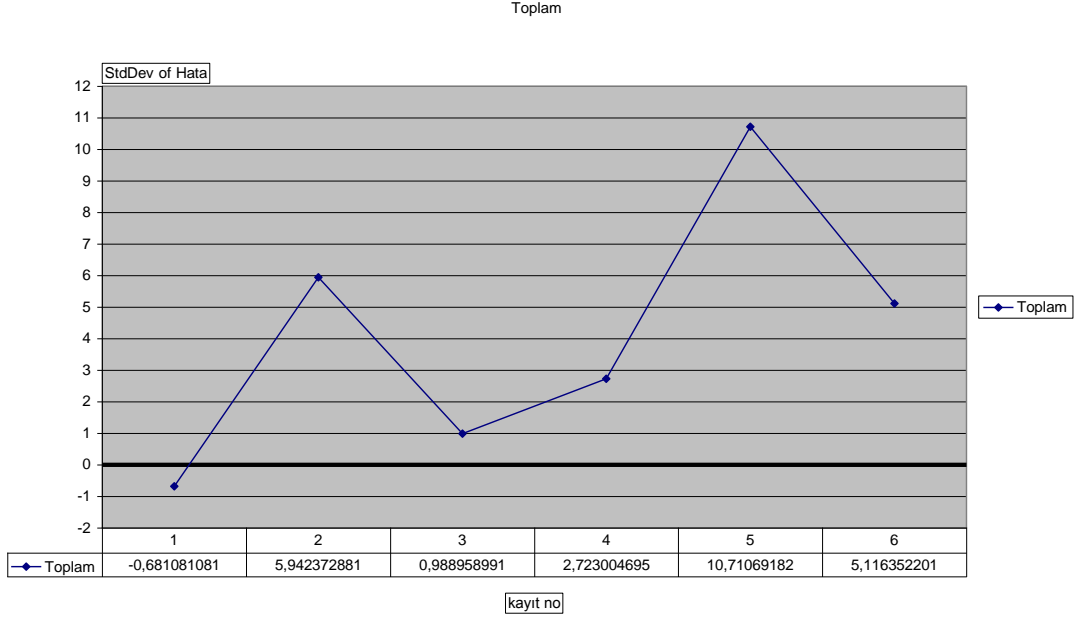
**Grafik 5.1 Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 5.1' de Öğrenci V ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 20 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 19 cente indiği ve üçüncü kayıta 24 cente kadar çıktığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 16 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta bu değer 17 cente çıkmasında sonra son kayıta 15 cente doğru gerilediği görülmektedir. Dolayısıyla grafikten de anlaşılacağı üzere eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hatalarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır. İlk kayıttan üçüncü kayda kadar olan dalgalanmanın nedeninin bu kayıtlarda çalınan nota sayısının diğer kayıtlara göre çok daha az olduğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı eserde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 5.2' de sunulmuştur.

**Grafik 5.2 Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 5.2' de Öğrenci V ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının 0 centten başladığı, ikinci kayıta bu değer 5 cente kadar çıktığı ve üçüncü kayıta 0 cente kadar gerilediği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değer 2 cente kadar çıktığı ve beşinci kayıta 10 cente kadar çıkıp son kayıta 5 cent seviyesine düştüğü görülmektedir. Grafikten de anlaşılacağı üzere öğrencinin entonasyon hatalarının aritmetik ortalamasının ilk üç kayıta 0 merkez noktasından yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başlangıcı olan dördüncü kayıttan itibaren aritmetik ortalamada bir dalgalanma dikkat çekmektedir.

Öğrenci V' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Squire "Tarantella" isimli eserde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma ve entonasyon hataları aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasından uzaklaşma eğilimi görülmektedir. Bu da öğrencinin eşlikli çalışmalardan sonra daha doğru çaldığı fakat çaldığı seslerin genelde tiz olduğu anlamına gelmektedir.



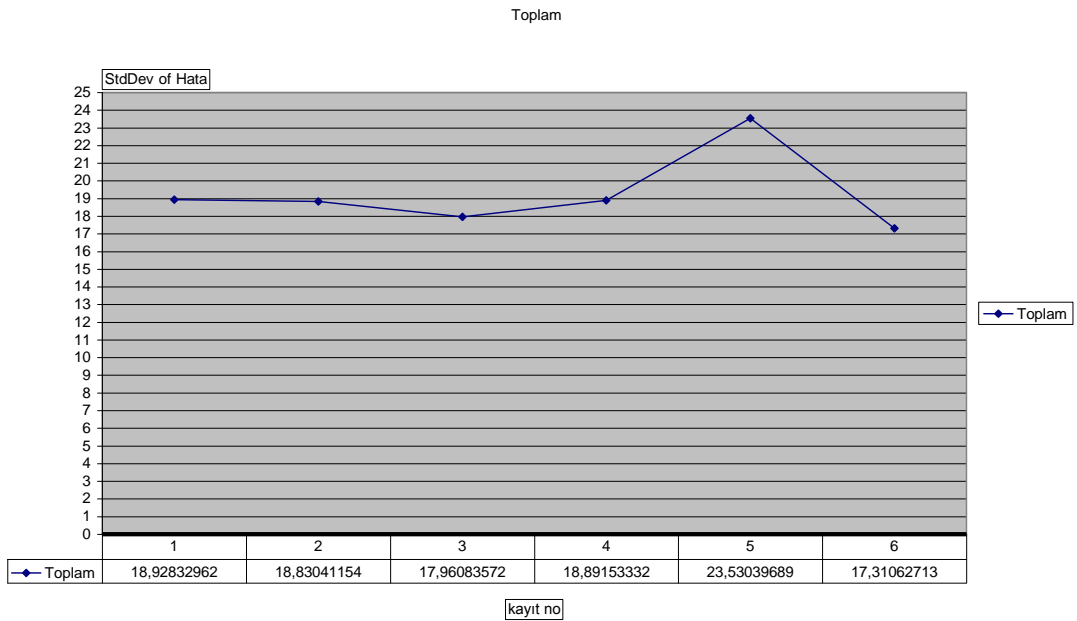
Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8.2'de sunulmuştur.

**Tablo 8.2 Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

	I. Kayıt	II. Kayıt	III. Kayıt	IV. Kayıt	V. Kayıt	VI. Kayıt
<b>Ortalama</b>	<b>-9,188</b>	<b>-9,896</b>	<b>-3,773</b>	<b>-17,900</b>	<b>6,344</b>	<b>1,058</b>
<b>Standart Sapma</b>	<b>18,928</b>	<b>18,830</b>	<b>17,960</b>	<b>18,891</b>	<b>23,530</b>	<b>17,310</b>
<b>Toplam Nota</b>	<b>313</b>	<b>579</b>	<b>323</b>	<b>321</b>	<b>180</b>	<b>188</b>

Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları standart sapmaları Grafik 5.3' de sunulmuştur.

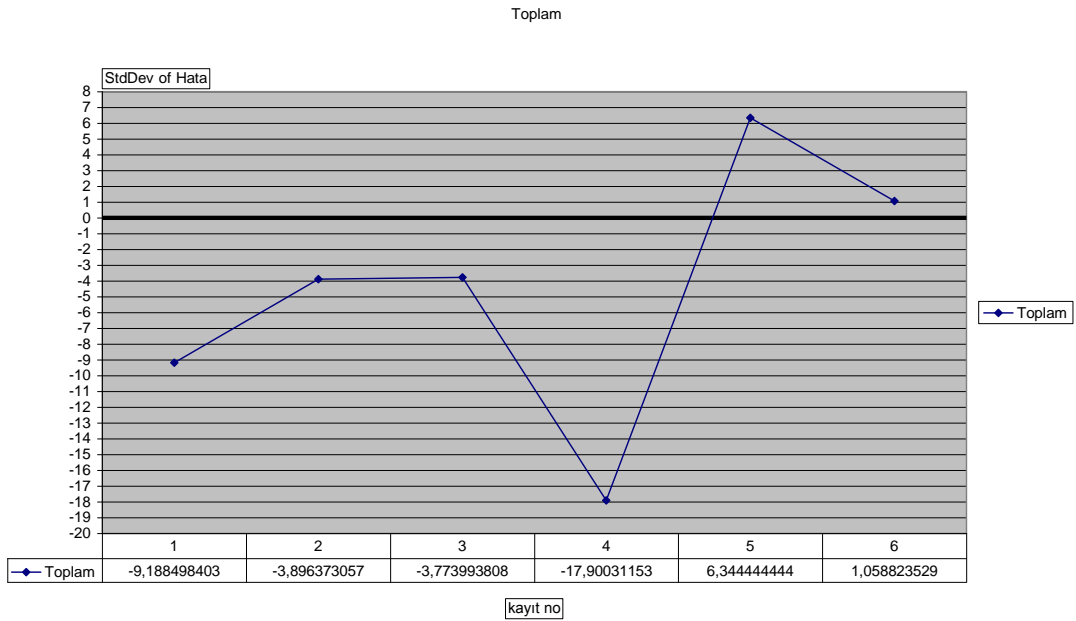
**Grafik 5.3 Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Standart Sapmaları**



Grafik 5.3' de Öğrenci V ile gerçekleştirilen ilk kaydın entonasyon hataları standart sapmasının 18 centten başladığı, ikinci kayıta bu değerin yine 18 cent seviyesinde kaldığı ve üçüncü kayıta da 17 cente kadar indiği görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değerin 18 cente çıktığı, beşinci kayıta da 23 cente çıktığı, son kayıta da 17 cente doğru gerilediği görülmektedir. Beşinci kayıttaki büyük artışın nedeninin çalınan etüdün teknik zorluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci V' in dönem boyunca çalıştığı etütlerde gerçekleştirdiği entonasyon hataları aritmetik ortalamaları Grafik 5.4' de sunulmuştur.

**Grafik 5.4 Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Gerçekleştirdiği Entonasyon Hataları Aritmetik Ortalamaları**



Grafik 5.4' de Öğrenci V ile gerçekleştirilen birinci kaydın entonasyon hataları aritmetik ortalamasının -9 centten başladığı, ikinci kayıta bu değerin -3 cente yükseldiği üçüncü kayıta da yine -3 cent seviyesinde kaldığı görülmektedir. Eşlikli çalışmaların başladığı dördüncü kayıta bu değerin -17 cente kadar düştüğü ve beşinci kayıta büyük bir artışla 6 cente çıkıp son kayıta da 1 cente indiği

görülmektedir. Grafikte görülen bu iniş çıkışların nedeninin çalışılan etütlerin farklı tonalitelere ve teknik zorlukta olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci V' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma ve uzaklaşma eğilimini dengesiz bir şekilde gerçekleştirmiştir. Bunun nedeninin çalınan etütlerin zorluk seviyelerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımının, viyolonsel öğrencilerinin kullandıkları özdüzenleme stratejileri açısından nasıl değerlendirilebileceği ifade edilmişti. Buna göre araştırmanın birinci alt problem cümlesi şöyledir: “Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı, viyolonsel öğrencilerinin kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri açısından nasıl değerlendirilebilir?”

Problem durumunda da belirtildiği üzere özgözlem, kişinin davranışları üzerindeki kasıtlı dikkatidir (Schunk ve Zimmerman, 1997: 196). Özgözlem, özdüzenleme sürecinde en az iki önemli işleve hizmet etmektedir. Özgözlem, kişinin gerçekçi hedefler belirleyebilmesi için gereken bilgiyi ve kişinin bu hedeflere ulaşabilmesi için kendisini değerlendirmesini sağlar (Bandura,1991: 250). Ayrıca özgözlem beklentiler doğrultusunda sonuçlanırsa, kişiyi başarılı olmaya motive edebilir (Schunk ve Zimmerman, 1997: 196).

Çalışmada, öğrencilerin eser ve etütlerde yaptıkları hataları belirlemek üzere yapılan çalma sırasındaki gözlem ve görüşmelerde öğrencilerden yaptıkları hataları belirlemeleri istenerek öğrencilerin çalma sırasında ne kadar özgözlem yapabildikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere hemen sonrasında yapılan kayıtlar izletilmiş ve

çalma sırasında fark edemedikleri hataları, kendilerini izlerken belirlemeleri istenerek öğrencilerin kendilerini seyredirken ne kadar özgözlem yapabildikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Problem durumunda da belirtildiği gibi özyargı, kişinin o andaki performansını hedefiyle karşılaştırmasıdır. Özyargılar, kullanılan standart türlerinden, amaç özelliklerinden, amaca ulaşmaya verilen önemden ve performans özelliklerinden etkilenmektedir. Özyargılar, amaca ulaşmaya verilen önemden etkilenebilir. Kişi, nasıl bir performans sergilediği ile fazla ilgilenmiyorsa performanslarını değerlendiremeyebilir ya da başarı için çabalarını geliştiremeyebilirler. (Schunk, 1990: 73).

Çalışmada gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler sırasında, öğrencilerden eser ve etütlerini çalarken ve çaldıktan sonra kendilerini izlerken gerçekleştirdikleri hataların tanımlarını yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalma sırasında gerçekleştirdikleri hatalar ile kendilerini izlerken bu hatalar ile ilgili yaptıkları tanımların doğruluğu belirlenerek özdüzenlemeli öğrenmede yer alan özyargı sürecine ilişkin başarıları saptanmaya çalışılmıştır.

Problem durumunda da belirtildiği gibi performans ile ilgili yargılar, öztepki etkileri için uygun ortamı sağlarlar. Öztepkiler, eylemlerin yönlerini düzenlenmesini sağlarlar. Özdüzenleyici kontrol, kişinin kendi eylemleri için teşvik sağlamasıyla ve tahmin edilebilir tepkilerin, kişinin içsel standardına nasıl uyum sağladığına dayanarak elde edilir. Böylece insanlar, olumlu öztepki üretecek eylemlerini sürdürürler (Bandura, 1991: 256).

Çalışmada çalınan eser ve etütlerde yapılan entonasyon hatalarının öğrenciler tarafından belirlenmesi ve bu hataların onlar tarafından düzeltilmesi istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin hataları düzeltmede kullandıkları stratejiler belirlenerek özdüzenlemeli öğrenmede yer alan öztepki sürecine ilişkin başarıları saptanmaya çalışılmıştır.

#### 4.2.1. Öğrenci I

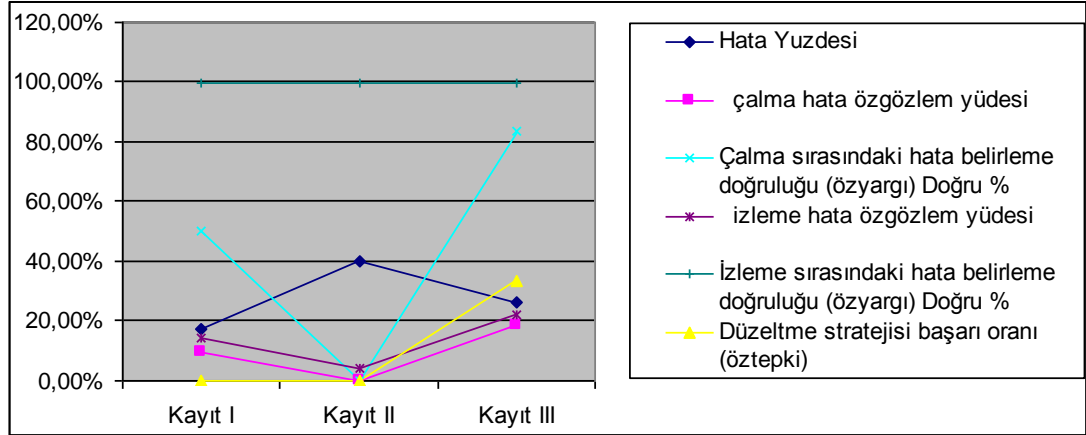
Tablo 9.1’ de Öğrenci I’ in dönem boyunca çaldığı Vivaldi “mi minör Sonatın” ilk bölümünde kullandığı özdüzenleme stratejileri ve bu stratejilerin başarısı sunulmuştur.

**Tablo 9.1 Öğrenci I’ in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	Kayıt I	Kayıt II	Kayıt III
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	123	123	123
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	21	49	32
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	2	-	6
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru 1 yanlış	-	5 doğru 1 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	4	2	7
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	3 doğru 1 yanlış	2 doğru	7 doğru
<b>Hatanın düzeltilmesi için kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (2)	-	Tekrar etme (4)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	etkisiz	-	2 etkili 2 etkisiz

Grafik 6.1’ de Öğrenci I’ in çalıştığı eserin birinci bölümünde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 6.1 Öğrenci I’ in Çalıştığı Eserin Birinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 6.1’den de anlaşılacağı gibi Öğrenci I’ in hata yüzdesinin üçüncü kayıta düştüğü, çalarken ve kendisini seyredirken daha çok özgözlem yaptığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hataları belirleme oranının arttığı ve belirlediği bu hataları diğer kayıtlara göre daha büyük oranda düzeltebildiği görülmektedir. Tablo 9.1’de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

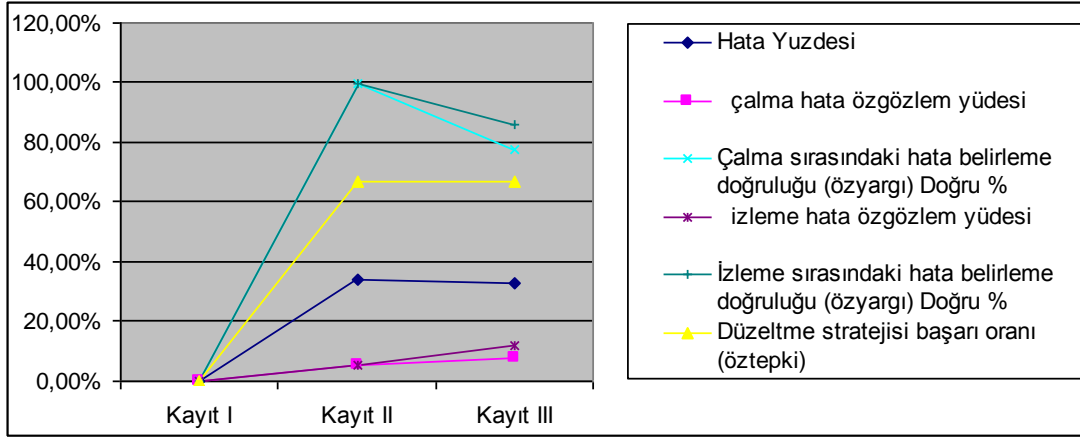
Dolayısıyla Öğrenci I’ in çalıştığı eserin birinci bölümünde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki yapabilme becerisinin üçüncü kayıta en yüksek seviyeye geldiği göze çarpmaktadır. Bu sonucun öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 9.2 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Kullandığı  
Özdüzenleme Stratejileri**

	Kayıt I	Kayıt II	Kayıt III
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	-	156	348
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	-	53	115
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	-	3	9
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	-	3 doğru	7 doğru 2 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	-	3	14
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	-	3 doğru	12 doğru 2 yanlış
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	-	Tekrar etme (3)	Tekrar etme (8)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	-	2 etkili 1 etkisiz	6 etkili 2 etkisiz

Grafik 6.2' de Öğrenci I' in çalıştığı eserin ikinci bölümünde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 6.2 Öğrenci I' in Çalıştığı Eserin İkinci Bölümünde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 6.2'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci I' in hata yüzdesinin ikinci kayıtle aynı seviyede kaldığı, çalarken ve kendisini seyrederken daha çok özgüllem yaptığı, çalma sırasında kendini izlerken fark ettiği entonasyon hatalarını belirleme yüzdesinin düştüğü ve belirlediği bu hataları düzeltme yüzdesinin ikinci kayıt ile aynı seviyede kaldığı görülmektedir. Tablo 9.2'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci I' in çalıştığı eserin ikinci bölümünde tüm ikinci kayıt dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgüllem yapabilme seviyesinde artış, öz yargı yapabilme seviyesinde düşüş göze çarparken, öz tepki verebilme seviyesinde bir artış olmadığı görülmektedir. Özgüllemdeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

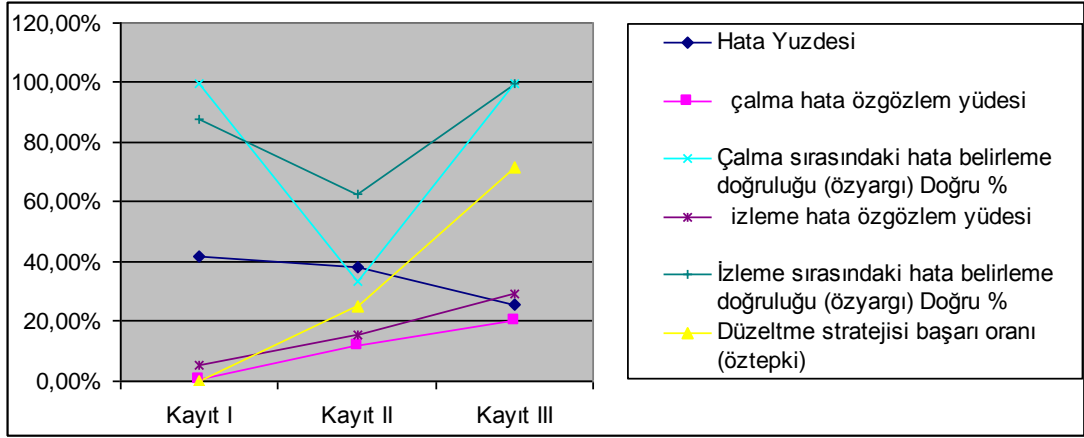


Tablo 9.3 Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri

	Kayıt I	Kayıt II	Kayıt III
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	354	267	269
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	147	102	69
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	1	12	14
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru	4 doğru 1 yanlış	14 doğru
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	8	16	20
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	7 doğru 1 yanlış	10 doğru 2 yanlış	20 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	-	Tekrar etme (5)	Teller ile kontrol tekrar etme (13)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	etkisiz	3 etkili 2 etkisiz	10 etkili 3 etkisiz

Grafik 6.3' de Öğrenci I' in çalıştığı etütlerde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 6.3 Öğrenci I' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 6.3'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci I' in hata yüzdesinin üçüncü kayıta düştüğü, çalarken ve kendisini seyrederken daha çok özgözlem yaptığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarını belirleme oranının ve kendisini seyrederken entonasyon hatalarını belirleme oranının arttığı ve belirlediği bu hataları diğer kayıtlara göre daha büyük oranda düzeltebildiği görülmektedir. Tablo 9.3'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisinin dışında diğer teller ile kontrol stratejisini de kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci I' in çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki yapabilme becerisinin üçüncü kayıta en yüksek seviyeye geldiği göze çarpmaktadır. Bu sonucun öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2.2.Öğrenci II

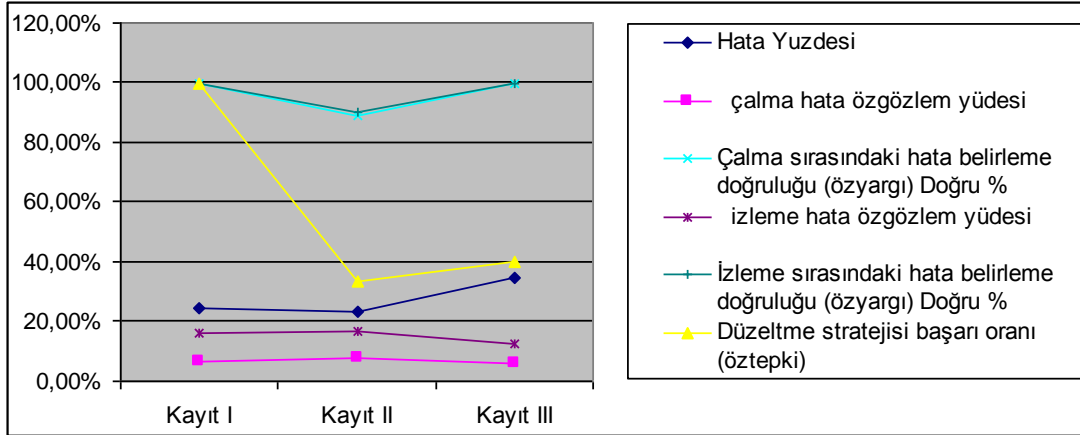
Tablo 10.1' de Öğrenci II' nin dönem boyunca çaldığı Breval "Do Majör Sonatta" kullandığı özdüzenleme stratejileri ve bu stratejilerin başarısı sunulmuştur.

**Tablo 10.1 Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	180	501	234
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	44	118	81
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	3	9	5
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	3 doğru	8 doğru 1 yanlış	5 doğru
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	7	20	10
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	7 doğru	18 doğru 2 yanlış	10 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (3)	Tekrar etme (7)	Tekrar etme (3)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	3 etkili	3 etkili 4 etkisiz	2 etkili 1 Etkisiz

Grafik 7.1' de Öğrenci II' nin çalıştığı eserde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 7.1 Öğrenci II' nin Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 7.1'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci II' nin hata yüzdesinin üçüncü kayıta arttığı, çalarken ve kendisini seyredirken daha az özgözlem yaptığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hataları belirleme oranının arttığı ve belirlediği bu hataları birinci kayda göre küçük, ikinci kayda göre daha büyük oranda düzeltebildiği görülmektedir. Tablo 10.1'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

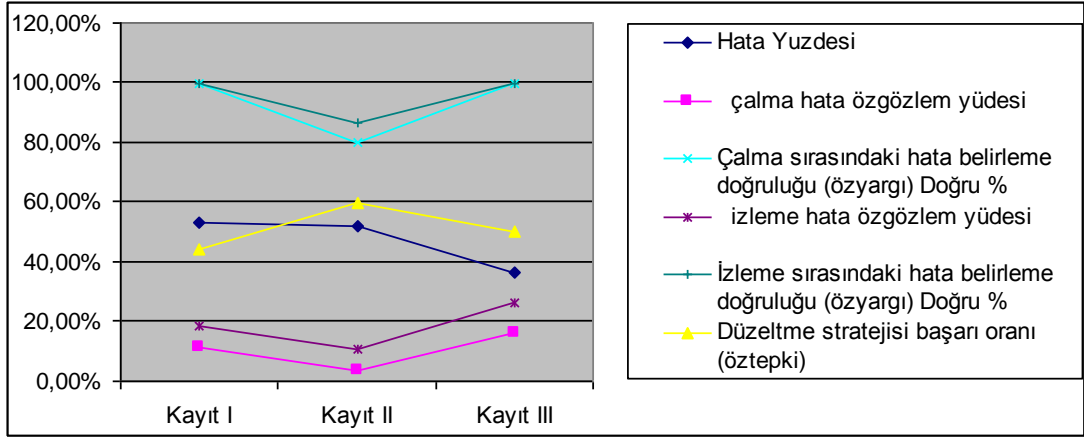
Dolayısıyla Öğrenci II' nin çalıştığı eserin birinci bölümünde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem seviyesinin aynı oranda seyrettiği, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin birinci kayda göre düştüğü, ikinci kayda göre de yükseldiği göze çarpmaktadır.

**Tablo 10.2 Öğrenci II' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	151	265	135
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	80	138	49
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	9	5	8
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	9 doğru	4 doğru 1 yanlış	8 doğru
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	15	15	13
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	15 doğru	13 doğru 1 yanlış	13 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (7)	Tekrar etme (5)	Tekrar etme (8)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	4 etkili 3 etkisiz	3 etkili 2 etkisiz	4 etkili 4 etkisiz

Grafik 7.2' de Öğrenci II' nin çalıştığı etütlerde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 7.2 Öğrenci II' nin Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 7.2'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci II' nin hata yüzdesinin üçüncü kayıta düştüğü, çalarken ve kendisini seyrederken daha çok özgözlem yaptığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarını belirleme oranının ve kendisini seyrederken entonasyon hatalarını belirleme oranının birinci kayda göre aynı seviyede kalıp ikinci kayda göre arttığı ve belirlediği bu hataları birinci kayda göre daha çok, ikinci kayda göre daha az düzeltebildiği görülmektedir. Tablo 10.2'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci II' nin çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme becerisinin arttığı, özyargıda bulunma becerisinin ikinci kayda göre daha yüksek olduğu ve öztepki verebilme becerisinin ikinci kayda göre düştüğü gözle çarpılmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme ve özyargıda bulunabilme becerilerindeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 4.2.3. Öğrenci III

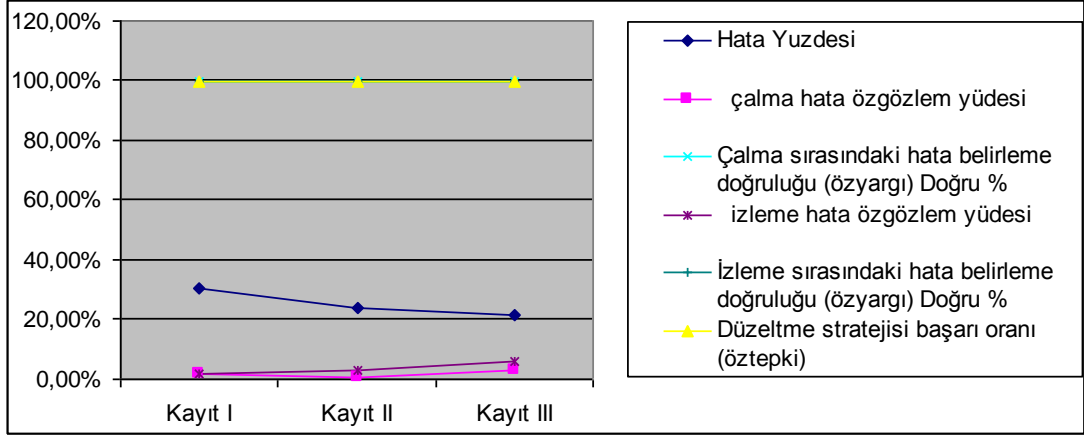
Tablo 11.1’ de Öğrenci III’ ün dönem boyunca çaldığı Saint Seans “Allegro Appassionato” isimli eserinde kullandığı özdüzenleme stratejileri ve bu stratejilerin başarısı sunulmuştur.

**Tablo 11.1 Öğrenci III’ ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	Kayıt I	Kayıt II	Kayıt III
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	181	576	649
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	55	137	140
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	1	1	4
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru	1 doğru	4 doğru
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	1	4	8
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru	4 doğru	8 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (1)	Tekrar etme (1)	Tekrar etme (4)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	Etkili	Etkisiz	4 Etkili

Grafik 8.1’ de Öğrenci III’ ün çalıştığı eserde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 8.1 Öğrenci III' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 8.1'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci III' ün hata yüzdesinin üçüncü kayıta azaldığı, çalarken ve kendisini seyredirken yaptığı hataları fark edebilme başarısının arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme, çalma sırasında yaptığı hataları düzeltme ve kendi kaydını seyrederken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme başarısının üç kayıta da en yüksek seviyede kaldığı görülmektedir. Tablo 11.1'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci III' ün çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde küçük bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin tüm kayıtlarda en üst seviyede kaldığı göze çarpmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme seviyesindeki bu küçük artışın eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

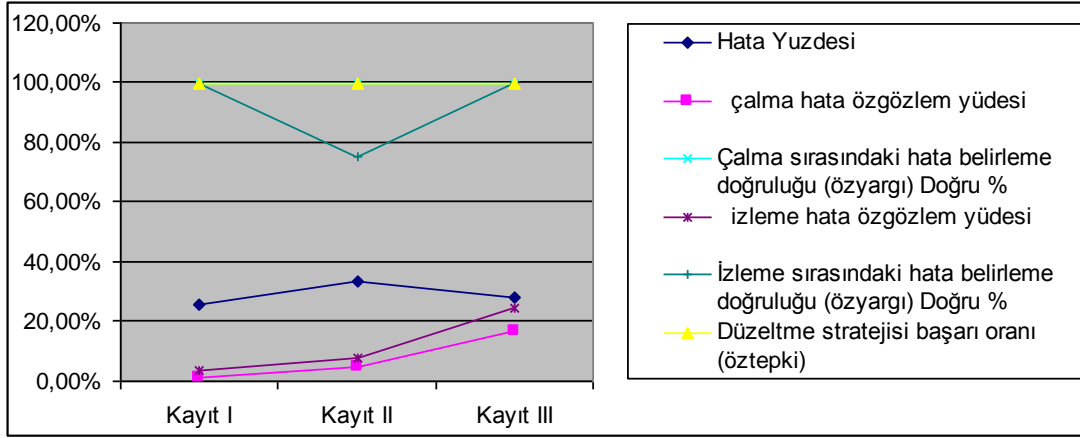


**Tablo 11.2 Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	305	320	189
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	78	107	53
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	1	5	9
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru	5 doğru	9 doğru
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	3	8	13
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	3 doğru	6 doğru 2 yanlış	13 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Teller ile kontrol (1)	Tekrar etme (5)	Teller ile kontrol(4) Tekrar (5)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	1 etkili	5 etkili	9 etkili

Grafik 8.2' de Öğrenci III' ün çalıştığı etütlerde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 8.2 Öğrenci III' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 8.2'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci III' ün hata yüzdesinin üçüncü kayıta azaldığı, çalarken ve kendisini seyredirken yaptığı hataları fark edebilme başarısının belirgin bir şekilde arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme ve çalma sırasında yaptığı hataları düzeltme başarısının üç kayıta da en yüksek seviyede kaldığı, kendi kaydını seyrederken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme başarısının ikinci kayıta azalıp üçüncü kayıta yine en yüksek seviyeye tırmandığı görülmektedir. Tablo 11.2'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisinin dışında diğer teller ile kontrol etme stratejisini de kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci III' ün çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde belirgin bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin tüm kayıtlarda en üst seviyede kaldığı göze çarpmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme seviyesindeki bu artışın eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2.4. Öğrenci IV

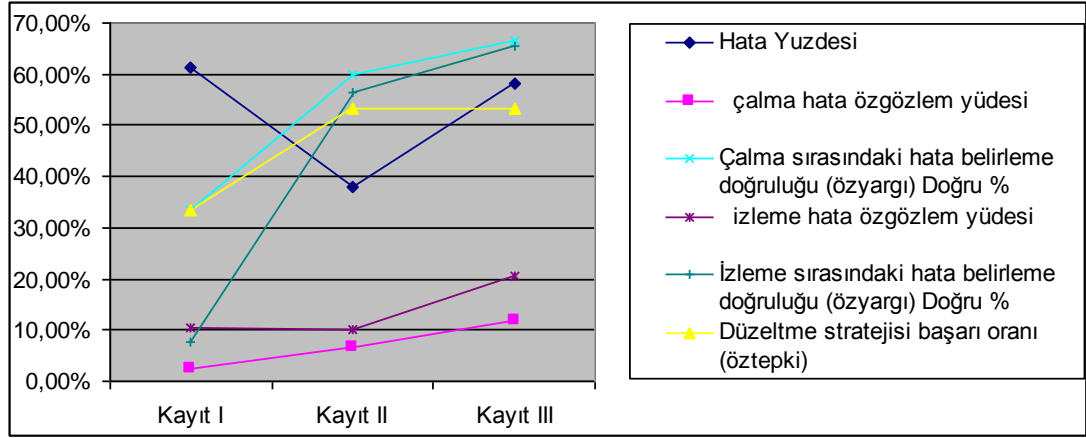
Tablo 12.1’ de Öğrenci IV’ ün dönem boyunca çaldığı Romberg “mi minör Sonatta” kullandığı özdüzenleme stratejileri ve bu stratejilerin başarısı sunulmuştur.

**Tablo 12.1 Öğrenci IV’ ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	206	606	217
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	126	229	126
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özümlenme)</b>	3	15	15
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru 2 yanlış	9 doğru 6 yanlış	10 doğru 5 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (özümlenme)</b>	13	23	26
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	1 doğru 12 yanlış	13 doğru 10 yanlış	17 doğru 9 yanlış
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (3)	Tekrar etme(13)	Tekrar etme (14)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	1 Etkili 1Etkisiz	6 etkili 7 etkisiz	8 etkili 6 etkisiz

Grafik 9.1’ de Öğrenci IV’ ün çalıştığı eserde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 9.1 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 9.1'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci IV' ün hata yüzdesinin üçüncü kayıta ikinci kayda göre arttığı, çalarken ve kendisini seyrederken yaptığı hataları fark edebilme başarısının arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme ve kendi kaydını seyrederken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme başarısının üç kayıta da giderek arttığı, gerçekleştirilen entonasyon hatalarını düzeltebilme başarısının ikinci kayıta aynı seviyede kaldığı görülmektedir. Tablo 12.1'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisini kullandığı görülmektedir.

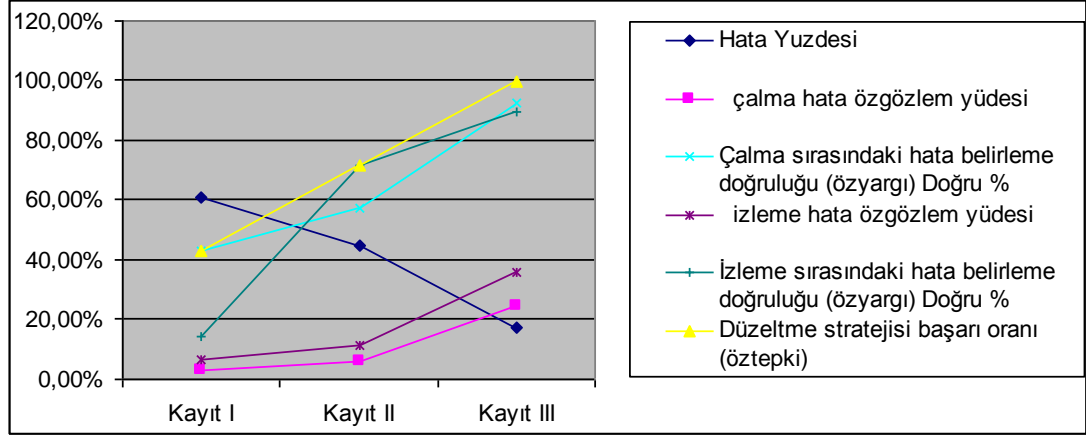
Dolayısıyla Öğrenci IV' ün çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde büyük bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme becerisinin giderek geliştiği ve öztepki verebilme becerisinin de ikinci kayıttan sonra durma eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme ve özyargıda bulunabilme becerilerindeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 12.2 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	359	269	302
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	219	121	53
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (öзgözlem)</b>	7	7	13
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	3 doğru 4 yanlış	4 doğru 3 yanlış	12 doğru 1 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (öзgözlem)</b>	14	14	19
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	2 doğru 12 yanlış	10 doğru 4 yanlış	17 doğru 2 yanlış
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (6)	Tekrar etme (5)	Tekrar etme(13)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	3 Etkili 3 Etkisiz	5 Etkili 2 Etkisiz	13 Etkili

Grafik 9.2' de Öğrenci IV' ün çalıştığı etütlerde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 9.2 Öğrenci IV' ün Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 9.2'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci IV' ün hata yüzdesinin üçüncü kayıta azaldığı, çalarken ve kendisini seyredirken yaptığı hataları fark edebilme başarısının belirgin bir şekilde arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme ve çalma sırasında yaptığı hataları düzeltme başarısının ve kendi kaydını seyrederken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme başarısının tüm kayıtlarda giderek arttığı göze çarpmaktadır. Tablo 12.2'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisinin dışında diğer teller ile kontrol etme stratejisini de kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci IV' ün çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgzölem yapabilme, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerilerinde belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin özgzölem yapabilme ve özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerilerindeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2.5. Öğrenci V

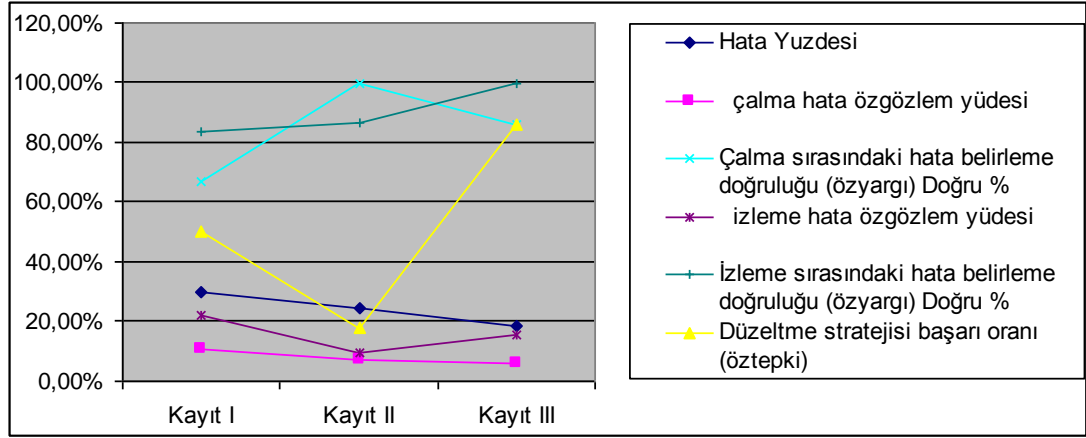
Tablo 13.1’ de Öğrenci V’ in dönem boyunca çaldığı Squire “Tarantella” isimli eserde kullandığı özdüzenleme stratejileri ve bu stratejilerin başarısı sunulmuştur.

**Tablo 13.1 Öğrenci V’ in Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	Kayıt I	Kayıt II	Kayıt III
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	186	635	637
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	55	154	118
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özgözlem)</b>	6	11	7
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	4 doğru 2 yanlış	11 doğru	6 doğru 1 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (özgözlem)</b>	12	15	18
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	10 doğru 2 yanlış	13 doğru 2 yanlış	18 doğru
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar (2) Yavaş çalışma(1)	Tekrar etme (7)	Tekrar (6)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	3 Etkili	2 Etkili 5 Etkisiz	6 Etkili

Grafik 10.1’ de Öğrenci V’ in çalıştığı eserde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 10.1 Öğrenci V' in Çalıştığı Eserde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 10.1'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci V' in hata yüzdesinin üçüncü kayıta diğer kayıtlara göre azaldığı, çalarken yaptığı hataları fark edebilme başarısının azaldığı, kendisini seyredirken yaptığı hataları fark edebilme başarısının ikinci kayda göre arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme başarısının ikinci kayda göre azaldığı ve kendi kaydını seyredirken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme başarısının üç kayıta da giderek arttığı, gerçekleştirilen entonasyon hatalarını düzeltebilme başarısının ikinci kayıttan sonra arttığı görülmektedir. Tablo 13.1'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme ve yavaş çalışma stratejilerini kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci V' in çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgülme yapabilme seviyesinde bir düşüş olduğu, özyargıda bulunabilme becerisinin kendini seyredirken daha belirgin şekilde arttığı ve öztepki verebilme becerisinin de büyük bir artış eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Öğrencinin kendisini seyredirken özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerilerindeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

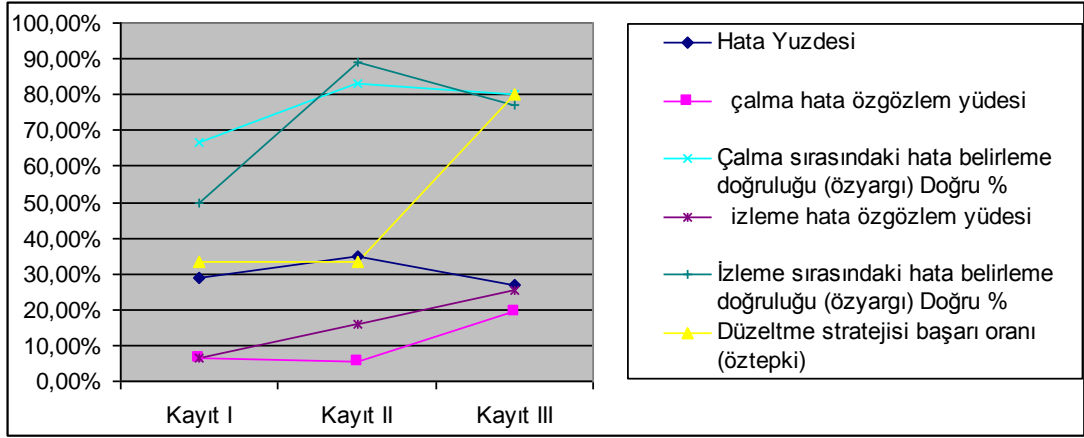


**Tablo 13.2 Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**

	<b>Kayıt I</b>	<b>Kayıt II</b>	<b>Kayıt III</b>
<b>Toplam seslendirilen nota sayısı</b>	314	324	189
<b>+ ya da -20 cent yapılan hata sayısı</b>	91	113	51
<b>Çalma sırasındaki farkındalık (özyargı)</b>	6	6	10
<b>Çalma sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	4 doğru 2 yanlış	5 doğru 1 yanlış	8 doğru 2 yanlış
<b>İzleme sırasında farkındalık (özyargı)</b>	6	18	13
<b>İzleme sırasındaki hata belirleme doğruluğu (özyargı)</b>	3 doğru 3 yanlış	16 doğru 2 yanlış	10 doğru 3 yanlış
<b>Kullanılan strateji ve sayısı (Öztepki)</b>	Tekrar etme (3) Teller ile kontrol (1)	Tekrar etme (4)	Tekrar etme (10)
<b>Kullanılan stratejinin başarısı (Öztepki)</b>	2 Etkili 2 Etkisiz	2 Etkili 2 Etkisiz	8 Etkili 2 Etkisiz

Grafik 10.2' de Öğrenci V' in çalıştığı etütlerde kullandığı özdüzenleme stratejilerinin kayıtlara göre değişen oranları yer almaktadır.

**Grafik 10.2 Öğrenci V' in Çalıştığı Etütlerde Kullandığı Özdüzenleme Stratejileri**



Grafik 10.2'den de anlaşılacağı gibi Öğrenci V' in hata yüzdesinin üçüncü kayıta azaldığı, çalarken ve kendisini seyrederken yaptığı hataları fark edebilme başarısının belirgin bir şekilde arttığı, çalma sırasında gerçekleştirdiği entonasyon hatalarının türünü belirleme becerisinin giderek arttığı ve çalma sırasında yaptığı hataları düzeltme başarısının ikinci kayıttan sonra düştüğü ve kendi kaydını seyrederken gerçekleştirdiği hataların türünü belirleme becerisinin de aynı oranda düştüğü göze çarpmaktadır. Tablo 13.2'de de öğrencinin hatalarını düzeltmek için tekrar etme stratejisinin dışında diğer teller ile kontrol etme stratejisini de kullandığı görülmektedir.

Dolayısıyla Öğrenci V' in çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme becerisinin giderek arttığı, özyargıda bulunabilme becerisinin ikinci kayıttan sonra azaldığı ve öztepki verebilme becerisinde de belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme ve öztepki verebilme becerilerindeki bu artışın öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı, viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersi ve çalgı çalışma sürecine ilişkin görüşleri açısından nasıl değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Buna göre araştırmanın birinci alt problem cümlesi şöyledir: “Çalgı çalışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının kullanımı, viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersi ve çalgı çalışma sürecine ilişkin görüşleri açısından nasıl değerlendirilebilir?”

Çalışmaya katılan öğrenciler ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

#### 4.3.1. Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları ile İlgili Görüşler

Araştırma kapsamında öğrencilere, onların eşlikli parmak açma çalışmaları üzerine görüşleri, bu çalışmaların sağladığı zorluklar, kolaylıklar, yararlar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda eşlikli parmak açma çalışmaları ile ilgili öğrencilerin benzer fikirleri olduğu söylenebilir. Eşlikli parmak açma çalışmalarının öğrencilerin yaşadığı entonasyon hatalarını fark ettirmeye ve bu sorunlarını düzeltmeye yardımcı olduğu, pozisyonlardaki sesleri tanımalarına olanak sağladığı, süreç içerisinde ve yeni çalışılacak eserlerde olumlu motivasyon sağladığı, sol el kalıbında kalıcı değişiklikler sağladığı, sol el ajelitesini geliştirdiği ve viyolonselle geçirilen zamanı artırdığı konusunda görüş birliği olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci I: Normalde benim viyolonselim başında geçirdiğim süreden daha fazla vakit geçiriyorum eşlikli çalışmalar sayesinde. Normalde daha sık ara veriyorum. Eşlikli çalışmalar beni biraz daha bağlıyordu.

Öğrenci II: Eşlikli parmak açma çalışmalarını çalıştıktan sonra çalacağım diğer parçalarda da çok zorlanmayacağımı düşündüm. Pozisyonlara çalışıp hakim olduktan sonra çünkü daha kolay çıkarabileceğimi düşündüm. Mesela eşlikli parmak açma çalışmalarını çalışmasaydım etütlere çok daha fazla zaman ayırmam gerekirdi.

Öğrenci III: Tutuşumda bir değişiklik olmuş olabilir. Her gün çalıştığımız ve sesleri de eşlikten duyduğumuz için böyle bir faydası olabilir.

Öğrenci IV: Çellomum artık daha iyi olduğunu düşünüyorum. Pozisyonlarım daha iyi. Biraz daha ajelitem gelişti. Orkestra da bile bana göre çok zor olan şeyleri çalabildim

Öğrenci V: Geniş pozisyonlarda sıkıntı çekiyordum. Bazen ikinci parmağım tiz ya da pes kalabiliyordu. Eşlikli etütler sayesinde farklı pozisyonlarda geniş pozisyonu biraz daha iyi hale getirdiğimi düşünüyorum dinleyerek.

#### **4.3.2. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının ve Eşlikli Çalışmaların Viyolonsel Dersine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler**

Araştırma kapsamında öğrencilere, eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların viyolonsel dersine ilişkin etkileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda eşlikli parmak açma çalışmaları ve eşlikli çalışmalar ile ilgili üç öğrenci olumu etkisi olduğunu ifade ederken iki öğrenci ise derse ilişkin görüşlerinde bir değişiklik olmadığını ileri sürmüşlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci I: Sesler daha da düzeldi bu da derse olan ilgimi arttırdı.

Öğrenci II: Olumlu bir etkisi oldu tabi. Daha hızlı ilerledik. Daha rahat giriyorum viyolonsel derslerine.

Öğrenci III: Viyolonsel dersleri ile ilgili çok bir değişiklik olmadı. Daha temiz çalışıyoruz. Ama önceden neyse şimdi aynı düşünüyorum ders ile ilgili.

Öğrenci IV: Dersle tabi ki çok ilişkisi var. Benim için eğlenceli oldu. Ben daha çok sevdim çelloyu. Eşlikle daha güzel bir iş yaptığımı düşünüyorum.

Öğrenci V: Benim için dersin yeri pek değişmedi eşlikli çalışmadan dolayı aslında. Ben zaten seviyordum dersi o bakımdan pek bir şey değişmedi.

### **4.3.3. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Viyolonsel Çalışma Sürecine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler**

Araştırma kapsamında öğrencilere, eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel çalışma sürecine ilişkin etkileri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda eşlikli parmak açma çalışmaları ile ilgili öğrencilerin çalışma sürecini zevkli hale getirdiği, süreci daha verimli kıldığı, viyolonsel ile daha fazla zaman geçirmeyi sağladığı ve daha müzikal çalmaya motive ettiği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci I: Bu çalışmaların yararı viyolonselle daha fazla vakit geçirebilmemiz oldu ve tabi ki bastığımız seslerin düzelmesi oldu. Eşlikli parmak açma çalışmaları bana çalışma alışkanlığı kazandırdı. Benim viyolonselinde başında geçirdiğim süreden daha fazla vakit geçiriyorum eşlikli çalışmalar sayesinde. Normalde daha sık ara veriyordum. Eşlikli çalışmalar beni biraz daha bağlıyordu.

Öğrenci II: Entonasyon düzeldi öncelikle eski çaldıklarımın göre. Eşlikli çaldığımız için entonasyon daha iyi oldu. En azından duyuyoruz sesleri piyanodan. Daha iyi olduğunu düşünüyorum. Eşlikle o yüzden daha iyi oldu. Daha da zevkli oldu aynı zamanda.

Öğrenci III: Daha zevkli oldu eşlikli çalışmalar. Amaç parmak açma, pozisyonlar da belli. Tüm pozisyonlarda daha rahat oldu çalışmak. Bu dönem boyunca biraz çalışmayı öğrenmiş gibi olduk. Eşliklerle daha çekilebilir hale geldi çalışma süreci.

Öğrenci IV: Eşlikle beraber yanlış yaptığımda doğru olup olmadığını anlayabiliyorum çaldığım şeyin. Ben eşlikli çalışmalar ile daha iyi çalıştım.

Öğrenci V: Ben müzikal anlamda da bir şeyler kazandırdığımı düşünüyorum. Başta sadece tek başımıza çalışıyorduk eserleri. Müzikal anlamda bir şeyleri fark ettirdiğine

inaniyorum en azından amacın müzik yapma olduğu konusunda eşliğin çok büyük bir önemi olduğunu düşünüyorum.

#### **4.3.4. Eşlikli Parmak Açma Çalışmalarının Eşliksiz Parmak Açma Çalışmaları ile Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler**

Araştırma kapsamında öğrencilerden, eşlikli parmak açma çalışmalarını, eşliksiz parmak açma çalışmaları ile karşılaştırılmaları istenmiş ve bu konu ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda eşlikli parmak açma çalışmaları, eşliksiz parmak açma çalışması olarak kullanılan Feuilliard “Daily Exercise” ile karşılaştırıldığında eşlikli parmak açma çalışmalarının daha eğlenceli, daha kolay, daha amacına uygun olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci I: Eşlikli parmak açma çalışmalarının Feuilliard'lara göre çok daha iyi olduğu kesin. Feuilliardl'ar çok zorluyordu beni. Çıkarmakta çok zorlanıyordum. Eşlikli çalışmalarda böyle bir şey yaşamadım. Daha rahat oldu.

Öğrenci II: Feuilliard'lar daha zordu ben onları çıkartırken çok zorlandım. Feuilliard'ların çok fazla geliştirdiğini sanmıyorum. Bunlarda çaldığımızda yaptığımız hataları fark edemiyoruz. Bittikten sonra diğerine geçiyoruz yine aynı hataları yapıyoruz. Mutlaka bunlar da işe yaramıştır ama ben eşlikli parmak açma çalışmalarının daha faydalı olduğunu düşünüyorum.

Öğrenci III: Ben Feuillard'da çok sıkılmıştım. Ezgisiz saçma sapan geliyordu. Ama eşlikli çalışmalarla biraz daha zevkli hale geliyor. En azından bir ezgi çalıyormuşum gibi geliyor. Daha melodik Feuillard'lara göre. Alttan bir armoni geldiği için siz de çaldığınız sesin doğru olup olmadığını anlıyorsunuz. Daha rahat oluyor yani. Feuilliard' lar çok sıkıcı çünkü. Eşliklerle daha zevkli olduğunu düşünüyorum.

Öğrenci IV: Feuilliard iyiydi ama ben eşlikli çalışmaları daha çok sevdim. Çünkü eşlikle beraber yanlış yaptığımda doğru olup olmadığını anlayabiliyoruz çaldığımız şeyin. Ben eşlikli çalışmalar ile daha iyi çalıştım. Feuilliard iyiydi ama ben eşlikli çalışmaları daha çok sevdim. Çünkü eşlikle beraber yanlış yaptığımda doğru olup olmadığını anlayabiliyoruz çaldığımız şeyin. Ben eşlikli çalışmalar ile daha iyi çalıştım.

Öğrenci V: Eşlikli çalışmalar Feuilliard' lara göre daha kolay daha basit ve entonasyon açısından kulağın daha rahat ayırt edebileceği bir çalışma eşlikli çalışmalar. Feuilliard'da insan kötü çaldığı yerleri çok ayırt edemiyor bu çalışmanın böyle bir dezavantajı var. Ama eşlikli çalışmada piyano da aynı şeyi yapıyor, eşlik de var. Yanlış yapma lüksümüz çok yok. Direk ortaya çıkıyor yapılan hatalar. Nota değerleri açısından da biraz daha kolay olduğundan kulağın bunu ayırt etmesi ve temiz ses basmak daha kolay oluyor. Ben faydalı olduğunu düşünüyorum. Ama dediğim gibi öncesinde Feuilliard' ların da gerekli olduğunu düşünüyorum.

#### 4.3.5. Eşlikli Çalışmalar ile İlgili Görüşler

Araştırma kapsamında öğrencilere, eşlikli çalışmalar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda eşlikli parmak açma çalışmalarının çalışılan eserlerde yaşanan entonasyon ve ritim sorunlarını azalttığı, parçayı çalışmak için gerekli motivasyonu arttırdığı söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin eşlikli parmak açma çalışmalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenci I: Eşlikli çalışmayla konserde çalacağımız eserlere ayak uydurmamız çok daha kolay oldu. Yanlış bastığımız sesleri eşliğin akorlarından yararlanarak düzeltme imkanımız oldu.

Öğrenci II: Çalıştığım parçada yaşadığım ritim hatalarını da düzelttim. Bazen çok hızlanabiliyordum. Eşlikle o yüzden daha iyi oldu. Daha da zevkli oldu aynı zamanda. Önceden parçamı oturup çalmak istemezdim. Eşlik olunca baya bir zevkli oldu. Özellikle ilk başladığım zaman çok zevkliydi

Öğrenci III: ilk altı haftada çeşitli sorunlar yaşadım. Metronom sorunu gibi. Entonasyon konusunda daha çok problemliydi. Eşlikli çalışmaya başladıktan sonra biraz daha oturdu. Her şey daha iyi olmaya başladı. Parçayı tek başıma çalıştığımda hızlanabiliyordum ya da yavaşlayabiliyordum. Eşlikli çalarken ritmi de oradan alabiliyoruz. Bir de daha temiz çalmaya başladım tabi ki. birlikte çalma konusunda ilk başta biraz zorlandım. Parça için geçerli tabi ki bu. O da önceki çalışmalarımın kalan yanlış alışkanlıklardan oldu sanırım. Bu sorunumu 2, 3 çalışmadan sonra çözdüm.

Öğrenci IV: Eskiden çalamıyorum diye bırakıyordum hemen ama eşlikli olunca birde şunu yapıyorum falan derken daha çok çalışıyorum şimdi daha çok seviyorum çelloyu.

Öğrenci V: piyano eşliklerle çalışmak güzel oldu. Hem yavaşlatılmış pasajlar olduğu için yine entonasyon açısından yanlış ya da kötü sesler olduğunu fark ettik. Parçayı tanımış olduk, sesleri eşliğe göre temizledik. Şimdi eşlikçiyle çalışmaya başladığımızda daha rahat olduk yani. Bir de eşlikçiyle çalıştığımızda o da bize göre ritmini ayarlıyor. Ama eşlikli çalışmalarda ritim sabit olduğundan ona da bir faydası oldu.



## BÖLÜM V

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlar tartışmaya açılacak ve araştırma bulgularına dayalı önerilere yer verilecektir.

#### 5.1. Sonuçlar

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenin görmekte olan beş viyolonsel öğrencisinin, çalgı çalışma sürecinde kullandıkları eşlikli parmak açma çalışmalarının, onların karşılaştıkları entonasyon sorunları, kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ve viyolonsel dersine ilişkin görüşleri açısından nasıl değerlendirilebileceğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır:

##### 5.1.1. Entonasyon Sorunlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrenci I' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Vivaldi “mi minör Sonatın” ilk bölümünde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Öğrenci I'in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Vivaldi “mi minör Sonatın” ikinci bölümünde yapılan beş ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında

0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi görülürken entonasyon hataları aritmetik ortalamalarında da 0 merkez noktasından uzaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların Öğrenci I' in entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

Öğrenci I' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu iyileşmenin eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi etütlerin zorluk derecesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci II' nin bir dönem boyunca çalışmış olduğu Breval “Do Majör Sonatta” yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların Öğrenci II' nin entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

Öğrenci II' nin bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu düşme eğilimi eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi öğrencinin teknik kapasitesinden dolayı son üç kayıta aynı etüdü çalmasından kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci III' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu Saint Seans “Allegro Appassionato” isimli eserinde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu

sonuçlar, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların Öğrenci III' ün entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

Öğrenci III' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma ve uzaklaşma eğiliminin dengesiz bir şekilde gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Bunun nedeninin çalınan etütlerin zorluk seviyelerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci IV' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu Romberg “mi minör Sonatta” yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların Öğrenci IV' ün entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

Öğrenci IV' ün bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma eğilimi dikkat çekmektedir. Bu iyileşmenin eşlikli parmak açma çalışmalarına bağlanabileceği gibi etütlerin zorluk derecesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci V' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu Squire “Tarantella” isimli eserde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, eşlikli çalışmalardan sonra entonasyon hataları standart sapmalarında 0 merkez noktasına bir yaklaşma ve entonasyon hataları aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasından uzaklaşma eğilimi görülmektedir. Bu da öğrencinin eşlikli çalışmalardan sonra daha doğru çaldığı fakat çaldığı seslerin genelde tiz olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların Öğrenci IV' ün entonasyon hatalarını azalttığını göstermektedir.

Öğrenci V' in bir dönem boyunca çalışmış olduğu etütlerde yapılan altı ölçümün sonucu olarak, entonasyon hataları standart sapmalarında ve aritmetik ortalamalarında 0 merkez noktasına yaklaşma ve uzaklaşma eğilimini dengesiz bir şekilde gerçekleştirmiştir. Bunun nedeninin çalınan etütlerin zorluk seviyelerinin birbirinden farklı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 5.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenmeye İlişkin Sonuçlar

Öğrenci I' in çalıştığı eserin birinci bölümünde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman, öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki yapabilme becerisinin üçüncü kayıtta en yüksek seviyeye geldiği göze çarpmaktadır. Öğrenci I' in çalıştığı eserin ikinci bölümünde tüm ikinci kayıt dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde artış, öz yargı yapabilme seviyesinde düşüş göze çarparken, öz tepki verebilme seviyesinde bir artış olmadığı görülmektedir. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci I' in çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem, özyargı ve öztepki yapabilme becerisinin üçüncü kayıtta en yüksek seviyeye geldiği göze çarpmaktadır. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci II' nin çalıştığı eserin birinci bölümünde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman, öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem seviyesinde aynı seviyede kaldığı, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin birinci kayda göre düştüğü ikinci kayda göre de yükseldiği göze

çarpmaktadır. Bu sonuçların Öğrenci II' nin henüz bir yıl sekiz aydır viyolonsel çalıyor olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla öğrenci II' nin çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme becerisinin arttığı, özyargıda bulunma becerisinin ikinci kayda göre daha yüksek olduğu ve öztepki verebilme becerisinin ikinci kayda göre düştüğü göze çarpmaktadır. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci III' ün çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde küçük bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin tüm kayıtlarda en üst seviyede kaldığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencinin özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerileri öğrencinin seviyesinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasına dayandırılmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme becerisindeki artışın da öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci III' ün çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman, öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde belirgin bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerisinin tüm kayıtlarda en üst seviyede kaldığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencinin özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerileri öğrencinin seviyesinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasına dayandırılmaktadır. Öğrencinin özgözlem yapabilme becerisindeki artışın da öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci IV' ün çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde büyük bir artış olduğu, özyargıda bulunabilme becerisinin giderek geliştiği ve öztepki verebilme becerisinin de ikinci kayıttan sonra durma eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci IV' ün çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerilerinde belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci V' in çalıştığı eserde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme seviyesinde bir düşüş olduğu, özyargıda bulunabilme becerisinin kendini izlerken daha belirgin şekilde arttığı ve öztepki verebilme becerisinin de büyük bir artış eğilimi gösterdiği göze çarpmaktadır. Özgözlem seviyesindeki bu düşüşün ilk kayıtlarda yapılan hataların alışkanlığa dönüşmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci V' in çalıştığı etütlerde tüm kayıtlar dikkate alındığı zaman öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme süreçlerinden özgözlem yapabilme becerisinin giderek arttığı, özyargıda bulunabilme becerisinin ikinci kayıttan sonra azaldığı ve öztepki verebilme becerisinde de belirgin bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçların öğrencinin entonasyona ilişkin farkındalığını artırmasından dolayı Eşlikli

Parmak Açma Çalışmaları Metodundan ve eşlikli çalışmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 5.1.3. Viyolonsel Dersine ve Viyolonsel Çalışma Sürecine İlişkin Sonuçlar

Eşlikli parmak açma çalışmalarının çalışmaya katılan öğrencilerin karşılaştıkları entonasyon hatalarını fark ettirmeye ve bu sorunlarını düzeltmeye yardımcı olduğu, pozisyonlardaki sesleri tanımaya yardımcı olduğu, o sırada çalışılan ve yeni çalışılacak eserler için olumlu motivasyon sağladığı, sol el kalıbında kalıcı değişiklikler sağladığı, sol el ajelitesini geliştirdiği ve viyolonselle geçirilen zamanı artırdığı konusunda benzer fikirde oldukları söylenebilir.

Eşlikli parmak açma çalışmalarının ve eşlikli çalışmaların çalışmaya katılan öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin görüşlerini belirgin şekilde değiştirmedeği söylenebilir.

Eşlikli parmak açma çalışmalarının çalışmaya katılan öğrencilerin viyolonsel çalışma sürecini daha zevkli hale getirdiği, daha verimli kıldığı ve viyolonsel ile daha fazla zaman geçirmelerini sağladığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilere göre eşlikli parmak açma çalışmalarının eşiksiz parmak açma çalışmaları olarak kullanılan Feuilliard “Daily Exercises” göre daha eğlenceli, daha kolay, daha amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilere göre eşlikli çalışmaların, çalışılan eserlerde yaşanan entonasyon ve ritim sorunlarını azalttığı, parçayı çalışmak için gerekli motivasyonu arttırmaya yardımcı olduğu söylenebilir.

## 5.2. Tartışma

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların uygulanmasından sonra araştırmaya katılan tüm öğrencilerin çalıştıkları eserlerde gerçekleştirdikleri entonasyon hatalarının azaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu Geringer' in (1976) "Intonational Performance and Perception of Accompanied and Unaccompanied Ascending Scalar Patterns" isimli çıkıcı dizilerdeki entonasyon performansı ile entonasyon algısını incelediği doktora tezi çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Çalışmanın bulgularına göre eşiksiz çalınan dizilerdeki entonasyon performansı ve entonasyon algısı eşlikli olanlara göre daha az doğrudur. Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların uygulanmasından sonra araştırmaya katılan bazı öğrencilerin çalıştıkları etütlerde gerçekleştirdikleri entonasyon hatalarında bir düzelme gözlemlense de etütlerdeki düzelmelerin ya da bozulmanın, etütlerin zorluk derecesinden olumlu ya da olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların kullanımının onların doğru entonasyon ile çalmalarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Çalgı çalışma sürecinde eğitmenle yapılan dersin süresi ile öğrencinin kişisel çalışma süresi karşılaştırıldığında, öğrencinin kişisel çalışma süresinin çok daha fazla olduğu görülecektir. Bu bakımdan öğrencinin kendi başına yaptığı çalışma, çalgı çalışma sürecinde büyük önem taşır. Dolayısıyla bu aşamada öğrencinin kendi kendine aldığı kararlar, kendini denetleyebilmesi ve özdüzenleme yapabilmesi, çalgı çalışma sürecinin verimini etkileyecektir.

Araştırmada bir olay olarak incelenen özdüzenleme sürecinde Öğrenci II' nin ve öğrenci V' in çaldığı eserler hariç tüm öğrencilerin çaldıkları eser ve etütlerde özgözlem yapabilme, özyargıda bulunabilme ve öztepki verebilme becerilerinde Eşlikli Parmak Açma Metodunun ve eşlikli çalışmaların uygulanmasından sonra bir artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrenci II' nin ve Öğrenci V' in çaldıkları eserde, çalma sırasında ve kendini izlerken özgözlem yapabilme seviyelerindeki düşüşün,



üçüncü kayıttan iki gün sonra yapılacak olan dönem sonu konserinde öğrencilerin eserini seslendirecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada gerçekleştirilen son kayıtlarda öğrencilerin konserden dolayı eserlerini çalarken diğer kayıtlara göre daha tedirgin oldukları gözlemlenmiştir. Üçüncü özdüzenleme kayıtlarında Öğrenci II ve Öğrenci V' in eserlerini seslendirme sırasında kendilerini izlerken gerçekleştirdikleri öz gözlemlerde diğer kayıtlara göre düşüş yaşanırken, etütlerini seslendirme sırasında gerçekleştirdikleri öz gözlemlerde artış gözlemlenmesinin nedeninin konser tedirginliği olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu ve eşlikli çalışmaların düzenli olarak uygulanmasıyla birlikte, öğrencilerin entonasyon hatalarına ilişkin kullandıkları özdüzenleme stratejilerindeki başarılarının da arttığı görülmektedir. Bu sonuç da Nielsen'in (2000) ileri seviyedeki iki konservatuvar org öğrencisi ile yaptığı "Çalgı Çalışmada Özdüzenlemeli Öğrenme" isimli çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Araştırmaya göre öğretmenleri tarafından yetenekli olarak nitelendirilen öğrenciler, öğrenmelerini mükemmelleştiren ve kişiler arası, bağlamsal ve kişinin kendi zihninde oluşan durumları hesaba katmalarını sağlayan kapsamlı özdüzenleme becerilerine sahiptirler. Çalgı çalışma süreçlerinde bu öğrenciler, özel hedefler belirlemişler, stratejik planlama yapmışlar, öz gerçekleştirim ve görev stratejileri kullanmışlar ve ayrıntılı bir şekilde kendilerine yansıtmışlardır. Ayrıca gözden geçirdikleri ölçütleri kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda bu ileri seviyedeki öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmede yetenekli oldukları görülmüştür.

Nielsen'in (2000) çalışmasından da anlaşılacağı üzere başarı arttıkça özdüzenleme becerilerinde de bir artış olmaktadır. Doğru, iyi ve mükemmel çalışma için pek çok tanım olduğu gibi, profesyonel çalıcıların nasıl çalıştığı da bu tanımlara cevap olabilmektedir. (Jorgensen, 2002: 107). Bu bakımdan profesyonel çalıcıların aynı zamanda üst düzeyde özdüzenleme yapabildiklerini bilmek, başlangıç ve orta seviyedeki çalıcılar için bir formül olabilmektedir. Bailey' e göre (2006: 12), Düzenli olarak bir çalgı çalışmaya zaman ayıran müzisyenler, başarılı çalıcılar

olabilmeleri ve okullarındaki oda müziği aktivitelerinde yer alabilmeleri için kesinlikle özdüzenlemeli öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelidirler. Sonuç olarak öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu ve eşlikli çalışmaların düzenli kullanımının öğrencilerin kullandığı özdüzenleme süreçlerine olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca çalgı çalışma sürecindeki en büyük sorunlardan ikisi öğrencilerin motivasyonunun düşük olması ve nasıl çalışacaklarını bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Davidson, Howe ve Sloboda (1997), bir çalgıyı mükemmel bir şekilde öğrenebilmek için saatler hatta yıllar süren bir araştırmanın gerekliliğini ve bunun için de yüksek seviyede içsel motivasyona (öğrencinin içgüdü) ihtiyaç duyulduğunu kaydetmişlerdir. Öğrencilere sadece çalışmalarını söylemek, onlara belirli aşama kaydedebilmelerini sağlamak için gereken motivasyon kaynaklarını harekete geçirmek için yeterli olmayacaktır (Pitts et al. 2000: 46). Bu bakımdan çalgı çalışma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artıracak öğrencilere çalışmaya nereden ve nasıl başlayacakları konusunda fikirler verebilecek eğitim materyallerine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Araştırmanın bulguları, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmaların çalgı çalışma sürecini daha keyifli hale getirdiğini, viyolonsel ile geçirilen zamanı artırdığını, viyolonsel çalışma sürecine ilişkin motivasyonu ve çalgı çalışma sürecinin verimini artırdığını ortaya koymuştur.

Yaylı çalgı eğitiminde önemli bir sorun olan entonasyon sorununun çözümü için sadece entonasyona yönelik olarak yazılmış ve uygulanmakta olan bir metot bulunmamaktadır. Bununla birlikte uygulanan metotlar entonasyon sorunlarını çözmeyi dolaylı olarak hedefler. Entonasyon sorunlarının parmak açma sürecinde fark edilmesinin sağlanması, öğrencilerin yaptıkları hataları alışkanlık haline gelmeden düzeltmesine olanak sağlayacaktır. Sonuç olarak bulgular, Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodunun ve eşlikli çalışmalarının çalgı çalışma sürecinde çalıcılar tarafından her gün düzenli bir şekilde çalışılmasının öğrencilerin

karşılaştıkları entonasyon sorunlarını çözmeye yardımcı olabileceği, öğrencilerin entonasyon konusundaki farkındalığını artırarak özdüzenlemenin alt süreçleri olan özgözlem, özyargı ve öztepki becerilerine katkı sağlayabileceği ve çalgı çalışma sürecini daha eğlenceli hale getirerek verimliliği artırdığını ortaya konmuştur.

### 5.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında çalgı eğitimcilerine, çalgı eğitimi veren kurumlara ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

1. Entonasyon sorunlarına ilişkin sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’ de yaylı çalgı eğitimi veren kurumlardaki eşlik derslerinin saatleri artırılmalıdır.

2. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında okutulan eşlik dersleri sadece öğrencilerin okul şarkılarına piyano ile eşlik etmesi olarak algılanmamalı bu dersler özellikle yaylı çalgı öğrencilerinin çalıştıkları eserlere eşlik yapılan dersler haline gelmelidir.

3. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında tüm öğrenciler sekiz dönem boyunca piyano dersi aldıklarından bu bölümlerdeki piyano eğitimi veren öğretmenlerin ders yoğunluğunun fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ders yoğunluğu fazla olan piyano öğretmenleri, çalgı öğrencilerinin çalıştıkları eserlerin eşliklerine fazla zaman ayıramamakta ve çalgı öğrencileri eşlikli çalışma fırsatı bulamamaktadır. Bu bağlamda söz konusu bölümlerde çalgı öğrencilerin çalacakları eserlere eşlik edebilecek eşlikçiler için farklı bir kadro oluşturulmalı, bu kadrolara getirilecek piyanistler, piyano derslerine değil sadece eşlik derslerine girmelidir. Ayrıca bu piyanistlerin oda müziğini bilen, Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında çalışılan çalgı repertuarını tanıyan ve bu eserlere eşlik edebilecek teknik bilgi ve beceriye sahip piyanistlerden seçilebilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin konservatuvarlarda öğrenimini tamamlamış piyanistlerin Müzik Öğretmenliği Bölümlerindeki bu açığı kapatmalarının mümkün olduğu düşünülmektedir.

4. Viyolonsel dersine ve viyolonsel çalışma sürecine ilişkin sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerinde daha başarılı olabilmeleri, entonasyon hatalarını kendi başlarına çalışırken fark edebilmeleri ve çaldıkları her sesin armoni içerisinde bir anlamı olduğunu kavrayabilmeleri için Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları Metodu ve buna benzer çalışmalar eğitim sürecinde yerlerini almalıdır.

5. Özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çalgı çalışma süreçlerindeki başarılarının artırılabilmesi, çalışmalarını ve öğrenmelerini planlayabilmeleri için özdüzenlemeli öğrenme süreçleri öğretmenler tarafından öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanıp öğrencilerin çalgı çalışma süreçleri süreçleri gözlemlenerek gerekli uyarılar öğrencilere yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arıcı, H. (2001). **İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar**. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Bailey, L. W. (2006). A study of Motivation and Self-Regulation Among High School Instrumental Music Students. Degree of Doctor of Philosophy. Capella University.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. **Annals of Child Development**. Cilt 6. Six Theories of Child Development.
- Blanche, L.S. (1996). Selected Etudes for the Development of String Quartet Technique: An Annotated Compilcation. Degree of Doctor of Education, Coumbia University.
- Boekearts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M. (Ed.). (2000). **Handbook of Self-Regulation**. California: Academic Press
- Boekearts, M. (2002). Bringing About Change in Classroom: Strengths and Weaknessess of the Self-Regulated Learning Approach- EARLI **Presidential. Learning and Instruction**. Sayı 12.
- Braten, I.; Stromso, H.I. (2004). Epistemological Beliefs and İmplicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals. **Contemporary Educational Psychology**. Sayı 29. (2004).

- Chen, J.; Woolacott, M.; Pologe S. (2006). Accuracy and Underlying Mechanisms of Shifting Movements in Cellists. **Exp Brain Res**. Sayı: 174.
- Chen, J.; Woollacot, M. H.; Pologe, S.; Moore, G.P. (2008). Pitch and Space Maps of Skilled Cellists: Accuracy, Variability, and Error Correction. **Exp Brain Res**. Sayı 188.
- Colwell, R. (Ed.). (2006). **MENC Handbook of Musical Cognition and Development**. New York. Oxford University Press.
- Davidson, J.E.; Sternberg, R.J. (Ed.). (2003). **Psychology of Problem Solving**. New York. Cambridge University Press.
- Dinsmore, D.L.; Alexander, P.A.; Loughlin, S.M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review**. Sayı: 20.
- Du Bios, N.F.; Stanley, R.K. (1997). A Self-Regulated Learning Approach to Teaching Educational Psychology. **Educational Psychology Review**. Sayı 9.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geringer, J. M. (1984). Intonational Performance and Perception of Accompanied and Unaccompanied Ascending Scalar Patterns. Degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University.
- İsrael, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Jorgensen, H. (2002). Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice Among Instrumental Students in a Conservatoire. **Music Education Research**. Sayı 4. (2002).
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose?. **Educational Psychology Review**. Sayı 20.
- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kantorsky, V. J. (1984). The Effects of Differential Accompaniment on String Instrumentalist's Intonational Performance in Extreme Registers. Degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University.
- Kitsantas, A.; Zimmerman, B. J. (1998). Self-Regulation of Motoric Learning: A Strategic Cycle View. **Journal of Applied Sports Psychology**. Sayı 10. (Eylül 1998).
- Kuş, E. (2003). **Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lee, S. (2005). Methods and Techniques of Teaching First Semester Cello Performance Majors: Four Approaches By Four Master Teachers (Ross Harbaugh, Phylliss Young, Irene Sharp, Tanya Carey). Degree of Doctor of Musical Arts, University of Miami.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-Regulation Strategies Used By Student Musicians During Music Practice. **Music Education Research**. Cilt 10. No 1. (Mart 2008).

- Little, A. M. (2008). An Examination of Motivational Strategies and Academic Achievement in an Online High School Learning Environment. Degree of Doctor of Philosophy, College of Education and Human Development George Mason University.
- Lizzarraga, M. L. D. A.; Iriarte, M. D. I. (2001). Enhancement of Cognitive Functioning and Self-Regulation of Learning in Adolescents. **The Spanish Journal of Psychology**. Sayı 4 (Eylül 2001).
- Lodewyk, K. R.; Winne P. H.; Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of Task Structure on Self-Regulated Learning and Achievement. **Educational Psychology**. Sayı 29 (Ocak 2009).
- Maxwell A. M. (1996). **Qualitative Research Design An Interactive Approach**. California: Sage Publications.
- Montalvo, F. T. M.; Torres, M. C. G. (2004). Self Regulated Learning: Current and Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. Sayı 2.
- Millsap, T. A. (1999). The Daily Implementation of Sequential Sustained Tone Exercises as a Means of Improving the Ensemble Intonation and Tone Quality of second-Year Middle School Bands. Degree of Doctor of Musical Arts, The University of Georgia.
- Nielsen, S. (2001). Self-Regulated Learning Strategies in Instrumental Practice. **Music Education Research**. Cilt 3. No 1.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance. **Music Education Research**. Sayı 10. (Haziran 2008).



- Nunez, M. L. (2002). Comparison of Aural and Visual Instructional Methodologies Designed to Improve the Intonation Accuracy of Seventh Grade Violin and Viola Instrumentalists. Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas.
- Özevin Tokinan, B. (2008). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 179. (Yaz 2008).
- Parncutt, R.; McPherson, G.E. (Ed.). (2002). **The Science and Psychology of Music Performance**. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, R. P. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. **International Journal of Education Research**. Sayı 31.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**. Sayı 16. (Aralık 2004).
- Pitts, S.; Davidson, J.; McPherson, G. (2000). Developing Effective Strategies: Case Studies of the Three Young Instrumentalists. **Music Education Research**. Sayı 2. (2000).

Rosttvall, A.; West, T. (2003). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. **Music Education Research**. Cilt 5. Sayı 3. (Kasım 2003).

Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self Efficacy During Self Regulated Learning. **Educational Psychologist**. Sayı 25.

Schunk, D. H. (1991). **Learning theories: An educational perspective**. New York: Macmillan.

Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist**. Sayı 32.

Schunk, D. H. (2005). Commentary on Self-Regulation in School Contexts. **Learning and Instruction**. Sayı 15.

Schunk D. H, Zimmerman, B. J. , (2007). Influencing Children’s Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. **Reading and Writing Quarterly**. Sayı: 23.

Shih,S.; (2002). Children’s Self-Efficacy Beliefs, Goal Setting Behaviours, and Self-Regulated Learning. **Journal of National Taipei Teachers College**. Sayı 1. (Eylül 2002).

Stabley, N. C. (2000). The Effects of Involvement in Chamber Music on the Intonation and Attitude of 6th and 7th Grade String Orchestra Players. Degree of Doctor of Philosophy, Michigan State University.

Sümbüloğlu, K.; Sümbüloğlu, V. (2007). **Biyoistatistik**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Topoğlu, O. (2006). Yaylı Çalgı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçal Canakay, E. (2006). Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üredi, I.; Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 1. Sayı 2. (Aralık 2005).

Wiersma, W. (1985). **Research Methods in Education**. Massachusetts. Allyn and Bacon, Inc.

Veenman, M. V. J.; Van Hout-Wolters, H.A.M.; Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning : Conceptual and Methodological Considerations. **Metacognition and Learning**. Cilt 1. Sayı 1. (Nisan 2006).

Vrugt, A.; Oort, F. J. (2008). Metacognition, Achievement Goals, Study Strategies and Academic Achievement: Pathways to Achievement. **Metacognition and Learning**. Cilt 3. Sayı 2. (Ağustos 2008).

Yeşilyaprak, B. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Yeşilyaprak B. (Ed.). (2006). **Eğitim Psikolojisi** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldız, E; Ergin Ö. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 27. Sayı 3.

Zimmerman, B.J.; (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**. Sayı 25.

Zimmerman, B.J.; Bonner, S.; Kovach. R. (1996). **Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy**. Washington D.C. American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**. Bahar Sayısı. 2.

## İNTERNET KAYNAKÇASI

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self Regulation. <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf> (16 Haziran 2009).

Bandura, A. (2001). **Social Cognitive Theory of Mass Communication.** <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653678>. (7 Kasım 2009).

Burney, V. H. (2008). Applications of Social Cognitive Theory to Gifted Education. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t792156624>. (07 Kasım 2009).

Wren, T.E. (1982). Social Learning Theory, Self Regulation, and Morality. <http://www.jstor.org/stable/2380729> (07 Haziran 2008).

Stone, D. (1998). Social Cognitive Theory. <http://www.infosihat.gov.my/artikelHP/bahanrujukan/HETheory/Social%20Cognitive%20Theory.doc> (23 Haziran 2009).

**EKLER**

**EK. 1****VIYOLONSEL DERSİNDE VE ÇALIŞMA SÜRECİNDE KULLANILAN  
EŞLİKLİ PARMAK AÇMA ÇALIŞMALARI VE EŞLİKLİ ÇALIŞMALARA  
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Viyolonsel derslerini ve etüt saatlerini sekiz hafta boyunca her zaman işlediğimiz gibi sonraki sekiz haftasını da eşlikli işledik. Dersin ve etüt saatlerinin bu şekilde işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Çalgı çalışma sürecinde eşlikli çalışmaların sizce viyolonsel dersine olumlu ya da olumsuz ne gibi katkıları oldu?
3. Parmak açma çalışmalarını eşlikli çalmak sizce nasıldı? Bu çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Eşlikli parmak açma çalışmalarının sizce ne gibi faydaları ya da zararları olabilir?
5. Eşlikli parmak açma çalışmalarını önceden çalıştığınız eşiksiz parmak açma çalışmalarıyla karşılaştırır mısınız?
6. Sekiz haftalık eşlikli çalışma sürecini geleneksel (her zaman işlenen) viyolonsel çalışma süreci ile karşılaştırdığınızda neler söylemek istersiniz?
7. Sizce eşlikli çalışmaların ve eşlikli parmak açma çalışmalarının çalgı çalışma sürecinde size bir şeyler kazandırdığını düşünüyor musunuz?
  - Sizce bu çalışmaların size kazandırdıkları neler olabilir?
8. Çalgı çalışma sürecinde eşlikli çalışmaların ve eşlikli parmak açma

çalışmalarının ortaya çıkardığı zorlukları oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir?

9. Eşlikli çalışmalar ve eşlikli parmak açma çalışmaları uygulanmadan önce viyolonsel dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdi?
  - Eşlikli çalışmalar ve eşlikli parmak açma çalışmalarının uygulanmasından sonra bu düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu?
10. Bu konu ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?



## EK 2.

**ÇALGI ÇALIŞMA SÜRECİNDE KULLANILAN ÖZDÜZENLEMELİ  
ÖĞRENME BECERİLERİNİ BELİRLERMEYE İLİŞKİN GÖZLEM  
FORMU**

**Öğrencinin Adı Soyadı:**

**Çalınan Eser:**

**Tarih:**

**Gün ve Saat:**

<b>Hatanın:</b>	<b>Gerçekleştiği Ölçünün Numarası</b>	<b>Tanımı</b>	<b>Olası Nedenleri</b>	<b>Öğrenci Tarafından Fark Edilmesi</b>	<b>Düzeltilmesi İçin Kullanılan Strateji</b>	<b>Düzeltilmesi İçin Kullanılan Stratejinin Başarısı</b>
<b>Entonasyon Hatası 1</b>						
<b>Entonasyon Hatası 2</b>						
<b>Entonasyon Hatası 3</b>						
<b>Entonasyon Hatası 4</b>						
<b>Entonasyon Hatası 5</b>						

**EK 3.**  
**EŞLİKLİ PARMAK AÇMA ÇALIŞMALARI METODU**

**1**

1 a

p.forte

8

12

16

21

p.forte

1 b

28

32

36

1

41 *p. forte* 1 2 4 V

48 1 2 4

52 1 3 4

56 1 2 4

61 *p. forte* 1 2 4 V

68 1 2 4

72 1 3 4

76 1 2 4

The image displays a musical score for two hands, labeled 1c and 1d. Each hand part consists of eight staves of music, all written in bass clef. The score includes various musical notations such as dynamics (p. forte), fingering (1, 2, 3, 4), and articulation (V). The music is organized into measures, with some measures containing multiple notes beamed together and slurred. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The first staff of each hand (41 and 61) begins with a rest followed by a half note, then a quarter note, and then a series of eighth notes. The subsequent staves continue with eighth notes, some with slurs and fingering. The final staff of each hand (76) ends with a quarter note and a whole note.

## 2

2 a

p.forte

8

13

18

23

28

33

2

2 b

p. forte

8

13

18

23

28

33

The musical score is written for a bass clef instrument in 3/4 time. It consists of six staves of music. The first staff begins with a dynamic marking of 'p. forte' and includes fingering numbers (2, 4, 1) and a breath mark (V). The second staff has fingering (4, 1) and breath marks (V, V). The third staff has fingering (4, 1) and breath marks (V, V). The fourth staff has fingering (4, 1, 3) and breath marks (V, V). The fifth staff has fingering (2, 4, 1) and breath marks (V, V). The sixth staff has fingering (2, 4, 1, 2, 4) and a breath mark (V). The music features a series of eighth-note patterns, often beamed together, with various articulation marks and breath marks throughout.

2

2 c *p. forte* 4 1 1 4

8

13

18

23

28

33

Detailed description: The musical score is for a bassoon part, indicated by the '2 c' and the bass clef. It begins at measure 2 with a 'p. forte' dynamic. The first four measures (2-5) feature a complex eighth-note pattern with slurs and accents, with fingering numbers '4 1' and '1 4' above the notes. Measures 6-7 continue this pattern. From measure 8 to 27, the pattern simplifies to a steady eighth-note sequence with slurs. At measure 28, the key signature changes from one flat (B-flat) to one sharp (F-sharp). The pattern continues until measure 33, where it concludes with a final note and a double bar line.

2

2 d *p forte* 4 1 1 4 

8 

13 

18 

23 

28 

33 

## 3

3 a

p. forte

8

12

16

3 b

p. forte

21

28

32

36



3

41 p.forte

3c

48

52

56

61 p.forte

3d

68

72

76

The image shows a musical score for two bassoon parts, 3c and 3d, spanning measures 41 to 76. The score is written in bass clef with a key signature of one flat (B-flat). Part 3c begins at measure 41 with a 'p.forte' dynamic. It features a series of eighth-note patterns, with fingering '1 1 4 4' indicated above the first two measures. The pattern consists of a quarter rest followed by eighth notes: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. This pattern is repeated with various articulations, including slurs and accents (marked with a 'V'). Part 3d begins at measure 61, also with a 'p.forte' dynamic, and follows a similar eighth-note pattern with the same fingering '1 1 4 4'. The score concludes with a final whole note chord in measure 76, consisting of G1, F1, E1, and D1.

## 4

4 a

p.forte

7

10

13

17

4 b

p.forte

23

26

29

## 4

4 c

p. forte

7

10

13

4 b

p. forte

17

23

26

29

## 5

*p. forte*

5 a

6

11

14

18

21

25

28

5

5 b

7

11

14

18

21

25

28

5

5 c *p.forte*

7 4 4 4 4

11

14

18

21

25

28

5

5 d *p.forte*

7 4 4 4 4

11

14

18

21

25

28

Detailed description: This is a musical score for a bass clef instrument, likely a double bass, in the key of B-flat major. The piece is marked 'p.forte' and begins at measure 5. The notation consists of eight staves of music. The first staff (measures 5-6) features a melodic line with a dynamic marking of 'p.forte' and includes fingering numbers 1, 1, 1, and 2. The second staff (measures 7-10) contains a series of four-measure phrases, each starting with a '4' above the staff, indicating a four-measure rest or a specific rhythmic pattern. The remaining staves (measures 11-28) continue the melodic development with various rhythmic patterns and phrasing. The score concludes with a double bar line at the end of measure 28.

# 6

*p.forte*

1 4 3

1 4 2

5 1 3 2

1 4 3

8

12

15

18

21

24


Detailed description: This is a musical score for exercise 6, written for the bass clef in common time. The piece is marked *p.forte*. It consists of 24 measures, divided into eight systems of three measures each. The first system (measures 1-3) includes fingering numbers 1, 4, and 3 above the first measure. The second system (measures 4-6) includes fingering numbers 1, 4, and 2 above the first measure. The third system (measures 7-9) includes fingering numbers 1, 3, and 2 above the first measure. The fourth system (measures 10-12) includes fingering numbers 1, 4, and 3 above the first measure. The fifth system (measures 13-15) includes a flat (b) above the first measure. The sixth system (measures 16-18) includes a flat (b) above the first measure. The seventh system (measures 19-21) includes a sharp (#) above the first measure. The eighth system (measures 22-24) includes a flat (b) above the first measure. The music features a continuous eighth-note pattern with various accidentals and slurs.



27



30



33



36



39



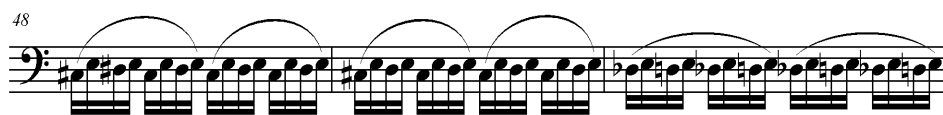
42



45



48



51



54



57

60

63

66

69

72

75

78

81

84

**7 a****7 b****7 c**

**8 a**

Exercise 8a consists of two staves of music in bass clef with a common time signature (C). The first staff contains measures 1 through 6. The second staff contains measures 7 through 8. The music features a sequence of eighth and quarter notes, often beamed together, with various accidentals (sharps and naturals) and slurs. A 'V' marking is present above the first measure of the second staff, and a fermata is placed over the final measure.

**8 b**

Exercise 8b consists of two staves of music in bass clef with a common time signature (C). The first staff contains measures 10 through 15. The second staff contains measures 16 through 17. The music features a sequence of eighth and quarter notes, often beamed together, with various accidentals (sharps and naturals) and slurs. A 'V' marking is present above the first measure of the second staff, and a fermata is placed over the final measure.

**8 c**

Exercise 8c consists of two staves of music in bass clef with a common time signature (C). The first staff contains measures 19 through 24. The second staff contains measures 25 through 26. The music features a sequence of eighth and quarter notes, often beamed together, with various accidentals (sharps, naturals, and flats) and slurs. A 'V' marking is present above the first measure of the second staff, and a fermata is placed over the final measure.

**9 a****9 b****9 c**

## 10 a

## 10 b

## 10 c

# EK 4. FEULLIARD PARMAK AÇMA ÇALIŞMALARI

2

18.10.70

2

Ausführung  
Exécution  
Execution



1 Lage 1<sup>re</sup> position 1<sup>st</sup> position



Auf allen Saiten zu üben.

Travailler ces exercices sur chaque corde.

These exercises should be studied on all the strings.

Beispiel  
Exemple  
Example



3

1. u. 2. Lage 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> positions 1<sup>st</sup> & 2<sup>nd</sup> positions

Handwritten "Olav" in the left margin.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

4

1. u. 3. Lage 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> positions 1<sup>st</sup> & 3<sup>rd</sup> positions

Handwritten "Olav" in the left margin.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

simile





2 u. 4. Lage 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> positions 2<sup>nd</sup> & 4<sup>th</sup> positions

21 22 23 24

25 26 27 28

29 30 31 32

33 34 35 36

37 38 39 40

3 u. 4. Lage 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> positions 3<sup>rd</sup> & 4<sup>th</sup> positions

41 42 43

44 45 46 47 48

*simile*

49 50 51 52 53

54 55 56 57 58

59 60 61 62 63