T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİ İLE BİREYSEL ÇALGI DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

EZGİ TAMCAN

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİ İLE BİREYSEL ÇALGI DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

EZGİ TAMCAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Erteleme Düzeyleri İle Bireysel Çalgı Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

22/08/2024

Ezgi TAMCAN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 12/09/2024

Tez Başlığı:

Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Erteleme Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **118** sayfalık kısmına ilişkin, **12/09/2024** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %14' tür.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □
x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Ezgi Tamcan**
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : **Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**
Programı : **Müzik Öğretmenliği Programı**
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Ezgi TAMCAN	Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY
12.09.2024	12.09.2024

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (⊏) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bir öğretmenden fazlası olarak, her aradığımda bana vaktini ayırarak, beni her alanda yeni bilgilerle buluşturarak, kendi akademik erteleme davranışlarımla beni kabul ederek, çalışmalarımı sabırlı bir şekilde bekleyerek ve beni her daim motive ederek tezimi yazmama ışık tutan danışmanım Doç. Dr. Esin Uçal CANAKAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecimin sonunda bana gösterdikleri hoşgörü ve araştırmama kattıkları değerli görüş ve önerileri için sevgili Prof. Dr. Banu ÖZEVİN ve Doç. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER'e; araştırmanın veri toplama sürecinde ölçekleri sabırla dolduran ve görüşme sorularını tüm içtenlikleriyle cevaplayan müzik öğretmeni adaylarına içtenlikle teşekkür ederim.

Bana her şeyin üstesinden gelebileceğime inandıran ve beni hep destekleyen Hüseyin Can ÇİÇEK'e, çevirilerime hiç itiraz etmeden yardım eden Ceyda KAÇAR'a, araştırma sürecimde beni her konuda anlayışla karşılayan arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim. Bütün müzik dünyamı ve öğretmenliğimi inşa edip, yolumu aydınlatan öğretmenim Tolga GÜLBOY'a ise ayrı olarak teşekkürlerimi sunarım.

Ezgi Tamcan

İÇİNDEKİLER

ÖZET ix
ABSTRACT xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 2
1.3. Problem Cümlesi 2
1.3.1 Alt Problem Cümleleri 3
1.4. Sınırlılıklar 4
1.5. Varsayımlar 4
BÖLÜM II 5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 5
2.1. Eğitim 5
2.1.1. Sanat Eğitimi 6
2.1.2. Müzik Eğitimi ve Müzik Eğitimi Çeşitleri 7
2.1.2.1. Genel Müzik Eğitimi 8
2.1.2.2. Özengen Müzik Eğitimi 8
2.1.2.3. Mesleki Müzik Eğitimi 8
2.1.3. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ve Bireysel Çalgı Eğitimi 9
2.1.4. Bireysel Çalgı Başarısını Etkileyen Faktörler 11
2.2. Öz Düzenleme 12
2.2.1. Öğrenme 12
2.2.1.1. Davranışçı Kuram ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı 12
2.2.1.2. Bilişsel Kuram ve Sosyal Biliş Teorisi 13
2.2.2. Öz Düzenleme Becerileri 16
2.2.2.1. Üstbiliş 17
2.2.3. Öz Düzenleyici Öğrenme 19
2.2.3.1. Öz Düzenleyici Öğrenme ve Bireysel Çalgı Eğitimi 22
2.3. Akademik Erteleme 23
2.3.1. Ertelemenin Tanımları 23
2.3.1.1. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar ve Erteleme Davranışının Nedenleri 27
2.3.1.2. Ertelemenin Türleri 29

2.3.2. Akademik Ertelemenin Tanımları 31
2.3.2.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri ve Sonuçları 32
3.2.1.2. Akademik Erteleme ve Bireysel Çalgı Eğitimi 33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 34
2.4. Öz Düzenleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar 34
2.5. Akademik Erteleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar 36
2.6. Bireysel Çalgı Başarısı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar 38
BÖLÜM III 41
YÖNTEM 41
3.1. Araştırmanın Modeli 41
3.2. Çalışma Grubu 43
3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu 43
3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu 45
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 47
3.3.1. Veri Toplama Süreci 47
3.3.2. Veri Toplama Araçları 47
3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu 47
3.3.2.2. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği 47
3.3.2.3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği 48
3.3.2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 48
3.4. Verilerin Analizi 49
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi 49
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi 49
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 52
3.6. Araştırmacının Rolü 53
BÖLÜM IV 54
BULGULAR 54
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular 54
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 54
a) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 54
b) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular ve yorumları 55
c) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin, akademik erteleme düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumları 56
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 56

a) Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 56

b) Müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 57

c) Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 57

d) Müzik öğretmeni adaylarının mezun ailedeki çocuk sayısına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular..... 58

e) Müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 59

f) Müzik öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 59

g) Müzik öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 60

h) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerinle ilişkin bulgular ve yorumları..... 61

i) Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları 62

j) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 63

k) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 64

l) Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 65

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular 65

4.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 66

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 66

4.2.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 72

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri akademik erteleme düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları 72

4.2.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 75

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları..... 75

BÖLÜM V 80

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 80
5.1. Sonuçlar 80
5.2. Tartışma 85
5.3. Öneriler 95
KAYNAKÇA 97
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi 112
EK 2. Kişisel Bilgi Formu 113
EK 3. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği 116
Ek 4. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni 118
Ek 5. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği 119
Ek. 6 Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Kullanım İzni 121
Ek. 7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 122
Ek 8. Etik İzin 124
Ek 9. Gönüllü Katılımcı Onam Formu 125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Müzik eğitimi lisans programının müzik öğretmeni yeterlilik alanlarına göre dağılımı* 10
Tablo 2 *Nicel boyuta ilişkin çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı* 43
Tablo 3 *Nitel boyuta ilişkin çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı* 46
Tablo 4 *Veri setine ilişkin normallik testi sonuçları* 49
Tablo 5 *Görüşme sorularının ilişkilendirildiği alt problemler* 50
Tablo 6 *Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme davranışı düzeylerine ilişkin bulgular* 54
Tablo 7 *Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular* 54
Tablo 8 *Öz düzenleme becerisinin akademik ertelemeyi yordamasına ilişkin regresyon analizi* 56
Tablo 9 *Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları* 56
Tablo 10 *Müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 57
Tablo 11 *Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 57
Tablo 12 *Müzik öğretmeni adaylarının ailedeki çocuk sayısına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 58
Tablo 13 *Müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları* 59
Tablo 14 *Müzik öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 59
Tablo 15 *Müzik öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 60
Tablo 16 *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerinle ilişkin ANOVA testi sonuçları* 61
Tablo 17 *Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 62
Tablo 18 *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları* 63
Tablo 19 *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 64
Tablo 20 *Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları* 65
Tablo 21 *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma süreçleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular* 66
Tablo 22 *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sonrası süreçleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular* 70
Tablo 23 *Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular* 73
Tablo 24 *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma disiplini ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular* 75

Tablo 25 *Öz düzenleme becerilerine ilişkin nicel ve nitel sonuçlardan oluşan ortak gösterim tablosu*..... 86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ulusavaş'ın eğitim gereksinimi ve eğitim ihtiyacı diyagramı 5
Şekil 2. Bandura'nın öz düzenleme aşamaları 15
Şekil 3. Öz düzenlemenin bileşenleri 16
Şekil 4. Winnie, Jamieson-Noel ve Muis tarafından yapılan üstbiliş sınıflaması 18
Şekil 5. Kendi kendini düzenleyen öğrenmenin döngüsel bir modeli 22
Şekil 6. Burka ve Yuen'in yedi aşamalı erteleme döngüsü 26
Şekil 7. Burka ve Yuen'in yedi aşamalı erteleme döngüsünde yapmak ya da yapmamak aşamasında yer alan süreçler 26
Şekil 8. Yakınsayan paralel desen 42

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİ İLE BİREYSEL ÇALGI DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Müzik eğitimi bireylerin gelişimlerine sağladığı olumlu katkılar sayesinde eğitim süreci içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde bireylerin amaçlarına bağlı olarak müzik eğitimi genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak farklı kollara ayrılmaktadır. Mesleki müzik eğitimi genel ve özengen müzik eğitiminden farklı olarak profesyonel anlamda çalışmalar yapmak isteyen kişilerin aldığı eğitimdir ve müzik öğretmenliği lisans programında okuyan öğrenciler mesleki müzik eğitimi almaktadırlar. Bireysel çalgı eğitimi, müzik öğretmenliği lisans programının yedi dönemini kapsayarak uzun bir süreçte yer almaktadır ve buna bağlı olarak müzik öğretmenlerinin çalgı çalabilme ve öğretebilme donanımı için oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmaların, bireysel çalgı başarısını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri ile bireysel çalgı dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desene göre yapılandırılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1, 2, 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 101 öğretmen adayından, nitel verileri ise 25 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin düzeyinin belirlenebilmesi için Turan (2009) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği", akademik erteleme düzeylerinin belirlenebilmesi için Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" ve bireysel çalgı başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu; akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ve

akademik erteleme düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına, anne eğitim düzeylerine, genel not ortalamalarına ve okul öncesi eğitim alma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının ailelerindeki çocuk sayısına ve baba eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermese de öğretmen adaylarının ailelerindeki çocuk sayısı ve baba eğitim düzeyleri akademik erteleme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının çalgı sınav puanlarına ve bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği fakat akademik erteleme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri öz düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde konser ya da sınav öncesinde çalışma düzeni ve çalışma sürelerine dair görüşlerin ön planda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerine ilişkin görüşlerinde en çok psikolojik sebepler ve fiziksel sebeplerle erteleme yaptıkları görülmüştür. Çalışma dışında çalgı başarısını etkileyen faktörler çalgı çalışma disiplinine yönelik en çok görüş alan kategori olmakla birlikte psikolojik durum, öz güven, teorik bilgi, fiziksel hazır bulunuşluk, yetenekli olma, dinleme alışkanlığı, genetik özellikler ve öğretmen faktörü sonuçlar arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni adayları, Bireysel çalgı dersi, Öz düzenleme, Akademik erteleme

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATED LEARNING SKILLS, ACADEMIC PROCRASTINATION LEVELS AND ACHIEVEMENT IN INDIVIDUAL INSTRUMENT CLASS OF PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS: THE CASE OF DOKUZ EYLÜL UNIVERSITY

Music education holds an important place within education process due to its positive contributions to individuals' development. Nowadays, depending on individuals' goals, music education is divided into different branches: general, amateur, and professional music education. Professional music education, unlike general and amateur music education, is the training received by individuals who wish to work professionally in the field. Students who enrol in the music teaching undergraduate program get professional music education. Individual instrument training is a lengthy process that spans seven semesters of the music teaching undergraduate program and correspondingly, it holds a very important place in equipping music teachers with the ability to play and teach how to play an instrument. Surveys conducted both in our country and abroad have revealed that various factors influence individual instrument success. This study aims to examine the relationship between prospective music teachers self-regulation skills and academic procrastination levels with their individual instrument class success. This research is structured according to the converges parallel design that from mixed method, is comprised by 1st, 2nd, 3rd, and 4th-year students studying in the Department of Music Education, Fine Arts Education Department at Dokuz Eylül University's Buca Faculty of Education during the 2023-2024 academic year. The quantitative data for the research were collected from 101 prospective teachers, while the qualitative data were gathered from 25 prospective teachers. The study employed the survey model from quantitative research methods and the interview technique from qualitative research methods. In the study, the "Self-Regulatory Learning Skills Scale" developed by Turan (2009) was used to determine the level of self-regulation skills of prospective music teachers, the "Academic Procrastination Behavior Scale" developed by Ocak and Bulut (2015) was used to determine the level of academic procrastination, and a semi-structured interview form prepared by the researcher was used to determine the factors affecting their individual instrument success.

When examining the results related to prospective music teachers self-regulation skills and academic procrastination levels, it was found that the average scores for self-regulated learning skills were at a high level, whereas the average scores for academic procrastination behavior were at a moderate level. It was observed that there were no statistically significant differences in the prospective teachers self-regulation skills and academic procrastination levels based on their gender, grade level, type of high school they graduated from, whether or not they have someone to care for them, their mother's education level, their overall grade point average, and the duration of their preschool education.

Although there were no statistically significant differences in the self-regulation skills of prospective music teachers based on the number of children in their families and their fathers' education levels, the number of children in their families and their fathers' education levels did create statistically significant differences in their academic procrastination levels. There are statistically significant differences in the prospective teachers' self-regulation skills and academic procrastination levels based on their instrument exam scores and whether they play other instruments besides their primary instrument. It was observed that prospective teachers who use their primary instrument in different areas showed statistically significant differences in their self-regulation skills, but their academic procrastination levels did not show statistically significant differences.

When the results regarding the self-regulation skills of prospective music teachers in individual instrument studies were examined, it was observed that opinions on practice routines and practice durations before concerts or exams were prominent. In their views on academic procrastination levels, it was found that procrastinations were most often due to psychological and physical reasons. Factors affecting instrument performance outside of practice were the category with the most opinions on practice discipline, including psychological state, self-confidence, theoretical knowledge, physical readiness, talent, listening habits, genetic characteristics, and teacher influence.

Keywords: Prospective music teachers, Individual instrument class, Self-regulation, Academic procrastination.

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumları oluşturan bireyler öğrenmeye karşı güçlü bir istek duyarlar ve bu durum bireylerin hayatı boyunca öğrenme sürecinin içinde olmasının kaynağını oluşturur. Öğrenme birtakım hedefler ve bu hedeflere ilişkin tutumlarla şekil alır ya da gelişir. İç ve dış motivasyonlar bu tutumların oluşmasındaki en önemli faktörlerden biridir. Bir iç motivasyon ürünü olan öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, üst biliş, motivasyon ve davranışları açısından aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öz düzenleme, bireyin duygu, motivasyon ve üst bilişsel izleme ve kontrol süreçlerinin yansıra sahip olduğu inançların ve bu inanç süreçlerinin birbiriyle etkileşiminden oluşmaktadır (Iiskala, Vauras ve Lehtinen, 2004; Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen ve Lehtinen, 2003; Aktaran: Arslan ve Gelişli, 2015, s. 68).

Öz düzenleme bireyin hayatında herhangi bir alanda kendini gösterebilirken formal eğitim yolu olan okullarda da bir strateji olarak açığa çıkabilir. Bununla bağlantılı olarak Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından öz düzenleme, "amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Üredi ve Üredi, 2005, s. 251). Sosyal bilişsel kurama göre de öz düzenleme insanın sahip olduğu bir yetenektir. Bandura'ya göre (1989) öz düzenleme becerisi, dışsal etkilere aracılık etmekte, kararlılıkla yapılan davranışlar için zemin oluşturmakta ve insanlara düşüncelerini, duygularını, güdülerini ve eylemlerini denetleme olanağı vermektedir (Aktaran: Özmenteş, 2007, s. 51). Son yıllarda yapılmış araştırmalara göre öz düzenlemenin akademik erteleme kavramı ile yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Akademik erteleme ise Rothblum, Solomon ve Murakami tarafından (1986, s. 387) "Kişinin hemen hemen her zaman ya da her zaman akademik görevlerini ertelemesi ve bu ertelemeden dolayı hemen hemen her zaman ya da her zaman kaygı hissetmesi" olarak ifade etmektedir (Aktaran: Çetin, 2016, s. 23). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmaların bazılarında öz düzenlemenin ertelemeyi açıklamada en güçlü yordayıcı değişken olduğu görülmüştür (Uzun Özer, 2010 s. 7).

Birey yeni bir işe başlarken planlama yapar, hedefler belirler ve davranışlarını denetleyerek düzenler. Öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler de bir öğrenme ortamı ile karşılaştıklarında, sahip oldukları bilgi ve inançlara göre görev ihtiyaçlarını yorumlayarak ve görev analiz ederek başlamaktadır. Bu öğrenciler amaçlarını başarmalarına yardım edecek stratejileri bulup, öğrenme konusuna uyarlayıp, görev ve amaçları belirleyerek işe koyulurlar

(Çiltaş, 2011, s. 8). Çalgı çalma da farklı aşamalardan oluşan ve bireyin kendi için farklı yöntemler, stratejiler geliştirdiği ve kendini güdülediği bir süreçtir. Çalgı çalma sürecine bağlı olan çalışma performansı aşaması bireyin kendi öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme durumu ile de ilişkilidir. Bu araştırmanın temel amacı da müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri ile bireysel çalgı dersi başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak açıklanabilir.

1.2. Amaç ve Önem

Ülkemizde çalgı çalma eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programlarında "Bireysel Çalgı Eğitimi" adı altında yer alır. Lisans eğitimi boyunca yedi yarıyıl süren bu eğitim öğretmen adayının çalgısında yetkinlik kazanabilme, çalgı öğretimi yapabilecek donanıma sahip olma, çalgısıyla eşlik yapabilme ve mesleki yaşamında çalgısını verimli kullanabilme gibi günümüzde nitelikli bir müzik öğretmeninin sahip olması gereken önemli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle hem öğrencilik hem de mesleki yaşamlarında performans sergilemeye dayalı görevler üstlenen müzik öğretmeni adaylarının çalgı başarıları üzerinde düzenli ve disiplinli çalışmanın çok etkisi olduğu ve bu çalışma alışkanlıklarını kazanmalarının verecekleri eğitimin de niteliğini arttıracağı düşünülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının çalışma prensiplerinde öz düzenleme becerilerinin ve akademik erteleme davranışının ne kadar etkili olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ve akademik erteleme düzeylerinin ölçülmesi, görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgi alınması ve bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarının arttırılması konusunda öneriler sunulması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacına yönelik belirlenmiş problem cümlesi ve bu problem cümlesine dayanarak oluşturulan alt problemler aşağıda yer almaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersindeki başarıları ile öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersindeki başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.1 Alt Problem Cümleleri

1. Müzik öğretmeni adaylarının;
   a) Öz düzenleme beceri düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri nedir?
   b) Öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
   c) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri düzeylerinin, akademik erteleme düzeyleri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

2. Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin ve akademik erteleme düzeyleri;

a) Cinsiyetlerine göre,

b) Sınıf düzeylerine göre,

c) Mezun oldukları lise türüne göre,

d) Ailedeki çocuk sayısına göre,

e) Bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre,

f) Anne eğitim düzeyine göre

g) Baba eğitim düzeyine göre,

h) Çalgı sınav puanlarına göre,

i) Genel not ortalamalarına göre,

j) Bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre

k) Bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre

l) Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre

3. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında akademik erteleme davranışı sergileyip sergilemediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1, 2, 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerden öğrenimine düzenli olarak devam edenler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 104 lisans öğrencisinin Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği, Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, Kişisel Bilgi formunu ve 25 lisans öğrencisinin de yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içtenlik ile yanıtladığı varsayımına dayanmaktadır.

BÖLÜM II
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Müzik eğitimi, bireysel çalgı dersi, öz düzenleme ve akademik ertelemeye ilişkin kavramlar açıklanmıştır.

2.1. Eğitim

İnsanlar evrim sürecinde yaşamlarını kolaylaştıran ve güçlendiren bilgiler edinerek bunları aktarma çabası içerisine girmişlerdir. Böylelikle eğitim, insanların var olduğu ilk zamandan itibaren oluşan ve süregelen bir kavram olmuştur. Bireylerin kendi varlığını devam ettirebilme, kültürel ve toplumsal olarak organize olabilme ve bunları aktarabilme gereksinimi insanlık için eğitimin ilk adımlarını oluşturmuştur. Cihan (2021, s. 8), eğitimin bireyi kültürel hayata hazırlayan bütün süreçleri içerdiğini belirtmiş ve bireyi "eğilip-bükülebilen" bir canlı olarak tanımlayarak eğitim sayesinde kazandığı formu hayatı boyunca geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitim, toplumun kabul ettiği ve herkes tarafından benimsenmesi gereken davranışların kazanılma süreci olarak da tanımlanabilir. Eğitim pedagojik açıdan ele alındığında, bireylerin davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturulmasından söz edilir fakat bu davranış değişimini bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Ertürk, (1979, s. 12) eğitimi "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır.

Bir başka tanımda Ulusavaş (2004, s. 14) eğitimi bireyin bir gereksinimi olarak açıklamış ve bireylerdeki eğitim ihtiyacını aşağıdaki şekilde göstermiştir;



Şekil 1. Ulusavaş'ın eğitim gereksinimi ve eğitim ihtiyacı diyagramı

Uçan (2018, s.1), insanın varoluşundan itibaren geçirdiği yeniliklere kültürel evrim demiştir. "Kültürleme, kültürlenme ve kültürleşme" şeklinde sıraya koymuştur. Bu bağlamda da eğitimi sosyolojik açısından "bilinçli, amaçlı ve istendik kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme süreci olarak ifade etmiştir. Bununla bağlantılı olarak kültür özelliklerini yeni

kuşaklara aktarma süreci olarak da bilinen eğitim, "Kasıtlı kültürleme süreci" olarak geniş bir tanımda da karşımıza çıkmaktadır (Fidan ve Erden, 1998, s. 2).

İncelenen eğitim tanımlarında sürecin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. "Kültürlenme süreci" olarak söz edilen bu süreci kasıtlı kültürlenme ve kasıtsız kültürlenme olarak ele almak mümkündür. Kasıtlı kültürlenme formal eğitimi; kasıtsız kültürlenme de informal eğitime işaret etmektedir. Formal eğitim öğrenme ortamının daha önceden hazırlandığı, belirlenmiş bir planın ve buna eşlik eden programın oluşturduğu eğitimdir. Bireye "eğitim verme" amacı güdülmesi ve gözlemlenebilir bir davranış değişikliğinden söz edilebilmesi formal eğitimin özelliği sayılabilir. İnformal eğitim bireyin hayatında doğal olarak oluşan olayları gözlem ve taklit yoluyla öğrenmesiyle oluşur. İnformal eğitimde süreç plana bağlı kalmadan ilerler ve aile, arkadaş ortamı, çevre ise öğrenmenin gerçekleştiği alanları oluşturur.

20. yüzyıldan itibaren eğitime olan bakış açısı sürekli gelişmiş ve değişmiştir. Eğitimin amacı sadece insanların kültürlerini yeni kuşaklara aktarmaktansa biyolojik olarak da bireyi sosyal bir varlık haline getirmek olarak görülür (Dinçer, 2003, s. 105). Söz edilen kasıtlı kültürlenme ya da formal eğitim süreci örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gelişimini göstermiştir. Bununla beraber formal eğitim ve öğretim kavramı kendini göstermiştir. Eğitimin planlı ve programlı bir şekilde okul sınırları içinde yapılması öğretim olarak tanımlanabilir (Demirel, 2006, s. 9). İnsanlık tarihinde felsefe, bilim, sanat ve spor, kültür aktarımı ve iletişim aracı olarak önemli alanlar olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, günümüzde bu alanlar öğretim programlarına dahil edilerek eğitimin çeşitli işlevlerini ortaya çıkarmaktadır.

2.1.1. Sanat Eğitimi

Toplumlar kültürel varlıklarını bir sonraki kuşaklara aktarabilmek için sanatı bir araç olarak kullanmışlardır. "Sanat, bilimsel yapıtlardan farklı olarak; bireyin haz duyarak, farkında olmadan ve hiç zorlanmaksızın dünyayla yeni bilgiler edinmesini sağlar" (Bilen, 1995, s. 3). İnsanoğlu edinilen yeni bilgileri, gözlemleri ve hisleri farklı şekillerde yansıtmış ve sergilemiştir. Sanat, zaman içinde birçok değeri barındırdığı için, insanoğlunun kendini ifade edebilmesi amacıyla çeşitli disiplinlerle etkileşimde bulunmuştur.

Sanat eğitimi eğitimin yaygın tanımından yola çıkılarak yaşantılar aracılığı ile bireyde istendik sanatsal davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Ünver, 2016, s. 868). Sanat eğitimi yalnızca estetik bir ürün ortaya koymaktansa insanın duygularını da yönlendirebilmesine yardımcı olmaktadır. Sanat eğitimi; bireyin yaratıcı güç ve

potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve zihni örgütlemek için gereklidir (Yazar, Aslan ve Şener, 2014, s. 595).

San (1983, s. 19), sanat eğitimi kavramını güzel sanatların tüm alan ve biçimlerini içine alan okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitim olarak tanımlamıştır. Yaygın anlamdaki bir sanat eğitiminde yazın, müzik, tiyatro, opera, bale, sinema ve televizyon; bunlarla beraber sanat eğitimi, sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları, sanatçıların hayat ve kişilik özellikleri, sanat kültür ve tarihi, sanat akımları ve sanat psikolojisi gibi konuların da dahil olmasıyla tamamlanıp bir bütün haline geleceğini söylemiştir. Eğitimin sanatla ortak iş birliği içerisinde olması çağımız için önemli bir noktadır. Nitelikli bir sanat eğitimi bireyin duygu ve düşünce dünyasını genişletebilmesi için önemli ipuçları sunar. Böylece birey hem duygu ve düşüncelerini aktarabilir hem de yaratıcılığını geliştirir; bu durum, kişisel bütünlüğün oluşumunda ve toplumun bütünlüğünün sağlanmasında önemli bir rol oynar (Göklen ve Tufan, 2020, s. 22).

Sanat eğitimi yaratıcı bir süreç olarak bireyi özgür düşünmeye, özgür çalışmaya yöneltmeyi amaçlamaktadır. Sanat eğitimi yoluyla kendini küçük yaşlarda özgür bir şekilde ifade etmeyi öğrenen bireyler ileride düşüncelerini güçlü, bilinçli bir biçimde temsil edebilen başarılı bireyler olacaktır. İnsan yaşamının bir parçası ve sanatın önemli bir kolu olan müzik, eğitim sisteminin önemli bir aracı ve yöntemidir.

2.1.2. Müzik Eğitimi ve Müzik Eğitimi Çeşitleri

Müzik, kültürel aktarımı sağlamasındaki ve eğitim sürecindeki rolü nedeniyle toplumla iç içe olan bir olgudur. Karolyi (1996, s. 7), "Müzik hem sanattır hem de bilim dalıdır. Dolayısıyla hem duygusal olarak algılanmalı hem de akıl ile kavranabilmelidir" demiştir. Müzik insan ve kültür evriminin bir parçasıdır ve insanın varoluşu ile var olmaya başladığı bilinir (Uçan, 2018, s. 1). Ortaya çıkışından itibaren gelişme içerisinde olarak günümüze kadar gelen müzik, bireylerin oluşturduğu en küçük toplumsal oluşumdan en geniş toplumsal oluşumlara kadar yaygın bir şekilde anlatım aracı ya da dünyadaki bütün insanların ortak bir dili olmuştur (Küçüköncü, 2000, s. 9).

Müzik bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişiminde olumlu katkılar sağladığı için eğitim alanı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Anne karnında başlayan müziksel gelişim sürecinin bireyin müziksel deneyiminin, müzikal potansiyelinin gelişmesinde ve gelecekte müzik yapma becerisini kazanmasında etkin rol oynadığı belirtilmiştir (Bingöl, 2006, s. 216). Müzik eğitimi, sanat eğitiminin bireye önceden getirdiği gelişim özelliklerini barındırarak bireylerin başarılı olabilmelerini, hayal güçlerini genişletebilmelerini ve beyin gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri etkili bir araçtır. Bu nedenle müzik hem bir eğitim aracı hem de bir

eğitim alanı olarak eğitimin her boyutunda karşımıza çıkmaktadır. Bestecilik, icracılık ve dinleyicilik rolleri ile her bireyi içine alabilen müzik, ekonomik yönü ile de toplumda var olmaktadır. Bir endüstri olarak müzik, çalgı yapımı ve pazarlama; konser organizasyonları, icracılık; plak ve CD satışları ile de ticari bir sektör haline gelmiştir (Küçüköncü, 2000, s. 9).

Müziğin insan yaşamında diğer işlevlerinin düzenli, etkili ve verimli olarak işleyebilmesi için insanların müzik yoluyla yetiştirilmeleri yeterli olmamış, bunun yanında bazı insanların müzik alanının belirli dallarında yetiştirilmeleri zorunlu olmuştur. Böylelikle kabul edilen başlıca müziksel yetenekler ya da beceriler zamanla günümüze doğru birer müziksel mesleğe dönüşmüş ve uzmanlık dalı durumuna gelmiştir (Uçan, 2018, s.11).

Bireyin amacı, eğitimin nasıl bir kitleye yönelik olacağı, hedef davranışlar, izlenilen teknikler ve kullanılan araç gereçlere göre müzik eğitimi çeşitli kollara; her bir kolda çeşitli dallara ayrılabilir. Böylece günümüzde müzik eğitimi;

1) Genel müzik eğitimi,
2) Özengen (amatör) müzik eğitimi,
3) Mesleki (profesyonel) müzik eğitimi olmak üzere üç ana amaca göre oluşturulmuş ve ayrılmıştır. Bu üç ana amaç ise istenilen nitelik ve niceliklere göre düzenlenebilmektedir (Uçan, 2018, s. 33).

2.1.2.1. Genel Müzik Eğitimi

Resmi bir kurum çatısı altında, örgün eğitim sürecinde belirli bir müfredat ve programda ilerleyen müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi seslendirme, doğaçlama, sanat eğitimi, yaratıcılık eğitimi, kuramsal bilgi çalışmalarını kapsar ve şarkı söylemeye, müzik dinlemeye, müzik üretebilmeye, müziksel kişilik oluşturabilmeye, müzikten yararlanabilmeye yönelik öğrenmenin gerçekleşmesini hedefler (Altın, 2019, s. 14).

2.1.2.2. Özengen Müzik Eğitimi

Özengen çalışmalar bireyin kendi istekleri doğrultusunda profesyonel olmadan amatörce yaptıkları çalışmalardır. Özengen müzik eğitimi de bu işi profesyonel ya da mesleki anlamda olmadan yalnızca müziği hobi olarak gören bireylere yönelik verilen bir eğitim sistemidir (Özdek, 2006, s. 15). Özengen müzik eğitimi ilköğretim ve ortaöğretimde kulüp dersleri, seçmeli dersler, çalgı ve koro çalışmaları gibi faaliyetlerle gerçekleşebilmekte ya da yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir.

2.1.2.3. Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi genel ve özengen müzik eğitiminden farklı olarak profesyonel anlamda çalışmalar yapmak isteyen kişilerin aldığı eğitimdir. Müziğin mesleki eğitim boyutunda bestecilik, yorumculuk, müzik bilimciliği, müzik öğretmenliği, müzik

teknolokluğu gibi branşlar mevcuttur. Bu branşlara mesleki eğitimde kullanım alanı açan kurumlar ise güzel sanatlar liseleri, eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümleri, güzel sanatlar müzik bilimleri bölümleri ve konservatuarlardır (Tanrıöver, Başaran Tanrıöver, 2015, s. 558).

Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi birbirini destekleyecek alanlara sahiptir. Bu yönden mesleki müzik eğitimi genel müzik eğitimiyle ve hazırlayıcı rolündeki bir özengen müzik eğitimiyle bağlantı kurabilir (Uçan, 2018, s. 42). Çuhadar (2016, s.246) müzik eğitimini kulak eğitimi, müzik teorisi, çalgısal ya da vokal icra, kompozisyon- şeflik, müzikoloji ve müzik pedagojisi olarak altı temel alt disiplin olarak toplamış; profesyonel müzik eğitiminde var olan programların hangi amaca yönelik olduğu ve ne yoğunlukta hizmet edeceğine göre diğer müzik eğitimlerinden ayrıldığını belirtmiştir.

2.1.3. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ve Bireysel Çalgı Eğitimi

Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 1). Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenin sahip olması gereken donanımı ve temel nitelikleri kapsar. Müzik eğitim ve öğretiminin aynı şekilde daha nitelikli olabilmesi için müzik öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ve bu temel yeterlilik alanlarının program derslerine dağılımını Kalyoncu (2004, s. 512) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1) Müzik alan bilgisi
2) Müziksel davranış biçimleriyle aktif bir ilişki
3) Müzik öğretimi yeterlilikleri
4) Öğretmenlik meslek bilgisi
5) Bireysel/Kişisel özellikler

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2018) tarafından yeniden güncellenen müzik eğitimi lisans programında bulunan derslerin Kalyoncu'nun (2004) sıraladığı müzik öğretmeni yeterlilik alanlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1

Müzik eğitimi lisans programının müzik öğretmeni yeterlilik alanlarına göre dağılımı

		Dönem	Kredi
Müzik Alan Bilgisine Yönelik Dersler	Batı Müziği Teori ve Uygulaması	2	6
	Müzik Kültürü	1	2
	Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	1	2
	Müzik Öğretimi Programları	1	2
	Batı Müziği Tarihi	1	2
	Türk Müziği Tarihi	1	2
	Okul Müziği Dağarı	1	2
	Toplam		**18**
Müziksel Davranış Biçimlerine Yönelik Dersler	Piyano Eğitimi	2	2
	Ses Eğitimi	2	2
	Bireysel Çalgı Eğitimi	7	7
	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması	2	4
	Bağlama Eğitimi	2	2
	Çoksesli Koro	2	4
	Armoni ve Eşlikleme	2	4
	Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması	2	4
	Gitar Eğitimi ve Eşlikleme	2	2
	Türk Halk Müziği Korosu	2	4
	Orkestra- Oda Müziği	4	8
	Türk Sanat Müziği Korosu	2	4
	Orff Çalgıları	1	2
	Toplam		**49**
Öğretim Yeterliliklerine Yönelik Dersler	Eğitime Giriş	1	2
	Eğitim Psikolojisi	1	2
	Eğitim Sosyolojisi	1	2
	Eğitim Felsefesi	1	2
	Türk Eğitim Tarihi	1	2
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	1	2
	Öğretim Teknolojileri	1	2
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	1	2
	Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme	1	2
	Eğitimde Ahlâk ve Etik	1	2
	Seçmeli Dersler	6	12
	Toplam		**32**
Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik Dersler	Sınıf Yönetimi	1	2
	Öğretmenlik Uygulaması	2	10
	Okullarda Rehberlik	1	2
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	1	2
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	1	2
	Toplam		**19**
Bireysel Gelişime Yönelik Dersler	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	4
	Yabancı Dil	2	4
	Türk Dili	2	6
	Bilişim Teknolojileri	1	3
	Seçmeli Dersler	4	8
	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2
	Toplam		**27**

Programın kredisi en yüksek alanı müziksel davranış biçimlerine yönelik dersler yani bireysel/toplu çalma ve söyleme derslerinden oluşturmuştur. Bireysel çalgı eğitimi müzik öğretmenliği lisans programının yedi dönemini kapsayarak müzik eğitimi lisans programında uzun bir süreçte yer alır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu uzun süreç bireysel çalgı eğitimi müzik öğretmenlerinin çalgı çalabilme ve öğretebilme donanımı için oldukça önemli bir yere sahiptir. Çilden'e (2006, s. 543) göre, bireysel çalgı eğitiminin her öğrenci için dikkatlice planlanıp değerlendirilmesi ve çalgı çalma disiplininin sabırla, hiçbir aşama atlanmadan öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu davranışların kazanılabilmesi, çalışma disiplininin oturtulabilmesi ve belli bir plana bağlı kalarak çalışabilme güdüsünün gelişebilmesi gereklidir.

Müzik öğretmeni adayları lisans eğitimleri sürecinde sınav komisyonu ve arkadaşları karşısında pek çok bireysel çalgı sınavına girerek, dinletilerde solo ya da topluluk içerisinde çalarak performans sergilemektedirler. Öğrencilerin bireysel çalgılarını doğru teknikle çalabilme, bireysel çalgılarını etkili kullanabilme, bireysel çalgılarına ait repertuar içinden düzeyine uygun olanları seslendirebilme gibi alanlarda sergiledikleri performanslar onların bireysel çalgı başarısını belirlemektedir.

Müzik eğitiminde bireysel çalgı başarısı önemli bir yer tutmakta ve bireysel çalgı başarısının hangi değişkenlere göre şekil aldığı müzik eğitimi alanında yapılmış araştırma konularından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöndem, Yöndem, Ünlü ve Nartgün'ün çalışmasında ilgili literatür incelenmiş ve bireysel çalgı başarısı üzerinde etkisi olabileceği düşünülen faktörlerin bilişsel özellikler, müziğe yönelik tutum, seçilen çalgı türü, genel akademik başarı, güdülenme, fiziksel nitelikler, sosyo-ekonomik düzey olduğu belirlenmiştir (2019, s. 301). Benzer şekilde Özen (2004, s. 60) çalgı başarısını etkileyen faktörleri çalgı çalışmaya istekli olmak, çalgıyı tanımak ve sevmek, çalışma zamanını verimli kullanmak, verilen ödevleri düzenli bir şekilde çalışmak ve öğretmeniyle iyi iletişim kurmak olarak belirtmiştir.

2.1.4. Bireysel Çalgı Başarısını Etkileyen Faktörler

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarısını etkileyen faktörlerden bireysel çalgıya yönelik bilgiyi yönetme ve düzenleyebilme becerileri, süreç yönetimleri, motivasyon ve tutum becerileri ön planda görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini anlayıp kontrol edebilmeleri, düzenleyebilmeleri üstbiliş becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kalemkuş, 2021, s. 473). Hallam (2001) enstrüman çalanların performanslarını ilerletmek için iyi gelişmiş üstbilişsel becerilerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (Aktaran: Yokuş, 2010, s. 163).

Üstbiliş Flavell tarafından 1979 yılında literatüre girmiş ve bireyin kendi bilişsel aktiviteleri hakkındaki bilgisi, kullanılacak stratejileri ve bu bilgileri düzenleyebilmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Pamuk ve Elmas, 2015, s. 176). Bilişin üst bilişten farkını Brown (1987) bilişin farkında olunması ve öğrenme sürecinde üstbilişsel özellikleri görev ya da işle ilgili durumlara uygun biçimde kullanabilmesi olarak belirtmiştir (Aktaran: Yokuş, 2010, s. 163). Çiltaş (2011) tarafından bireylerin kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensiplerini oluşturması, kendilerini bilişsel olarak motive etmesi olarak tanımlanan öz düzenleme, üst biliş kavramının ifade edilen bir diğer adı olmuştur.

2.2. Öz Düzenleme

2.2.1. Öğrenme

İçgüdüsel davranışlar, doğumdan itibaren bireyin büyüme, olgunlaşma süreçlerinde gelişerek çevresi ile uyum sağlamasında büyük rol oynamaktadır. Fakat içgüdüsel davranışlar zaman içerisinde bireyin çevresi ile uyum sağlayabilmesi açısından yetersiz kalmaya başlamakta ve birey bazı davranışları, bilgileri öğrenmek zorunda kalmaktadır. Öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve bireyin bu davranışları öğrenmek için nasıl bir yol izlediği insanlık tarihi boyunca en önemli araştırmalardan biri olmuştur (Nacaroğlu, 2019, s. 6). İnsanın yaşamını sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için kendisine yardımcı olabilecek yöntemleri bilmesi, uygulayabilmesi gerektiği görülmüştür ve öğrenme kavramı bu tanımı ve uygulama becerilerini edinme sürecini açıklamaktadır (Türkmen, 2021, s. 131). Özden (2021, s. 21) öğrenme kavramını "bireyin davranışlarında yaşantı sonucu oluşan nispeten kalıcı değişmeler" olarak tanımlamıştır. Öğrenme yalnızca bilgileri ve becerileri değil, aynı zamanda değerleri, tutumları ve duygusal tepkileri de edindiğimiz bir araçtır (Ormrod, 1999, s. 3).

Bilimsel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, insanların nasıl öğrendiği ve en iyi öğrenmenin nasıl olabileceği konusundaki sorular zaman içerisinde öğrenme kavramını farklı görüşler altında toplamıştır. Buna bağlı olarak öğrenme, birden fazla yaklaşım, kuram, model, yöntem ve teknikler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenmeyi açıklayabilmek için ortaya çıkan kuramlar ya da teoriler farklı görüşlere ve felsefi düşüncelere dayanmaktadır. Bu kuramlar öğrenme süreçlerinin mekanizmalarını tanımlayabilme ve açıklayabilmeyi sağlamaktadır. Öğrenme kuramlarının en başında davranışsal ve bilişsel kuram geldiği görülmektedir.

2.2.1.1. Davranışçı Kuram ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuram 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan, öğrenmeyi gözlenebilen olaylarla ilişkilendirerek uyarıcı ve davranış arasında bağ kuran bir yaklaşımdır. İnsan davranışlarının ölçülebilir, gözlemlenebilir hale getirilmesine ağırlık vermiş hatta

gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen davranışları yok sayma derecesinde kabul eden bir yaklaşımdır (Bacanlı, 2003, s. 162). Yaklaşımın amacı öğrenilen davranışları değiştirerek yeni ve istenilen davranışları öğretebilmektir. Bilgi ya da davranış otomatik hale gelene kadar tekrarlanır. Bu bağlamda davranışçı kuram, bilgi ve davranış değiştirmenin pekiştirme yoluyla olduğunu kabul etmektedir. Davranışçı kuramda öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği zaman içerisinde farklı görüşlere ayrılmıştır. Bazı davranışçılar insan zihnindeki süreçleri es geçmeye devam etseler de bazı davranışçılar ise zihinsel süreçleri öğrenme sürecine dahil etmişlerdir.

Albert Bandura, davranışçı kuramın insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığı görüşünü savunarak zihinsel süreçlerin de dahil edildiği sosyal öğrenme teorisini ortaya çıkartmıştır. Sosyal bağlamda meydana gelen öğrenmeyi ele alarak türettiği sosyal öğrenme kavramını, insanların taklit ederek, gözlemleyerek öğrenmesine odaklanmakta; insanların nasıl motive olduklarını, nasıl performans gösterdiklerini, yeni beceriler öğrenme ve bunların kendilerini nasıl düzenlediklerini açıklamakta ve ele almaktadır (Koutroubas ve Galanakis, 2022, s. 315). Bu doğrultuda sosyal öğrenme sisteminde yeni davranış kalıpları, doğrudan deneyim yoluyla ya da başkalarının davranışlarını gözlemleyerek edinilebilmektedir (Bandura, 1971, s. 3). Öğrenen kendi sorumluluğunu üstlenir ve öğrenme çıktıları bir sonraki öğrenmeyi belirler (Bandura, 1977; Aktaran: Turhal, 2017, s.21).

Bandura, sosyal öğrenme kuramında dikkat etme, hafızaya alma, taklit etme ve güdülenme aşamalarına değinmiş; bunlara taklit ve özdeşleşmeyi de ekleyerek klasik koşullanma kavramının ötesine geçmiştir (Tatlıoğlu, 2021 s.16). Böylece bilişsel süreçleri de öğrenme sistemi içerisine dahil etmiştir. Bilişsel süreçlerin öğrenmeye dahil edilmesiyle Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, dönemin bir diğer öğrenme kuramı olan bilişsel öğrenme kuramı ile örtüşmeye başlamıştır.

2.2.1.2. Bilişsel Kuram ve Sosyal Biliş Teorisi

Bilişsel öğrenme kuramı yine 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış ve davranışçı kurama karşı olarak doğmuştur. Uyarıcı-tepki ilişkisinin öğrenmeyi açıklamada yetersiz olduğunu ortaya atmıştır. Öğrenmenin zihinsel faaliyetlerin bir bütün olarak çalıştığını, dolayısıyla uyarıcı - tepki ilişkisinden daha karmaşık, kapsamlı ve her birey için özerk olduğunu öne sürmektedir. Bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmenin davranış değişikliğinden çok zihinsel değişim süreci olduğunu ileri sürerek bireyin kullanamadığı bilgilerin öğrenilmiş sayılmadığını ve bireyin bilgiyi açıklayabilmesi gerektiğini savunmaktadır (Doğanay, 2016, s. 45).

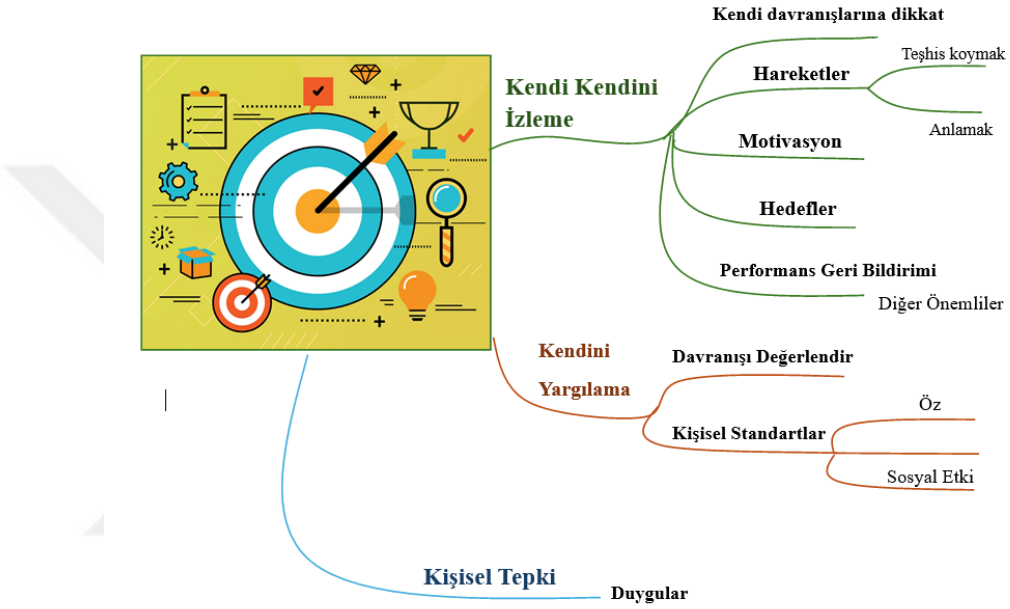
Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme şeklinde incelenebileceğini savunmuşlardır ve bu zihinsel olayları çalışmalarının odağı yapmışlardır (Bacanlı, 2003, s.181). Algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama faaliyetleri yaklaşımın temel kavramlarından birini yani "biliş" kavramını da ortaya koymaktadır. Gelişimsel açıdan insan bilişi algılarımız, anılarımız, dil ve düşünme süreçlerimiz, genetik ve fiziksel yapılarımızla, sosyal çevreyle yapılan etkileşimler, tepkiler ve tecrübelerle idare edilmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, 2011, s. 454). Bu bilgiye dayanarak her bireyin biliş algısının da birbirinden farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Her bireyin özerk olması öğrenme, kavrama becerilerinin birbirinden farklı seviyelerde olabileceğine işaret etmektedir.

Bandura, her ne kadar davranışçı kuram içerisinde teorisini oluşturmuş olsa da davranışçı kuramın biliş karşıtı ve performansa dayalı görüşlerinden uzak kalmaktadır. Fakat bilişsel yaklaşımcıların düşüncenin üzerine odaklanması Bandura'nın kendi görüşlerini savunurken uygun yeterli tanımı tam karşılayamamaktadır. Böylece Bandura yıllarca savunduğu görüşlerin daha uygun ve yeterli tanımlanabilmesi için 1986 yılında kendi yaklaşımını "sosyal bilişsel teori" olarak yeniden adlandırmıştır (Grusec, 1992, s. 777).

Bandura için bir insanın beklentileri, inanışları, kişisel kabulleri, amaçları ve istekleri davranışa yön ve şekil verir (Bayrakcı, 2007, s. 204). Sosyal biliş teorisi, bireyin bir başka birey tarafından sergilenen davranışları izlemesi; sergilenen bu davranışların ne gibi sonuçlar doğurduğunu gözlemlemesi ve dolaylı olarak öğrenmesi üzerine kurulmuş bir teoridir. İnsanlar diğerlerinin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarının ödüllendirildiğini, önemsenmediğini veya cezalandırıldığını gözlemlerler. Bu nedenle insanlar kendi deneyimleri kadar, gözlemledikleri diğer insanların davranışlarından da faydalanırlar. İnsan davranışı hem doğrudan sonuçların hem de gözlemlenebilen sonuçlarının ilişkisel etkisiyle daha iyi açıklanabilir (Bandura, 1974, s. 860). Bunlara dayalı olarak Bandura, öğrenmeyi etkileyen yaşantıları dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve model özellikleri olarak açıklamaktadır (Ceyhan, 2019, s. 9). Fakat bireyler her zaman dışsal pekiştireçlerle ya da cezalarla kendilerini kontrol etmezler; gördükleri davranışlardan kendilerine belirli standartlar oluştururlar ve oluşturdukları bu standartların uygunluğuna göre kendi davranışlarını sürdürebilirler ya da yeniden düzenleyerek değiştirebilirler (Senemoğlu, 2023, s.235). Bireylerin kendi davranışlarını kendi standartlarına göre düzenleyebilmesi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının dayandığı 6 temel ilkesinden (karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü aktivitesi, kendini düzenleme kapasitesi ve öz-yeterliliği) kendini düzenleme ilkesine yani "öz düzenleme" kavramına

dayanmıştır. Öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendi kendine üretilen düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, 2000, s. 14).

Bandura öz düzenleme aşamalarını şekildeki gibi belirtmiştir;

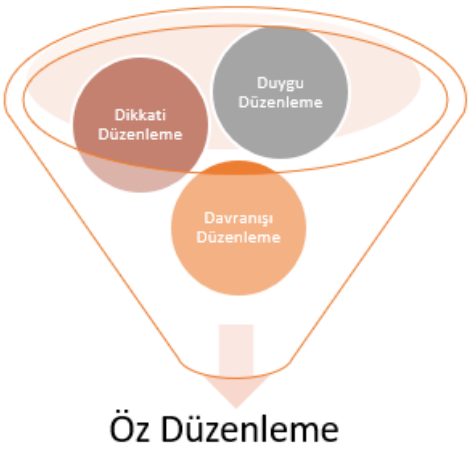


Şekil 2. Bandura'nın öz düzenleme aşamaları (Nabavi, 2012, s. 18).

Bandura (1986; Aktaran: Pajares, 1996, s. 543) bireylerin, düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde belirli bir düzeyde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir benlik sistemine sahip olduklarını yazmıştır. Öz düzenleme sürecindeki insanlar düşünce ve duygularını kullanarak ne yapabilecekleri konusunda inançlar oluştururlar, olası eylemlerin olası sonuçlarını tahmin ederler, kendileri için hedefler belirlerler ve arzu edilen sonuçları üretmesi muhtemel eylem planlarını yaparlar (Bandura, 1991, s. 248). Buna göre öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreci içerisindeki sorumluluğunu alması, planlaması ve kontrol etmesi gerekliliği olarak düşünülebilir (Aydın ve Demir Atalay, 2015, s. 3). Temelleri William James, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi felsefeciler tarafından atılan; 1980'li yıllarda Albert Bandura'nın çalışmaları ile ortaya çıkan öz düzenleme kavramı, yıllar içerisinde farklı eğitim psikologları tarafından ele alınan bir kavram olmuştur.

2.2.2. Öz Düzenleme Becerileri

Sosyal bilişsel kurama dayanan öz düzenleme kavramı, bireyin belirli bir beceri kazanmak için hedef belirleme, strateji kullanımı, kendini denetleme, kendini izleme gibi stratejiler kullanarak bireyin kendisinin kontrolü ile gerçekleşen duygu, düşünce ve davranışlardır (Zimmerman, 2008, s.166). Öğrenilmiş öz kontrol olarak ifade edilen öz düzenleme kavramı, insan hayatının farklı aşamalarında yönlendirici nitelikte etkilere sahip görünmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017, s. 38).



Şekil 3. Öz düzenlemenin bileşenleri

Raffaelli, Crocket ve Shen (2005, s. 54) öz düzenlemeyi bireyin hem iç hem de dış etkilere yerinde yanıt verebilmesi için duygularını, dikkatlerini ve davranışlarını düzenlemeye yönelik içten bir kapasite olarak tanımlamışlardır. Fındık Tanrıbuyurdu (2012, s. 8-20) bu çok yönlü yapıyı bireyde dikkatin düzenlenmesi (dikkatini sağlayabilme ve sürdürebilme, dikkati dağıtan ve ilgisiz uyaranları görmezden gelebilme, amaca yönelik eylemlerde bulunabilmek için hazır olabilme ve görevleri yerine getirirken dikkati koordine edebilme); duyguların düzenlenmesi (çevresine uyum gösterebilme, gerginlik yaratan durumlar karşısında öfke gibi duygularını kontrol edebilme ve uygun şekillerde kendini duygusal olarak ifade edebilme) son olarak davranışları düzenleyebilme (olumsuz durumların ortaya çıkardığı duygularla ortaya koyacağı davranışı kontrol altında tutabilme ve uygun olan davranışları sergileyebilme) olarak ifade etmiştir.

Sternberg ve SpearSweling (1998, Aktaran: Yaralı ve Aytar, 2017, s. 857) öz düzenlemeyi bireyin kişisel navigasyonu olarak tanımlamış ve yaşam boyu karşılaşabildiği çeşitli olaylarla nasıl başa çıkacağını, bireyin amaçlarını, planlarını ve inançlarını da kapsayan

kişisel kontrol olarak ifade etmiştir. Buna karşılık Diaz, Neal ve Amaya Williams (1990) öz kontrol ve öz düzenleme kavramını birbirinden ayırarak öz kontrolün bir başkasının standartlarına o kişi yokken bile uymayı içerirken, öz düzenlemenin uygun davranışlar için kendi standartlarını belirlemek olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Ormrod, 1999, s.138). Bireyin kendi standartlarını belirleyebilmesi, öğrenmelerinin farkında olması ve kendisine bu farkındalıklara yönelik geri bildirimler verebilme işlemi literatürde "üst biliş" olarak adlandırılmaktadır. Birbirleri ile ilişkili olsalar da bilişsel beceriler bir işi yaparken gerekli olan beceriler iken üstbilişsel beceriler o işin nasıl yapıldığını anlamak için gerekli becerilerdir (Rivers, 2001; Schraw, 1998; Aktaran: Imel, 2002, s. 3).

2.2.2.1. Üstbiliş

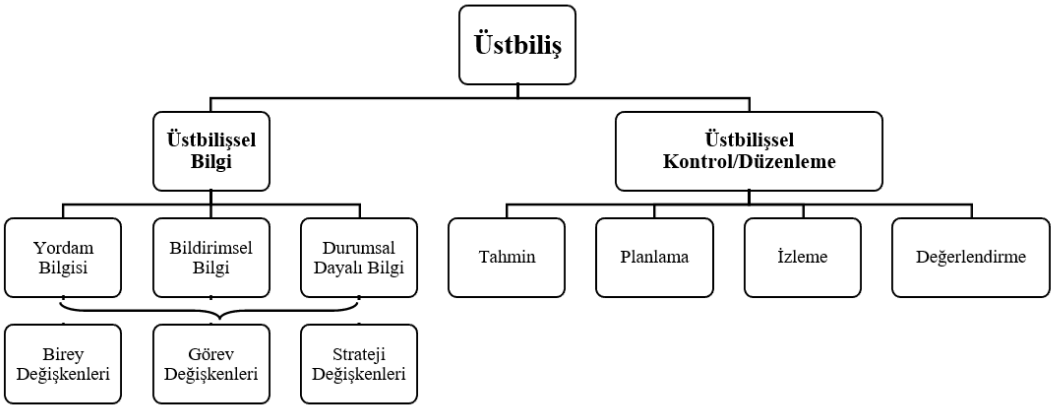
1973 yılında Flavell, çocukların sahip olduğu ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada üst bellek (metamemory) terimini kullanmış; 1979 yılında ise çalışmalarını geliştirerek üst biliş (metacognition) şeklinde kuramını yeniden şekillendirmiştir (Özsoy, 2008, s. 715). Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini, örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özelliklerini ifade eder (Brown, 1977, s. 4).

Flavell (1979, s. 906) üstbiliş kavramını dört ana kategoriye ayırmıştır:

a) Üstbilişsel bilgiler
b) Üstbilişsel deneyimler
c) Hedefler veya görevler
d) Eylemler veya stratejiler

Flavell'in oluşturduğu bu kategorilere literatürde farklı modellemeler ve sınıflamalar yapılmış ancak modern çalışmalara bakıldığında üst bilişin iki ana başlıkta ele alındığı

gözlemlenmiştir: Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme (Özsoy, 2008, s. 716).



Şekil 4. Winnie, Jamieson-Noel ve Muis tarafından yapılan üstbiliş sınıflaması (2002, s. 122).

Winne, Jamieson-Noel ve Muis (2002, s. 122) tarafından üst biliş, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel kontrol olarak iki ayrı faaliyette açıklamışlardır. Üstbilişsel izleme bireyin sahip olduğu görevde yapılan çalışmanın mevcut durumunu, hedeflerini oluşturan standartlara ne ölçüde karşılık geldiğini incelediği bilişsel işlem olarak belirtilmiştir. Üstbilişsel kontrol ise bireylerin izleme yoluyla oluşturdukları algılarla ilgili olarak ne yaptıklarını açıklayan bilişsel mekanizmadır.

Flavell (1979, s. 907) üstbilişsel bilgi için bazı değişkenleri de açıklamıştır. Bu değişkenler birey değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri şeklinde sıralanmışlardır. Bu değişkenler sırasıyla bireyin kendi sahip olduğu bilgi ve yapabileceklerinin farkında olması, bireyin görevlerinin farkında olması ve son olarak bireyin stratejilerinin farkında olması olarak özetlenebilir. Schraw ve Moshman'a göre (1995, s. 354) üstbilişsel bilginin yararlı olması için ifade edilmesine gerek olmasa da bu tür bilgilere bilinçli erişim düşünmeyi ve öz düzenlemeyi kolaylaştırabilmektedir.

Üst bilişsel kontrol ya da üst bilişin düzenlenmesi, bireyin düşünmesini veya öğrenmesini kontrol etmeye yardımcı olan üstbilişsel stratejileri ifade etmektedir. Bilgiyi işlemeye, bilişsel işlemleri aktifleştirmeye yönelik tekniklere strateji denir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32). Biliş bilgisi olgunlaşan bireyler kendi öğrenmelerini yönlendirebilir, yani hangi bilginin ne zaman ve nasıl işine yarayabileceğini düzenleyerek bilişsel stratejilerini aktif olarak kullanırlar (Nacaroğlu, 2019, s. 15).

Literatürde bilişsel stratejiler dört üst biliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır:

- Tahmin
- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme (Schraw ve Moshman, 1995, s. 354).

Bilişüstü stratejiler kısaca özetlenirse öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerini içermektedir (Olğun, 2011, s. 65). Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesi açısından üstbiliş önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Özsoy, 2008, s. 713).

Birbirleri ile bağlantılı olan öz düzenleme ve üstbiliş kavramlarının son yıllarda yapılan araştırmalar çerçevesinde gelişimsel psikolojinin ve eğitim psikolojisinin önem verdiği konulardan bir tanesi olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde bazı öğrencilerin verilen bilgileri daha kolay anlaması, çalışmaya istekli olması ve performanslarında daha başarılı olması; buna karşılık bazı öğrencilerin ise bilgileri anlamada zorlanmaları ve derse karşı isteksiz olmaları sık karşılaşılan durumlardır. Öğrencilerin bu farklılıklarının zekâ, ders çalışma gibi faktörlere dayalı olmasının yanı sıra günümüzde üstbiliş, öz düzenleme gibi faktörler de karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nelerin etkili olduğunu tespit etmeye çalışan Zimmerman, öğrencilerin kendileri ile ilgili süreçlerinin etkili olduğunu anlamış, öz düzenleyici öğrenme kavramını ortaya atmıştır; böylece Bonner ve Kovach (1996) tarafından akademik öz düzenleme olarak bilinen tanım öz düzenleyici öğrenme olarak bir sınava hazırlanma ya da bir yazı yazma gibi eğitim amaçlarına ulaşmak için planlanan hareketler ve bireyin ilgili düşünce ve hisleri olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Zat Çiftçi, 2018, s. 26).

2.2.3. Öz Düzenleyici Öğrenme

Öz düzenleme, bireyin akademik başarısının önemli bir yordayıcısıdır (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 139). Öğrenmenin etki-tepki sonucundan daha karmaşık olduğu ve öğrenme sürecinde bireyin en önemli öğe olduğu yıllar içerisinde kabul görmüştür. Bireyin neleri öğreneceği, hangi sıra ile öğreneceği ve ne kadar öğreneceğinin farkında olması; öğrenme sorumluluklarını bilmesi, öğrenmeye yönelik kendine özgü taktik ve stratejileri geliştirmesi, bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmesi öz düzenleyici öğrenmenin temel özelliklerindendir. Bu özelliklere sahip bireylerin öz düzenleme becerisinin varlığından söz etmesi mümkündür. Genel olarak öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel,

motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları sürece öz-düzenleyici olarak tanımlanabilirler; ebeveynlere ya da öğretmenlere güvenmek yerine çabalarını bilgi ve beceri kazanmaya yöneltirler (Zimmerman, 1989, s. 329). Zimmerman ve Schunk (2001, s. 7) tarafından "Öğrenme sürecinde öğrenenin duygu ve eylemlerini denetlemeleri" olarak söz edilen öz düzenlemeli öğrenme günümüzde eğitim psikolojisi alanında öğrenme sürecinde duygu ve eylemlerini denetleme becerisini içeren bir terim olarak kullanılmaktadır (Özmenteş, 2007, s. 26). Öz düzenleme becerisi zihinsel bir yetenek ya da akademik bir performans değil, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü öz yönlendirme sürecidir; aynı zamanda kişisel inisiyatiflerini, azimlerini benimseme becerileridir. (Zimmerman, 2002, s. 65-70).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin temel özelliklerinden biri belirlenen amaçlara ulaşmada çeşitli stratejilerin kullanılmasıdır. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireylerin farklı stratejileri kullanmasının yanı sıra farklı araştırmacıların sınıflamaları da birbirlerinden farklı olmuştur. Zimmerman ve Martinez Pons (1986, s.618) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin stratejileri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öz değerlendirme
- Düzenlemek ve dönüştürmek
- Hedef belirlemek ve planlamak
- Bilgiyi aramak
- Kayıt tutmak ve takip etmek
- Çevresel yapılanma
- Öz sonuçlanma (Kendini cezalandırma ya da ödüllendirme)
- Prova yapmak ve ezberlemek
- Sosyal destek arama (akran, öğretmen)
- Kayıtları gözden geçirme

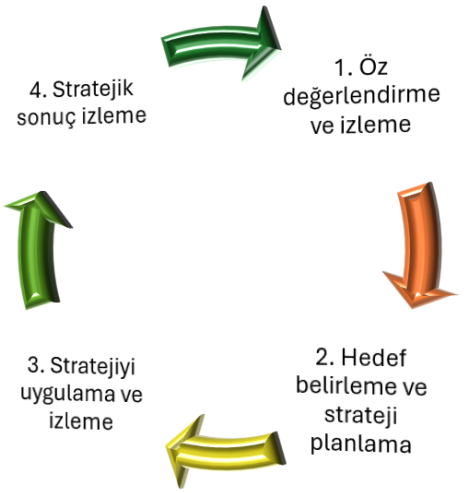
Alan yazında farklı öz düzenlemeli öğrenme stratejileri bulunsa da Weinstein ve Meyer (1991) öz düzenleyici stratejilerinin dört ortak özelliği olduğunu öne sürmektedir. Birinci özellik, stratejinin amaca yönelik olması; ikinci özellik kullanıma bağlı olacak stratejinin seçilebilmesi için bir niyetin olması; üçüncü özellik öz düzenleyici öğrenme

stratejilerinin çaba gerektirmesi ve dördüncü özellik stratejilerin duruma dayalı olmasıdır (Aktaran: Çiçek, 2018, s. 29). Öğrenme stratejileri bireyde yalnızca strateji kullanımını değil, bireyin öz düzenleyici öğrenen olarak tanımlanabilmesi-kabul edilebilmesi için, bu kişinin öğrenme ortamının, sürecinin ve kendi öğrenmesinin meta-bilişsel, davranışsal, motivasyonel, güdüsel olarak aktif katılımcısı olmasını gerektirmektedir (Özturan Sağırlı, Çiltaş, Azapağası, Zehir, 2010, s.589).

Öz (2020, s. 55) literatürde bulunan öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalardan öz düzenleyici öğrenme becerisi gelişmiş öğrencilerin özelliklerini incelemiş ve maddeler halinde özetlemiştir:

1. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Öğrenme süreçlerini bu doğrultuda yönetirler.
2. Bireysel özelliklerine uygun hedefler belirlerler.
3. Planlı çalışma becerisine sahiptirler
4. Öğrenme ortamlarını dikkat dağıtıcı uyaranlardan arıtarak kendilerine göre yapılandırırlar.
5. Performanslarını izleyip kendi değerlendirmelerini yapabilirler
6. Öğrenmeye karşı istekli ve meraklıdırlar. Gazete ve dergi okurlar. Öğrenmek istedikleri konuyu araştırırlar.
7. Motivasyonları yüksektir. Öz güvenleri ve öz yeterlik algıları yüksektir.

Günümüzde eğitim anlayışı yalnızca içerik olmaktansa bir süreç olarak tanımlanmakta aynı zamanda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını da geliştirmeye doğru yönelmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi ise öğrencilerin bu eğitim süreçlerindeki farkındalıklarını ve başarılarını destekleyen önemli bir beceridir. Joseph (2009, s. 102) öğrencilere düşünme, kavrama ve hatırlamaya yönelik stratejiler geliştirerek bilişsel süreçlerini izlemeyi öğretmenin öğrencilerin gelecekleri için değerli bir yatırım olduğundan söz etmiştir. Zimmerman (1996) bireylerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirebileceğini savunarak bu becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir model sunmuştur:



Şekil 5. Kendi kendini düzenleyen öğrenmenin döngüsel bir modeli (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996, s. 11).

2.2.3.1. Öz Düzenleyici Öğrenme ve Bireysel Çalgı Eğitimi

Müzik yapmak algı, biliş ve motor becerilerin gerekli olduğu bir eylemdir. Müzik eğitiminin öz düzenleme becerilerine katkısı olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin de müzik ve çalgı eğitimindeki önemi aralarındaki olumlu yönlü ilişkiyi göstermektedir. Böylece müzik ve öz düzenleme becerileri arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Deveci, 2023, s. 25).

Müzik öğretmeni adaylarının eğitimi sürecinde, eğitim programları kapsamında öğrencilerden hedeflenen amaçların yeterli bir şekilde gelişmesi ve yerine getirilmesi beklenir (Otacıoğlu, 2005, s. 2). Müzik öğretmenliği lisans programının büyük bir bölümünü kapsayan çalgı eğitimi de geliştirilmesi gereken alanlardan bir tanesidir. Çalgı eğitimi, birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesini gerektiren bir eğitim sürecidir (Çilden, 2006, s.542). Çalgı eğitimi, müzikal ve teknik becerilerin yanı sıra öğrencilerin düzenli çalgı çalışma alışkanlığı kazanmasını da amaçlamalıdır. Özmenteş (2007, s.74) çalgı eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaları ve alan yazını inceledikten sonra çalgı çalışma süreçlerinde öğrencilerin farklı teknikleri, çalıştıkları eserleri, çalışma sürelerini, çalışma zamanlarını değerlendirme şekillerini, kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel becerileri değişik şekillerde kullanarak birbirlerinden çok farklı çalışma yöntemleri geliştirdiklerini belirtmiştir. Çalışma alışkanlığını kazanan öğrenciler sistemli ve verimli çalışmalar yapabilmektedir. Böylece öz düzenlemeli öğrenmenin bireysel çalgı dersi ve performansları üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilmektedir.

Hışım (2022, s. 6) çalgı eğitimi sürecinde öz düzenleme yapabilen müzik öğretmeni adaylarının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrendiği bilgileri nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilirler.
2. Çalgı çalışma sürelerinde kendilerini yönetebilirler.
3. Çalışma zamanlarını iyi değerlendirebilir ve öğrenme ortamlarında yer değişikliği yapabilirler.
4. Motivasyonlarını kaybetmezler ve çalışmalarına düzenli şekilde devam ederler.
5. Belli stratejiler geliştirirler ve komisyon sınavlarında başarılı olabilirler.

McPherson (1993, 1996, 1997; Aktaran: McCormick ve McPherson, 2003, s. 38) çalgı çalışma sürecinde harcanan zamanın ürün çıktılarının verimliliğindeki en önemli belirleyicisi olduğunu vurgulamış aynı zamanda çalgı çalışma sürecinde üstbilişsel stratejilerin prova edilmiş repertuar icra etme, deşifre etme, ezberden çalma, kulaktan çalma ve doğaçlama becerilerini tahmin etmeye yardımcı olduğunu bildirmiştir. Aynı zamanda McPherson (1997, s. 70) çeşitli müzikal performanslar sırasında uygun stratejilerin oldukça önem taşıdığına; müzisyenlerin performanslarını izlemesine ve kontrol etmesine olanak tanıyan bilişsel strateji türlerini ve üstbilişsel işleyişi tanımlamaya çalışmalı ve bunların öğrencilere performans göstermeyi öğrenirken nasıl yardımcı olduğunu belirlenmesinin önemini vurgulamıştır.

Bailey (2006, s. 2) çalışmasında, performans hazırlık sürecinde olan müzisyenlik alanındaki öğrenciler arasında öz düzenleme davranışını en iyi temsil eden öğrencilerin, zamanını ve kaynaklarını nasıl yöneteceğini planlayabilen ve böylece enstrüman çalışma ile ilgili rutin görevlerini yerine getiren öğrenciler olduğundan söz etmiştir.

2.3. Akademik Erteleme

2.3.1. Ertelemenin Tanımları

Yaşam içinde her bireyin sahip olduğu rolleri, sorumlulukları ve yapmaları gereken görevleri vardır. Hayatın akışı içerisinde, bu sorumlulukların ya da görevlerin yapılması gereken zamandan daha ileri bir zamana aktarılması yani ertelenmesi olağan ve sıkça karşılaşılan bir durumdur. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995, s. 607) erteleme kavramını tipik olarak bir işin başlangıcını geciktirme şeklinde yapmış ve ertelemeyen bireylerin varlığını reddederek ertelemenin evrensel bir “insan zaafı” olduğunu öne sürmüştür.

Erteleme kelimesi, Latince "bir şeyi ileri atmak" anlamına gelen “pro”; "yarın" anlamına gelen “crastinate” kelimelerinden birleşerek “procrastinate” kökeninden gelmekte ve “yarına kadar geciktirmek” anlamı taşımaktadır (Knaus, 2002, s. 8). Türk Dil Kurumu (1983, s. 378) Türkçe sözlüğüne bakıldığında ise ertelemek eylemi “başka zamana bırakmak” olarak tanımlanmaktadır.

Erteleme davranışının tarihsel gelişimi için Steel (2007, s. 66), Sanayi Devrimi’nden önce tarafsız bir şekilde “eylemsizlik” olarak görülen erteleme davranışının 1750’lerden sonra gerçek anlamda “olumsuz bir olgu” ve “modern bir hastalık” olarak tanımlandığından söz etmiştir. Bu tanımların sonucunda toplumun sanayileşme düzeyinin ertelemenin yapısının da o kadar belirgin hale geldiğini göstermektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s. 4). İlgili alanyazında erteleme davranışının bireylerin yaşantılarında kimi zaman olumlu durumlara neden olabildiği açıklanmaktadır. Ferrari (1994, s. 673) erteleme davranışının bireylerin hayatlarında farklı problemler yaratabildiğini kabul etse de zaman zaman ertelemenin de kabul edilebileceğinden söz etmiştir. Ertelemeyi, kişinin kendine fayda sağlaması ve performansını artırmak, kendisini motive etmek ve yüksek dürtüyle daha motive olmuş bir şekilde harekete geçmek için içinde bulunmak istedikleri bir durum olarak belirtmiştir. Bernstain (1998, s. 5) ise, söz edilen olumlu ertelemeyi “Bilgiye ulaşma sürecinde beklemektense direkt harekete geçmek, yeni gelecek olan bilginin de önemini kaybettirir. Bu yüzden beklemek değerlidir” şeklinde yorumlamıştır. Ancak tarihsel analizlerin gösterdiğine göre ertelemenin olumlu biçimi günümüzde kullanımda ikinci planda kalmıştır (Steel, 2007, s. 66).

Ertelemenin birçok bireyin hayatında var olan bir olgu olduğunun alan yazında vurgulandığı ve birçok araştırmacının erteleme kavramını çeşitli şekillerde tanımladığı görülmektedir. Genel olarak erteleme tanımlarına bakıldığında “geciktirme” ifadesinin ortak bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Solomon ve Rothblum (1984, s. 503) ertelemeden, görevleri kişinin kendisinde rahatsızlık hissi uyandıracak kadar gereksiz yere geciktirme olarak söz etmiştir. Bir başka tanıma göre erteleme, tipik bir geciktirme ve dolayısıyla görevleri yerine getirmekten veya karar vermekten kaçınmak için kullanılan bir davranışsal eğilim olarak tanımlanır (Milgram ve Tenne, 2000, s. 141).

Erteleme davranışına eşlik eden tek bir düşünce dizisi yoktur. İnsanlar farklı nedenlerle ve farklı durumlarla erteleyebilirler. Neredeyse hiçbir zaman ertelemeyen, kısa bir süre için ertelemeyen ve neredeyse her zaman erteleyen kişiler vardır. Bazı kişiler kendilerinde gördükleri yetenek eksikliği sebebiyle ertelerken bazıları ise başarısız olmaktan korktukları için ertelerler. Bazıları otoriteye kızıp ödevlerini tamamlamazken bazıları ise

kazanamayacaklarını düşündükleri için pes ederler. Bazıları ön hazırlıklara gereğinden fazla zaman ayırarak erteleme yapar, bazıları ise ilgisiz faaliyetlere katılarak görevden tamamen kaçınırlar (Grecco, 1984, s. 2-3). Kandemir (2010, s. 14) kişinin yapmış olduğu seçimin kötü sonuçları olacağını bile bile diğer seçenekleri görmezden gelmesi ve bir görevi gönüllü olarak yapmamasını farklı bir erteleme tanımı olarak sunmuştur. Görevleri ertelemenin hemen hemen her işte yapılması ve bu durumun bir alışkanlık haline getirilmesi kişiliğin erteleme davranışının bir parçası haline geldiğini göstermektedir (Baltacı, 2017, s. 59).

Kanus'a (1982, 2000; Aktaran: Knaus, 2002, s. 8) göre erteleme, bir aktiviteyi gereksiz yere başka bir güne ya da saate ertelemek demektir. Ertelenen aktivitenin yerine aynı öneme sahip alternatif bir aktivite koyulabilir. Erteleme eylemleri rastgele olan, öngörülebilir gecikme alışkanlıklarıdır. Bu süreç genellikle bir aktiviteden rahatsızlık duymayla başlayarak daha sonrasında bilinçsizce ikincil veya ilgisiz bir aktiviteye geçmekle devam eder.

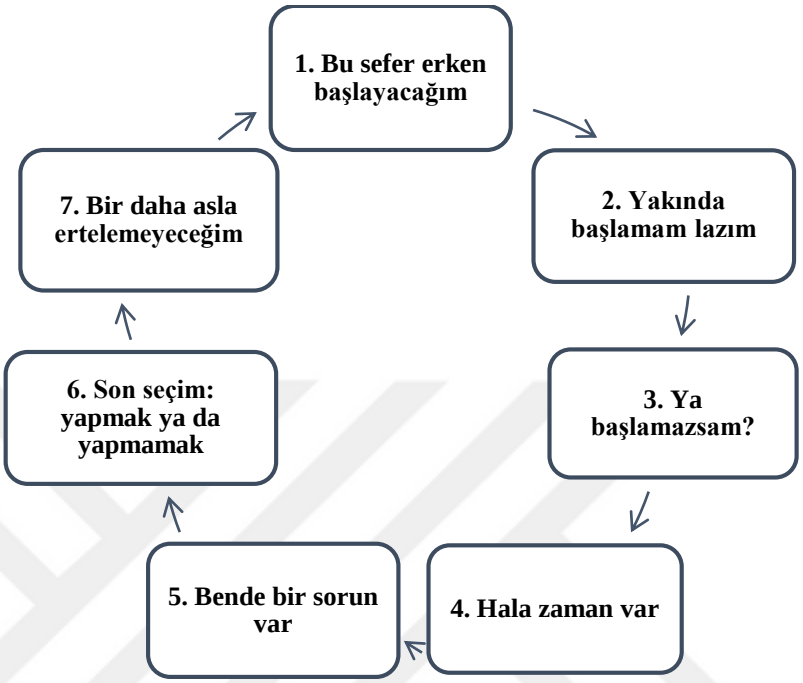
Yapılan tanımlara bakıldığında ertelemenin:

- Davranışsal bir eğilim
- Gereksiz bir geciktirme
- Kişilik özelliği
- Akılcı olmayan bir eğilim olgularında toplandığı görülmektedir (Balkıs, 2006, s. 10).

Erteleme tanımlarında "geciktirme" kavramı oldukça ön planda olmasına rağmen her geciktirmenin erteleme sayılıp sayılmadığı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır (Çetin, 2016, s. 12). Silver ve Sabini' ye (1981, s. 209) göre bir davranışın erteleme olarak nitelendirilebilmesi için bireyin elindeki işini akılcı olmayan nedenlerle geciktiriyor olması ve bu geciktirme sürecinin bireyi sıkıntıya sokuyor olması şarttır. Eğer geciktirme davranışının nedenleri akla yatkınsa ve birey işini yetiştirebileceğini düşünüyorsa bu durumdaki geciktirmeye erteleme demek yanlış olabilmektedir (Akbay, 2009, s. 5). Bu durumun aksine farklı nedenlerle de olsa alışkanlık düzeyinde geciktirme yapan bireylerin ise hem kişisel hem de sosyal yaşantısında birtakım sorunlarla karşılaşabildiği görülmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2017, s. 461).

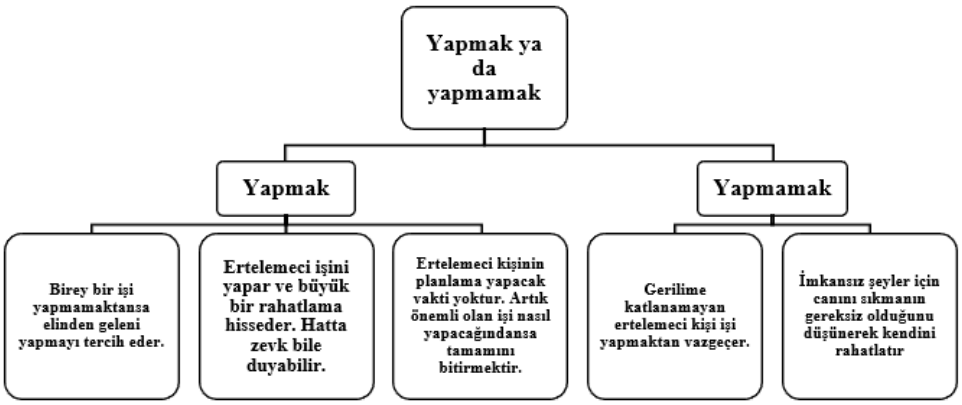
Burka ve Yuen (2008, s. 9) erteleme davranışını gösteren bireylerin bazı duygu, düşünce ve davranışlardan geçtiğini belirterek bu süreci "erteleme döngüsü" adı altında incelemişlerdir. Erteleme döngüsünün başından sonuna gelebilmesinin bazen haftalar, aylar

ve yıllar içinde, bazen de birkaç saatte olabileceğini belirtmişlerdir. Burka ve Yuen'in yedi aşamalı erteleme döngüsü aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 6. Burka ve Yuen'in yedi aşamalı erteleme döngüsü (2008, s. 11-13).

Şekil 6.'da verilen erteleme döngüsünün altıncı aşamasında bireyin iki seçeneğinin olduğu görülmektedir. İşi yapmak ya da yapmamak. Bu seçimlerin ise yine kendi içinde bazı süreçlerden geçtiği görülmektedir.



Şekil 7. Burka ve Yuen'in yedi aşamalı erteleme döngüsünde yapmak ya da yapmamak aşamasında yer alan süreçler (2008, s. 11-13).

2.3.1.1. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar ve Erteleme Davranışının Nedenleri

Burka ve Yuen'in sunmuş olduğu erteleme döngüsü, bireyin erteleme davranışından sonsuza kadar vazgeçeceğine dair söz vermesi ile bitse de çoğu erteleyici kendisini bu döngüyü tekrardan yaşarken bulmaktadır (Burka ve Yuen, 2008, s. 13). Bireylerin erteleme süreçlerinde gerçekleşen inişli ve çıkışlı duygu durumları "erteleme döngüsünün" temellerini oluşturmakla beraber ertelemenin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluştuğunu da göstermektedir. Bu bileşenler açısından bakıldığında erteleme davranışının nedenlerinin birçok kaynağa dayalı olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda erteleme davranışının nedenlerini inceleyen ve açıklayan kuramlara yer verilmiştir:

1) **Psikoanalitik kuram:** Freud erteleme davranışını bir türü "kaçınma olarak değerlendirmiş ve kaçınma davranışını tetikleyen kaygı ön planda tutmuştur. Freud'a göre erteleme, tamamlanmayan görevlerin egoyu tehdit etmesi ve bireyin bu kaygıdan kurtulması için kaçınması demektir (Ferrari ve diğerleri, 1995, s. 22).

2) **Psikodinamik kuram:** Erken çocukluğun kişilik gelişimi üzerinde önemli olduğu görüşünde olan psikodinamik kuramcılar erteleme davranışının oluşmasında çocukluk deneyimlerinin ve travmalarının önemli olduğundan söz ederler (Kağan, 2010, s. 17).

3) **Davranışçı kuram:** Erteleme davranışının daha önceki yaşantılarla pekiştirilerek ortaya çıktığını ve ertelemenin davranışçı kuramın temel noktalarından biri olan ödül ve ceza kavramlarına dayandırıldığı görülmektedir. Kurama göre erteleme davranışı, yeteri kadar cezalandırılmamış ya da ödüllendirilmemiş bireylerin gösterdiği bir davranıştır (Berber Çelik, 2014, s. 15).

4) **Akılcı-Duygusalcı-Davranışçı Kuram:** Literatür incelendiğinde bu kuramın öncülerinin başında Knaus ve Ellis olduğu görülmektedir. Knaus (2002, s. 11) erteleme davranışının bireyin korkularının, kendinden şüphe duymasının, mükemmeliyetçiliğinin, başarısızlık korkusunun, riskten kaçınmasının, kaygı ve isyanının, depresyonunun ve savunmasız hissetmenin bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunmuştur.

5) **Seçim Kuramı:** Seçim kuramı bir iç kontrol psikolojisidir. Seçim kuramının en önemli ilkesi şudur: insanların tüm eylemlerini, duygularını ve fizyolojilerini çoğunu kendilerinin seçtiğidir. Bunların sonucunda mutsuz olmak, acı çekmek, kendilerini kötü hissetmek seçtikleri eylemlerin ve düşüncelerin sonucudur (Glasser, 1998, s. 4-7). Bu nedenle erteleme davranışı bireyin bir seçimi ve sonuçlarının sorumluluğu da bireye aittir.

6) **Zaman Yönetimi Kuramı**: Macan' ın (1994, s. 389) zaman yönetimi ile ilgili oluşturduğu modelde zaman yönetimi davranışları hedef belirleme, öncelik verme ve

tercih etme olarak belirtilmiştir. Ertelemeci bireyler yapacakları işleri planlayamazlar, planlasalar bile uyamazlar; aynı zamanda görevleri tamamlamak için gerekli olan zamanı önemsemezler ve görevlerini zamanında bitiremezler (Bond ve Feather, 1988; Aktaran: Berber Çelik, 2014, s. 18). Böylece erteleme davranışına sahip kişiler zamanlarını yapılandırma ve etkili kullanma konusunda yetersiz ve başarısızdırlar. Böylelikle ertelemenin önemli bir sebebi de Vodanovich ve Seib (1997, s. 212) tarafından yapılan araştırmada zaman yönetimi eksikliği olarak belirlenmiştir.

Yukarıda verilen kuramların dışında erteleme davranışının nedenlerini açıklamak üzerine çalışan araştırmacılar da olmuştur. Strunk ve Steele (2011, s. 986) ertelemenin bir nedenini öz düzenleme eksikliği olarak açıklamıştır. Dewitte ve Schouwenburg (2002, s. 469) erteleyenlerin çoğunlukla eğlenceli alternatifler sebebiyle niyetlerinin çoğunu ertelediğinden söz etmiştir. Çetin (2016, s. 19) Kızgınlığın ya da öfkenin bir erteleme sebebi olabileceğinden söz etmiştir. Kontrolcü ve müdahaleci ortamlarda yetişen bireylerin ev içi sorumluluklarını ağırdan alarak yani erteleyerek kızgınlığını göstermektedir. Rorer (1983, s. 3) başarılarına eşlik edenlerin ve başarılarla birlikte gelen sonuçların bireyde kaygıya yol açtığını belirtmiştir. Araştırmacı, bu kaygının başarı korkusuna dönüşerek erteleme davranışına neden olabileceğini ifade etmiştir.

Steel'in (2007, s. 67- 71) yaptığı bir araştırmada, yapılacak görevleri ertelemenin nedenlerini dört ana bölüme ayırmıştır:

1- Görev özellikleri (Ödül ve cezaların zamanlaması, görevden kaçınma)
2- Bireysel farklılıklar (Nevrotiklik, Deneyime açıklık: Zekâ/yetenek, Uyumluluk, Dışadönüklük)
3- Sonuçlar (Mod, verim)
4- Demografik özellikler (Yaş, cinsiyet, yıl)

Pek çok kuramcı ve araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılan erteleme davranışının nedenleri ile bazı sonuçlarının açıklandığı da literatürde görülmektedir. İlgili çalışmalara göre bireylerin erteleme davranışının bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan olumsuz sonuçlarla karşılaştığından söz edildiği; bu olumsuz sonuçların sadece kişisel olmayan aynı zamanda sosyal etkilerinin de olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2014, s. 12).

Ertelemenin sıkıntılı süreci bireyde birtakım sorunlar yaratmaktadır. Erteleyen insanlar kızgınlık, pişmanlık, kendini yoğun bir şekilde kınama ve umutsuzluk gibi bir takım içsel sonuçlarla karşı karşıya kalabilirler. Fakat erteleme sadece içsel sonuçlarla bitmeyebilir.

Erteleyenlerin işte, okulda, ikili ilişkilerinde veya ev düzenlerinde de ciddi problemler yaşadığı görülmektedir (Burka ve Yuen, 2008, s. 9). Erteleme davranışının sadece olumsuz yönlerinin olmadığını savunan Van Eerde (2003, s. 1404) daha fazla bilgi veya düşünmenin bir kararın kalitesini arttırdığının altını çizmiştir. Freedman ve Edwards (1988; Aktaran: Van Eerde, 2003, s. 1404) erteleme davranışının sıkıcı görevler üzerinde bir zaman baskısı yaratıp bireylerin görevlerini hızlıca bitirebildiğinden söz etmiştir.

2.3.1.2. Ertelemenin Türleri

Bireylerin yaşantılarını genellikle olumsuz yönde etkilediği düşünülen ertelemenin farklı kategorilerden oluşan türleri bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından farklı şekillerde değerlendirilen erteleme davranışının türleri aşağıda belirtilmiştir;

Milgram, Mey - Tal ve Levision (1998, s. 297-298) ertelemeyi beş farklı türde sınıflandırmıştır. İlk iki sınıflandırma görevden kaçınmayı; diğerleri ise kararlardan kaçınmayı ifade etmektedir.

1) "Ödev yapmak, sınavlara hazırlanmak ve son dakika dönem ödevi hazırlamak" biçiminde-tanımlanan **akademik erteleme** (Solomon and Ruthblum, 1984, 503);
2) "Zamanlamada yaşanan zorluk" biçiminde tanımlanan **genel erteleme** ya da **yaşam rutini erteleme** (Milgram, Sorolof, Rosenbaum, 1988, 189-199);
3) Belirli bir zaman diliminde karar vermenin kasıtlı olarak geciktirilmesi olan **karar verme ertelemesi** (Effert ve Ferrari, 1989, s. 152);
4) Ön görülen hedefleri gerçekleştirmede kendine aşırı güvenerek yaşamdaki önemli kararları erteleme eğilimi olan **nevrotik erteleme** (McCown ve Johnson, 1991, s. 413).
5) Günlük yapması gereken görevleri ertelemeye yönelik olan yönelik olan **davranışsal erteleme** (Lay, 1988, s. 202).

Ertelemenin tüm davranışlarının olumsuz sonuçlar doğurmayacağını savunan Chun Chu ve Choi (2005, s. 247) ertelemecileri pasif ve aktif olarak ikiye ayırmışlardır:

Pasif Erteleyiciler: Geleneksel anlamda erteleyicilerdir. Bilişsel olarak erteleme niyetinde olmasalar da hızlı karar alamadıkları ve harekete geçemedikleri için genellikle görevleri ertelerler. Duygusal olarak teslim tarihi yaklaşan görevlerde kendilerini suçlu ve baskı altında hissederler.

Aktif Erteleyiciler: Aktif erteleyiciler ise baskı altında çalışmaktan hoşlanırlar. Bilinçli olarak eylemlerini askıya alırlar ve görevlerini belirtilmiş olan zaman geçmeden

uygulayabilirler. Son dakika görevlerinin başına geçmek onların motive hissetmelerine yardımcı olur.

McCown ve Roberts (1994; Aktaran: Ulukaya, 2012, s.16) ertelemeyi işlevsel erteleme ve işlevsel olmayan erteleme olarak ayırmışlardır. Görevin eksiklerinin az olduğu, bireye sıkıntı aratmayan ve bireyin en uygun sürede görevini bitirebilmesi işlevsel erteleme; görevin tamamlanma ihtiyacının fazla olduğu, bireyde rahatsızlık uyandırmasına rağmen erteleme yapılması ise işlevsiz erteleme olarak tanımlanmıştır. Yani bir öğrenci ödevini yapabilmek adına gerekli bilgileri araştırmak için bilerek erteliyor ve görevini tamamlayabiliyorsa işlevsel erteleme; öğrencinin ödevini yapmak istese de zamanını başka şeylere harcayarak son anda kaygı ve stres yaşaması işlevsel olmayan erteleme olarak düşünülebilir.

Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin (2005, s. 1) bazı bireylerin okulda ödevlerini geciktirebileceğine ya da erteleyebileceğine karşın kişisel hayatlarındaki görevlerini geciktirmediklerini fark ederek iki tür ertelemeden söz etmişlerdir:

1) Kronik Erteleme
2) Duruma özgü (Durumsal) erteleme

Kronik erteleme de kendi içerisinde ikiye ayrılabilmektedir. Bu gecikmelerin bir tanesi "uyarılma" ertelemesidir. Bu ertelemeye sahip bireyler heyecan deneyimi yaşamak için görevlerini kasıtlı olarak son ana kadar bekletirler. Kronik ertelemenin bir diğer tarafı ise "kaçınmalı" ertelemedir. Bireyin başarılı ya da başarısız olma korkusu ya da kaçınması ertelemenin sebebi olmaktadır. Durumsal erteleme ise bireylerin sadece belirli alanlarda göreve başlamayı ya da tamamlamayı ertelemesini ifade etmek için kullanılmaktadır. Durumsal ertelemeye sahip bireylerin akademik görevlerini ertelerken; sağlık kontrolleri, yarı zamanlı işler, sosyal aktiviteler gibi faaliyetlerde çok daha az ertelediği araştırmalar sonucunda görüldüğü ifade edilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 2005, s. 1-2). Ellis ve Knaus (1977; Aktaran: Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997, s. 890) yaptıkları bir araştırmada üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik görevlerini ertelediğinden ve bunun sonucunda düşük akademik performanslar çıkarttıklarından söz etmiştir. Böylelikle durumsal erteleme kategorisi içerisinde akademik ertelemenin en yaygın görülen erteleme türlerinden biri olduğu söylenebilir.

Yukarıda farklı erteleme türlerine değinilmiştir. Geçmişten günümüze yaygın bir sorun olan ertelemeye özellikle eğitimin her kademesinde rastlanmaktadır (Bulut ve Ocak,

2017, s. 76). Eğitim ile iç içe, davranışsal ertelemenin bir tipi olan "Akademik Erteleme" çalışmanın ana konusu olarak detaylı incelenecektir.

2.3.2. Akademik Ertelemenin Tanımları

Bireylerin şimdiki zamanda yapmaya karar verdiği işler, öncelik verdikleri işler yüzünden gerçekleştirilemeyebilir. Böylece o an yapılması gereken işler belirli olan ya da belirsiz olan bir zamana ertelenir. Bu durumu alışkanlık düzeyinde yapan bireylerde ise hem kişisel hem de sosyal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Erteleme davranışı her bireyde görülebilen bir özellik olmasının yanı sıra Burka ve Yuen'e (2008, s. 15) göre erteleme, bireylerin genellikle okul yıllarında ortaya çıkmaktadır. Özellikle üniversite öğrencilerinin %70'inin kendi akademik görevlerini erteledikleri tespit edilmiştir (Ellis ve Knaus (1977; Aktaran: Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997, s. 890.) Öğrencilerin kendi akademik görevlerini gerekli ya da gereksiz olarak ertelemesi, erteleme davranışının bir alt türü olan akademik ertelemeyi tanımlamak için kullanılmaktadır.

- Akademik erteleme genellikle akademik bir göreve başlarken ya da tamamlarken bireyin mantıksız bir gecikme yapması olarak tanımlanır (Senecal, Julien ve Guay, 2003, s.135). Solomon ve Rothblum (1984, s. 503) akademik ertelemeden, öğrencilerin ev ödevlerini ya da dönem sonu teslim edilecek ödevlerinin son dakika yapması; sınavlarına hazırlanmayı son ana bırakması olarak söz etmiştir.
- Beswick, Rothblum ve Mann (1988, s. 216) akademik erteleme davranışını neredeyse her zaman akademik görevleri erteleme ve neredeyse her zaman erteleme ile ilişkili sorunlu düzeyde kaygı, depresif yaşama eğilimi ve özgüven eksikliği yaşama olarak açıklamışlardır.
- Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995, s. 145) akademik ertelemenin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; davranışsal gecikme, geciktirmeden dolayı duyulan kişisel üzüntü, görevden kaçma, görevin yapılmasına ilişkin kapasite ve davranışsal geciktirmeyi azaltma arzusudur.

Akademik erteleme tanımlarının ortak yönünün, erteleme davranışının bireylerin akademik iş ve ödevlerini geciktirmeleri ve bu geciktirme sonucunda yaşadıkları birtakım olumsuzluklar ve sıkıntılar olduğu söylenebilmektedir.

2.3.2.1. Akademik Ertelemenin Nedenleri ve Sonuçları

Akademik erteleme davranışının sergilenmesi çeşitli değişkenlerle ilişkili olabilmektedir. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995, s. 608) akademik ertelemeye odaklanan araştırmalarda ertelemenin zaman yönetimi becerinin zayıf olmasından veya tembellikten daha fazlasını içeren motivasyonel bir sorun olduğu fikrini desteklediğini belirtmiştir. Akademik erteleme yapan bireyin öğrenmeye katılma nedenleri, gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirleme eğilimi, kişinin sınav puanı kaygısı, başarı beklentileri ve akademik çevreye yönelik kişisel faktörler olabilmektedir (Saddler ve Buley, 1999, s. 686).

Akademik sorumlulukları ve görevleri planlama, öncelik sırasına koyma, organize etme aşamasındaki yetersizlikler erteleme sebebi olarak da görülebilmektedir. Bu bağlamda Baumeister, Schmeichel ve Vohs (2007, s. 3) akademik erteleme davranışını aynı zamanda zayıf öz düzenlemenin yansıması olarak da açıklamışlardır.

Burka ve Yuen (2008, s. 16) ertelemenin aynı zamanda bireyin hayata dair inançlarına da dayandığını söylemiş ve bu inançları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Mükemmel olmalıyım,
- Yaptığım her şey kolayca ve çaba harcamadan gerçekleşebilmeli,
- Hiçbir şey yapmamak, risk alıp başarısız olmaktan daha güvenlidir,
- Sınırlamalarım olmalı,
- Bir iş doğru yapılmazsa yapmaya değmez,
- Başarılı olursam birileri incinecek,
- Bu sefer iyi yaparsam her zaman iyi yapmalıyım gibi kişisel bakış açılarıdır.

Bu inançlara bağlı olarak performans kaygısı, başarısızlık, mükemmeliyetçilik ve öz güven eksikliği akademik ertelemenin benzer nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde akademik ertelemenin doğasını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalarda akademik erteleme demografik olarak cinsiyet, sınıf/yaş düzeyi, okul türü ve akademik başarı; psikolojik olarak ise kaygı, akılcı olmayan inançlar ve öz düzenleme becerileri ile ilişkilendirilmiştir (Akbay ve Gizir, 2010; Demir ve Kutlu, 2017; Grunschel, Patrzek, Klingsieck, Stefan Fries, 2018; Kandemir, 2012; Watson, 2001).

Araştırmacılar, akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın olduğundan ve bu davranışının zaman içerisinde iyileşmediğinden ya da dağılmadığından söz etmektedir (Charlebois, 2007, s. 1). Benzer şekilde Ferrari, (2004;

Aktaran: Charlebois, 2007, s. 1) bireyin okulda kaldıkça akademik erteleme davranışının arttığını ve mezun olduktan sonra da artarak devam ettiğinden söz etmiştir.

Erteleme davranışında bulunan öğrenciler, ertelemeden olumsuz yönde etkilenerek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte, üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmekte; kaygı, stres, başarısızlık ve suçluluk duygusu, düşük özyeterlik algısı gibi psikolojik duyguları yaşayabilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010, s. 61). Benzer şekilde Tice ve Baumeister (1997, s. 454) akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin, akademik erteleme eğilimi olmayan öğrencilere göre daha sık stres ve buna bağlı olarak fizyolojik rahatsızlıklar yaşadığını, ruhsal sağlıklarının etkilendiğinden söz etmişlerdir.

3.2.1.2. Akademik Erteleme ve Bireysel Çalgı Eğitimi

Akademik ertelemenin önemli bir sorun olmasının yanı sıra bireyde kendini suçlama, pişmanlık ve akademik çalışmalarında yavaşlama gibi problemlere neden olabilmektedir. Bütün akademik alanlarda olduğu gibi sanat eğitimi ve müzik eğitiminde de düzenli, sistemli çalışmanın önemi büyüktür. Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yoğun olarak bulunan çalgı dersi için iyi planlanmış bir çalışma süreci ya da çalışma programı, bireysel çalgı performansını olumlu yönde etkileyecek ve ders başarısını artıracak önemli ve gerekli faktörlerdir. Çalgı çalışmalarının, bireysel çalgı dersi sınavlarının veya performans sergileyecekleri konserlerin son haftalarına ya da günlerine bırakılması ciddi bir akademik erteleme örneği olabilmektedir. Özellikle güzel sanatlar eğitimi gibi sürecin bilişsel ve psiko-motor becerilerle beraber ilerlediği alanlarda hedeflerin beklenen niteliklerde gerçekleşememesi akademik erteleme davranışının bir sonucu olabilmekte ve bir sorun haline gelebilmektedir (Şeker ve Saygı, 2013, s. 1219).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4. Öz Düzenleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Leon-Guerrero, (2008) müzisyenlik yapan öğrencilerin öz düzenleme yeteneklerinin daha iyi anlaşılmasını amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada bireysel müzik çalışmalarının hem uzman müzisyenler hem de müzisyenlik yapan öğrenciler için büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Öz düzenlemenin bileşenleri olan planlama, tanımlama, stratejik planlama ve değerlendirme yine bireysel müzik çalışmaları için önemli görülmüş ve araştırmada ergen müzisyenlerin kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin neler olduğunu sorgulanmıştır. Enstrüman çalan 16 ortaokul öğrencisine daha önce çalışmadıkları yeni bir eser verilmiş, öğrencilerin çalışma süreçleri video kaydına alınmıştır. Uygulama sonrasında öğrenciler, araştırmacı ile görüntüleri izleyerek kullandıkları teknikleri araştırmacıya anlatmışlardır. Araştırma sonucunda çalgı çalışmaya ilişkin stratejilerden bazıları günlük tekrar yapmak, müzikal ifadelere dikkat etmek ve eserdeki bölümleri parça parça çalışıp, sonrasında bütünüyle birleştirmek olarak görülmüştür.

Turhal ve Barış (2019) araştırmasında çalgı eğitimi alan üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecini ve öz düzenleme algılarını ortaya koymuştur. Bu araştırmaya Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri bölümü çalgı öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri katılmıştır. Çalışmada yeni davranış öğrenme ya da düzenlemeye çalışarak hedeflere ulaşma çabası ve aktif kontrolleri ile geliştirdikleri bir süreç olan öz düzenleme süreci ile yeni bilgiler öğrenmeye açık olma, öğrenme davranışlarını yürütmek ve geliştirmek için arayış durumlarını ve bunların çeşitli sosyo demografik değişkenler açısından farklılaşma durumları incelenmiştir. Yöntem olarak tarama yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aslan ve Gelişli'nin (2015) hazırlamış olduğu "Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında çalgı eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleme algıları yüksek olduğu ve öğrencilerin eğitim aldıkları kuruma göre farklılaştıkları ortaya çıkartılmıştır. Bu sonuca göre Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin algılanan öz düzenleme puanları anlamlı olarak artış göstermektedir.

Okan (2021) araştırmasında flüt öğrencilerinin deşifre süreçlerini nasıl değerlendirdiklerinin, karşılaştıkları sorunlara yönelik kullanmakta oldukları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve buna ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3 ayrı devlet konservatuarında öğrenim görmekte olan 16 flüt öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanma sürecinde öğrencilere 11 soruluk bir görüşme formu verilmiş, aynı zamanda eser adı ve bestecisi silinmiş bir şekilde daha önce tanımadıkları seviyeli bir eser verilmiş ve öğrencilerden bunu deşifre etmeleri istenmiştir. Her

öğrencinin deşifre videoları, ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin deşifre sürecinde farklılıklar olduğu, deşifre hazırlık aşamalarında eseri inceleme, teknik çalışmalar, ses üfleme, dil çalışması, not alma, renkli kalem kullanma, zor pasajları tespit etme, zor pasajları sesli okuma, besteciyi araştırma, eser üzerindeki terimleri öğrenme, dönemi araştırma, ton analizi, eseri dinleme, eseri bilinçli olarak dinlememe, tek bir günde çalışma, esere göre çalışma değişkenliği, bütün çalışma, bölerek çalışma, müzikal ifadelere dikkat etme, zor pasajlara özen gösterme durumları ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada deşifre sürecinde yapılan hataların bu süreçte onarılmadığı zaman bir sonraki evrede çalışma sürecini etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Ergüven (2022) yüksek lisans tez çalışması kapsamımda müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarına yönelik öz düzenleme becerileri ile motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaya çalışan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye'de bulunan üniversitelerdeki eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında okuyan öğrenciler oluşturmuş, araştırmanın örneklemini ise seçkisiz 12 üniversite ve bu üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dalında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada Özmenteş (2007) tarafından geliştirilen "Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ise Girgin (2014) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarılarına yönelik başarı notu değişkeni ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği motivasyonsuzluk alt faktörleri arasında orta düzeyde olumsuz korelasyon bulunmuştur. Başarı notu değişkeni ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin alt faktörleri olan başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu ve çalgı çalışma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeği performans öncesi, performans evresi ve performans sonrası alt faktörleri arasında olumlu korelasyon saptanmıştır.

Aksoy ve Mıhcı Türker (2023) müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir program hazırlayarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, flüt çalabilme becerileri ve süreçler hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu'da bulunan bir üniversitede öğrenim gören dokuz müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirme amacıyla uygulanan programın öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine herhangi bir

etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmen adaylarının flüt çalma becerilerinde hem teknik hem de müzikal açıdan anlamlı farklılıklar görüldüğü, farklı kazanımların da elde edildiği sonuçlar arasında yer almıştır.

2.5. Akademik Erteleme ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Özer ve Altun (2011) üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okul başarısı, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarıları yönelimlerine bağlı olarak akademik erteleme nedenlerini incelemiştir. Araştırmada, 2009 ve 2010 yılları arasında Gazi Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ve yaşları 17 ila 35 arasındaki 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisine Özer (2005) tarafından geliştirilen Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında sorumluluk duyguları düşük üniversite öğrencilerinin başarısızlık korkuları ve tembellikleri nedenleriyle akademik erteleme yaptıkları görülmüştür.

Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano ve Valle (2013) Akademik ertelemenin okul ortamında yaygın bir davranış olduğunu belirtip öğrencilerin kişisel ailevi değişkenleri ile akademik ertelemenin arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Portekiz'de zorunlu eğitimin son üç yılına devam eden yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuş, veriler 580 kişilik ve 809 kişilik iki bağımsız örneklemden alınmıştır. Bu öğrencilerden sosyo-kişisel değişkenlerin (ebeveynlerin eğitimi, kardeş sayısı, okul sınıfı ve başarısızlık) öğrencilerin akademik erteleme profilleri üzerindeki etkisini analiz etmişlerdir. Araştırmada iki bağımsız örneklemden benzer bulgular bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarında anne baba eğitiminin arttıkça akademik erteleme davranışının azaldığı; kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve sınıf başarısızlığı sonucunda akademik erteleme davranışının arttığı görülmektedir.

Şeker ve Saygı (2013) güzel sanatlar eğitiminde bilişsel, psiko-motor becerilerin gelişme sürecinde akademik erteleme davranışını, öğrencilerin hedeflerine ulaşamamalarına neden olan bir sorun olarak görmüştür. Bunun üzerine güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf, okudukları anabilim dalı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3, ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma bulgularında kadınların erkeklere göre daha çok erteleme davranışı sergiledikleri, resim-iş anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin

müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri ve resim-iş eğitimi 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik eğitimi 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda Resim-iş eğitimi anabilim dalı ve müzik eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Yücel (2019), Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay, Balıkesir, Osmaniye, Adana, Mersin, Gaziantep, Niğde şehirlerinde bulunan 2017-2018 yıllarında öğrenim görmekte olan Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin erkeklere göre daha az mükemmeliyetçi olduğu; erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve babası ortaöğretim, ilköğretim mezunu olanlara göre babası örgün temel eğitim almamış olanların mükemmeliyetçilik seviyelerinin istatistiki farkının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

Kınık ve Odacı (2020) araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının farklı bireysel ve çevresel değişkenlere göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören, 17 ila 40 yaş arasındaki 862 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları alkol ve sigara kullanmaya, öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçmeye, öğrenim gördükleri bölümden memnun olma, günlük internet kullanma süresine ve interneti kullanma amaçlarına göre farklılık göstermiştir. Fakat cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, sınıf düzeyi, internet erişimi olan cep telefonu ve kişisel bilgisayara sahip olma, barınılan yer ve barınılan yerdeki internet erişimlerine yönelik akademik erteleme davranışlarında bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

2.6. Bireysel Çalgı Başarısı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ergün (2006) yüksek lisans tezinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin giriş sınavı başarı puanları ile müzik teorisi ve işitme eğitimi derslerinden aynı zamanda bireysel çalgı eğitimi derslerinden aldıkları puanları, öğrencilerin geldikleri lise türüne göre karşılaştırmıştır. Öğrencilerin geldikleri lise türüne göre gruplamaları yapılarak giriş sınavı müzik teorisi ve giriş sınavı bireysel çalgı puanları elde edilmiştir. Daha sonra okudukları dönemin bireysel çalgı eğitimi ve müziksel işitme, okuma yazma derslerinden aldıkları puanların ortalamaları alınmıştır. Konservatuar öğrencilerinin giriş sınavlarının diğer liselerden gelenlere göre yüksek olduğu, dönem içi ders başarılarının ise düştüğü fakat yine de diğer liselerden gelen öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin ise hem giriş sınavında çok başarılı olamadıkları hem de dönem içi derslerinde başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Özellikle bu öğrencilerin genel lise mezunu öğrenciler ile seviyelerinin neredeyse aynı olduğu vurgulanmıştır. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ise devamsızlıklarının arttırdıkları, okuldan uzaklaştıkları ve başka meşguliyetlere yöneldikleri de araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Çalışkan (2008), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dalında lisans öğrenimi gören 1., 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kişisel bilgi anketi ve Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği ölçme araçları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu; öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre değişmediği fakat okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; öğrencilerin anne - babalarının eğitim durumları ve gelir düzeylerinin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini etkilemediği; öğrencilerden bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının isteyerek seçmeyenlere göre daha yüksek olduğu; gelecekte mesleklerinde yapmayı planladıkları düşüncelerine göre yönelik güdülenme düzeylerinin anlamlı farklar oluşturduğu ve öğretmen adaylarının mesleğini isteyerek seçenlerin bireysel çalgılarına yönelik olarak güdülenme ölçeğinin ilgi alt faktörü puanlarının daha yüksek olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadırlar.

Özmenteş ve Özmenteş (2009) çalışmalarında çalgı eğitiminde öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları ile bireysel özellikleri ve performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği, 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı lisans bölümlerinde öğrenim gören 380 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar araştırma verilerini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları ile konservatuar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutumları önemli farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri, konservatuar öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerine göre önemli ölçüde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin onların günlük çalışma sürelerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmış; 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat üzeri olan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin cinsiyetlerinin, bireysel çalgılarının ve çalgı deneyimlerinin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinde önemli farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Piji Küçük (2010), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi anabilim dalı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygıları, çalgı eğitimi derslerindeki başarıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini sınav kaygı envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, kişisel bilgi formu ve öğrencilerin çalgı eğitimi derslerinden aldıkları puanlar oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı düzeyleri azaldıkça çalgı eğitimi başarı notlarının yükseldiği; müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı puanları ile çalgı eğitimi başarı notları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri yükseldikçe ise sınav kaygısı düzeyleri düşmüştür. Sınav kaygısı puanlarının ise cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Özdemir ve Yöndem (2011) araştırmalarında müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrenim gören gitar öğrencilerinin bireysel çalgı, alan dersleri ve genel akademik başarı durumları ile araştırmada belirledikleri değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 2., 3. Ve 4. Sınıf gitar öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplarken kendileri tarafından hazırlanan 10 soruluk kişisel bilgi formu ve öğrencilerin transkriptlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında güzel

sanatlar liseleri ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin gitar, alan ve genel akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığa varılamamıştır. Kız öğrencilerin alan ve genel akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; 9-15 yaşlarında gitara başlayanların bireysel çalgı ve alan derslerinde daha başarılı olduğu ve ailesinin geliri en düşük olan öğrencilerin bireysel çalgı derslerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Işkın (2018), araştırmasında mesleki müzik eğitimi veren farklı kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin performans kaygısı ve öz-yeterlilik algısının çalgı başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Kocaeli Güzel Sanatlar Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencilerinden 242 kişi oluşturmuştur. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Çalgı Performansı Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin olumsuz performans algı düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu, güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin olumsuz performans algı düzeylerinin ise konservatuar öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çalgı performans, öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise öğrenim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ana çalgı değişkenine göre yaylı çalgı ve diğer çalgıları çalan öğrencilerin olumsuz performans algısı düzeyinin, telli çalgı çalan ve ses eğitimi alan öğrencilerden daha yüksek olduğu; genel lise mezunlarının güzel sanatlar lisesi mezunlarına göre daha yüksek kaygıya sahip olduğu; yaş değişkenine göre müzik performans kaygı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğu ve annesi çalışan öğrencilerin olumsuz performans algısı düzeylerinin, diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu da araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Yöndem, Yöndem, Eden Ünlü ve Nartgün (2018) araştırmasında müzik eğitimi öğrencilerinde akademik güdülenme, kaygı, denetim odağı gibi psikolojik ve günlük çalgı çalışma süresi, çalgı geçmişi gibi kişisel özelliklerin bireysel çalgı performansı başarısını yordama gücünü test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinden 80 müzik öğrencisi katılmış; verilerin toplanmasında Akademik Güdülenme Ölçeği, Beck Kaygı Envanteri, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında bireysel çalgı performansı başarısı, kaygı ile olumsuz, akademik güdülenme ve günlük çalışma süresi ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Çalgı geçmişi ve denetim odağı gibi değişkenlerle, bireysel çalgı performans başarısı arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri çözümleme teknikleri bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışlarının bireysel çalgı başarılarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2021, s. 2) karma yöntem araştırmaları, araştırmacının problemlerini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler topladığı, bu verileri birleştirdiği ve birleştirilmiş verilerin avantajları ile sonuçlarını ortaya çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Nicel araştırmalar gözlem, deneme ve deneyler yoluyla maddi olguları ölçen ve değişkenler arası neden sonuç ilişkisini ortaya koymak için bu ölçümleri tekrarlayan araştırmalarken (Yıldız, 2019, s. 100); nitel araştırmalar insanın kendi sırlarını çözmek ve toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olarak tanımlamıştır (Özdemir, 2010, s. 326). Karma yöntem araştırmasının amacı, bir olguyu yalnızca nicel veya nitel yöntemlerin kullanılmasıyla mümkün olandan daha kapsamlı bir şekilde anlamak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin gücünü birleştirmektir (Gay, Mills ve Airasian, 2011, s. 483). Karma yöntem desenine göre bir araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların birleştirilmesine karar verilirken belirli bir amaç olmalıdır ve her iki yöntembiliminin rastgele birleştirilmeden, hangi gerekçeye dayandırıldığı belirtilmelidir (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019, s. 564). Gay, Mills ve Airasian (2011, s. 482) karma yöntem araştırma sürecinin adımlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

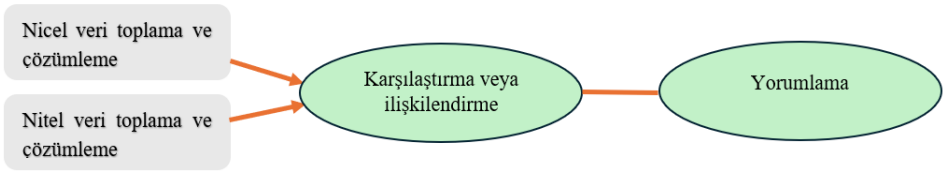
1) Araştırmanın amacının belirlenmesi
2) Niceliksel ve niteliksel veri gerektiren araştırma sorularının belirlenmesi
3) Toplanan veri türüne verilecek önceliğin belirlenmesi
4) Verilerin toplanması
5) Her iki veri türünü birleştiren veri analizinin yapılması
6) Nicel ve nitel veri analizlerine dengeli bir raporun yazılması

Green, Caracelli ve Graham (1989, s. 258) literatürde bulunan karma yöntem çalışmalarını inceleyerek karma yöntem araştırmalarının amacını beş ana kategoride açıklamışlardır:

- Üçgenleme: Farklı yöntemlerle elde edilen sonuçların doğrulanması ve uyuşmasını amaçlar
- Tamamlayıcılık: Nicel ve nitel sonuçların örtüşerek aynı zamanda farklı yönlerini de ortaya çıkarabilmesini amaçlar
- Geliştirme: Nicel ve nitel yöntemleri ardışık kullanarak ilk yöntemin ikinci yöntemi geliştirebilmesini amaçlar
- Başlangıç: Bir yöntemden elde edilen soru ve sonuçların diğer yöntemlerle elde edilen soru ve sonuçlarla çeliştiği ya da ayrıldığı noktaları keşfederek yeni araştırmalar düzenlemeyi amaçlar
- Genişletme: Araştırmalarda farklı yöntemlerin kullanılarak çalışmanın kapsamını ve genişliğini artırarak ayrıntılı sonuçlar almayı hedefler.

Karma yöntem araştırmalarda nicel ve nitel aşamaların önceliği belirlenebilir. Nicel ve nitel veriler eşit önceliğe sahip olabilirken, nicel verinin ya da nitel verinin daha büyük bir vurguya sahip olması da mümkündür. Aynı zamanda araştırmacı iki tür veri grubundan elde ettiği sonuçları hangi sırayla kullandığını ortaya koyabilir. Eş zamanlama, sıralı zamanlama ya da çok aşamalı zamanlama ile verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecini yönetebilir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 77).

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur. Yakınsayan paralel desende yöntemler eşit önceliktedir ve analizler birbirinden ayrı bir şekilde yapılır. Araştırmacı genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir. (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 79).



Şekil 8. Yakınsayan paralel desen (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 77).

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008 s. 80). Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini ve akademik erteleme düzeylerini ölçmek amacıyla "Öz

Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Bireysel çalgı dersi başarılarını etkileyebilecek diğer faktörleri belirlemek için ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme, hedef kişilere araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek kişilerin konu hakkındaki öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak ögrenmek, anlamak ve tanımlamak için yapılan bir tekniktir (Türnüklü, 2000, s. 544). Veri toplama sürecinde nicel ve nitel sonuçların örtüşmesi ve farklı yönlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiş ve tamamlayıcılık amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular karşılaştırılmış ve birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 101 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Nicel boyuta ilişkin çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı

		n	**%**
Cinsiyet	Kadın	74	73,26
	Erkek	27	26,73
	Toplam	101	100
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	28	27,72
	2. Sınıf	28	27,72
	3. Sınıf	26	25,74
	4. Sınıf	19	18,81
	Toplam	101	100
Mezun oldukları lise türü	Güzel Sanatlar Lisesi	62	61,38
	Anadolu Lisesi	33	32,67
	Fen Lisesi	1	0,99
	Sosyal Bilimler Lisesi	2	1,98
	Meslek Lisesi	1	0,99
	Açık Lise	2	1,98
	Toplam	101	100
Kaç çocuklu bir ailenin üyesi oldukları	Tek Çocuk	18	17,82
	2 Kardeş	50	49,50
	3 Kardeş	21	20,79
	4 Kardeş ve üzeri	12	11,88

	Toplam	101	100
Bakımını üstlendikleri birinin olma durumu	Evet	2	1,98
	Hayır	99	98,01
	Toplam	101	100
Anne eğitim durumu	Temel Eğitim	25	24,75
	Lise	31	30,69
	Lisans	40	39,60
	Lisansüstü Eğitim	5	4,95
	Toplam	101	100
Baba eğitim durumu	Temel Eğitim	19	18,81
	Lise	38	37,62
	Lisans	36	35,64
	Lisansüstü Eğitim	8	7,92
	Toplam	101	100
Bireysel çalgı dersi sınavından en son aldıkları puan	100-90	74	73,27
	89-85	12	11,88
	84-80	8	7,92
	74-70	6	5,94
	59-50	1	0,99
	Toplam	101	100
Genel not ortalamaları	100-90	22	21,78
	89-85	11	10,89
	84-80	21	20,79
	79-75	20	19,80
	74-70	12	11,88
	69-65	4	3,96
	64-60	2	1,98
	59-50	8	7,92
	49 ve altı	1	0,99
	Toplam	101	100
Fakültedeki bireysel çalgı dersindeki çalgıları dışında başka çalgılar çalıp çalmadıkları	Evet	79	78,22
	Hayır	22	21,78
	Toplam	101	100
Bireysel çalgılarını ders dışında kullanma alanları	Kullanmıyorum	34	33,66
	Canlı Performans	27	26,73
	Ders Verme	20	19,80
	Hem canlı performans hem de ders verme	20	19,80
	Toplam	101	100
Okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve ne kadar süreyle aldıkları	Hayır	21	20,79
	Bir yıl	34	33,66
	İki yıl ve üzeri	46	45,54
	Toplam	101	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %73,26'sının kadın, %26,73'ünün erkek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında %27,72'sinin 1. sınıf, %27,72'sinin 2. sınıf, %25,74'ünün 3. sınıf, %18,81'inin 4. sınıf olduğu görülmüştür. Lise türlerine bakıldığında ise %62'sinin güzel sanatlar lisesinden, %32,67'si Anadolu lisesinden, %0,99'u fen lisesinden, %1,98'i sosyal

bilimler lisesinden, %0,99'u meslek lisesinden ve %1,98'i açık liseden mezun oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %17,82'sinin tek çocuk, %49,50'sinin iki kardeş, %20,79'unun üç kardeş ve %11,88'inin 4 kardeş ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda %1,98'nin bakımını üstlendikleri biri varken %98,01'nin bakımını üstlendikleri birinin olmadığı da belirtilmiştir.

Katılımcıların anne ve baba eğitim durumları incelendiğinde, annelerinin %24,75'inin temel eğitim, %30,69'unun lise, %39,60'ının lisans, %4,95'inin lisansüstü seviyesinde olduğu; babalarının ise %18,81'nin temel eğitim, 37,62'sinin lise, %35,64'ünün lisans, %7,92'sinin lisansüstü eğitim seviyesinde olduğu saptanmıştır.

Bireysel çalgı dersinden %73,27'sinin 100-90 puan, %11,88'inin 89-85 puan, %7,92'sinin 84-80 puan, %5,94'ünün 74-70 puan ve %0,99'unun 59-50 puan aralığında not aldığı görülürken genel not ortalamalarına bakıldığında %21,78'inin 100-90 puan, %10, 89'unun 89-85 puan, %20,79'unun 84-80 puan, %19,80'inin 79-75 puan, %11,88'inin 74-70 puan, %3,96'sının 69-65 puan, %1,98'inin 64-60 puan, %7,92'sinin 59-50 puan ve %0,99'unun 49 ya da altı puan aralığında olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin %78,22'si fakülte içindeki bireysel çalgı dersinde kullandığı çalgısı dışında başka çalgılar da çaldıkları görülürken %21,78'inin bireysel çalgı dersinde çaldığı çalgısından başka çalgı çalmadığı görülmüştür. %33,66'sı kendi bireysel çalgısını fakülte içi bireysel çalgı dersinden başka yerde kullanmazken, %26,73'ü canlı performanslarda, %19,80'i özel olarak ders verirken, %19,80'i hem canlı performanslarda hem de özel olarak verdiği derslerde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve ne kadar sürelerde eğitim aldıkları incelendiğinde %20,79'unun eğitim almadığı, %33,66'sının bir yıl eğitim aldığı ve %45,54'ünün iki yıl ya da üzeri eğitim aldığı görülmüştür.

Bu araştırmada görüşme yapılacak katılımcıların bireysel çalgı dersini almış veya almakta olmaları, bireysel çalgı derslerine düzenli devam etmekte olmaları ve kendilerini rahat ifade edebilecek öğrenciler olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

3.2.2. Nitel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1, 2, 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 25 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, kaynakların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Yağar ve Dökme, 2018, s. 4). Amaçlı örneklemlerde araştırmacılar, konu ile ilgili önceki deneyimleri ya da konu hakkında bilgileri olduğunu düşündüğü en uygun özelliklere sahip katılımcıları seçer ve belirler (Başkale, 2016, s. 26). Araştırmanın amaçlı örneklem grubu belirleme sürecinde her sınıf düzeyinden farklı bireysel çalgılar çalan öğretmen adayları seçilmiştir. Ayrıca, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki bireysel çalgı dersi öğretmenlerinin uzman görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının derslere düzenli devam etmeleri, çalışma performansları ve bu performanslara dayanan çalgı performansı sonuçları görüşme yapılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Nitel boyuta ilişkin çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı

		n	**%**
Cinsiyet	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
	Toplam	25	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	5	20
	2. Sınıf	7	28
	3. Sınıf	5	20
	4. Sınıf	8	32
	Toplam	25	100
Bireysel Çalgı	Piyano	5	20
	Flüt	4	16
	Şan	4	16
	Gitar	4	16
	Keman	3	12
	Klarnet	1	4
	Viyola	1	4
	Viyolonsel	1	4
	Kontrbas	1	4
	Bağlama	1	4
	Toplam	25	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %60'ının kadın, %40'nın erkek olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının %20'si 1.sınıf, %28'i 2.sınıf, %20'si 3.sınıf ve %32'si 4.sınıf öğrencisidir. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dağılımlarına bakıldığında, %20'sinin piyano, %16'sının flüt, %16'sının şan, %16'sının

gitar, %12'sinin keman, %4'ünün klarnet, %4'ünün viyola, %4'ünün viyolonsel, %4'ünün kontrbas ve %4'ünün bağlama çaldığı belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nden 18.01.2023 tarihinde ölçeklerin uygulanabilmesi ve görüşmelerin yapılabilmesi adına etik kurul izni alınmıştır. İznin alınması ile "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" online form formatında öğrencilere sunulmuş ve verilerin toplama süreci başlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç müzik öğretmeni adayı ile telefon üzerinden arama yaparak, 22 müzik öğretmeni adayı ile yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Görüşmelerden önce müzik öğretmeni adaylarına gönüllü katılımcı onam formu sunulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüş ve görüşmelerin tamamı kayıt altına alınmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik özelliklerinin öz düzenleme becerileri, akademik erteleme düzeyleri ve bireysel çalgı başarılarına olan etkilerinin saptanabilmesi amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (Ek 2). Oluşturulan kişisel bilgi formu dört müzik eğitimi uzmanı ve bir bilim uzmanının görüşüne sunularak uzmanlardan gelen görüşler ile son halini almıştır. Kişisel bilgi formunda bireysel çalgı, cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süresi, anne- babanın yaşı, öğrenim durumu ve çalışma durumu gibi sorular bulunmaktadır.

3.3.2.2. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada Turan (2009) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 3). Likert tipi ile oluşturulan bu ölçekteki ifadeler için "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Emin değilim", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" olmak üzere beş seçenek sunulmaktadır.

Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin yapılan faktör analizleri sonucunda güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık olmak üzere 4 faktör ortaya çıkmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için yapılan analizler sonucunda Kaiser-Meyer-

Olkin Katsayısı (KMO) değeri 0,956 ve Barlett bütünlük testi sonucu p<0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 41 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ise deneme grubunda alt faktörler için sırasıyla 0.88, 0.91, 0.83 ve 0.76 ve tüm ölçek için 0.91 olarak bulunmuştur.

3.3.2.3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 5). Likert tipi ile oluşturulan bu ölçekteki ifadeler için "Hiç katılmıyorum" seçeneğinden "Tamamen katılıyorum" seçeneğine doğru olmak üzere beş seçenek sunulmaktadır.

Akademik erteleme davranışı ölçeğinin yapılan faktör analizleri sonucunda mükemmeliyetçilik, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve sorumsuzluk olmak üzere 4 faktör ortaya çıkmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için yapılan ön analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) değeri 0,927 ve Barlett bütünlük testi sonucu anlamlı p<0,05olarak anlamlı bulunmuştur. 38 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı değeri α=0,947 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerde ise bu değer α=0,951 ile 0,640 arasında değişmektedir.

3.3.2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri, akademik erteleme davranışları ve bireysel çalgı başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 7).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve öğretmen adaylarına uygulanacak olan "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile "Akademik Erteleme Davranışı" ölçeğinin alt faktörleri göz önünde bulundurularak 12 soru oluşturulmuştur. Görüşme formundaki açık uçlu sorular, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma programları, öğrenme stilleri, karşılaştıkları zorluklar, geri bildirim alma ihtiyaçları ve öğretmen desteğine gereksinim duyma gibi sorunları belirlemeyi amaçlamakta; bu sorunların öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları üzerindeki etkilerini ve bireysel çalgı başarılarına nasıl yansıdığını saptamayı hedeflemektedir. Oluşturulan görüşme soruları dört müzik eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri sonucunda gerekli görülen az sayıda düzenlemeler yapılarak 12 sorunun tamamı ile görüşme formu son halini almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 29.0.2.0 (Statistical Package for Social Sciences) programında analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, en düşük düzey, medyan ve en yüksek düzey) kullanılmıştır. Analiz öncesi yapılan normallik testleri sonucunda, 104 öğretmen adayı arasından üç öğretmen adayının ölçek sorularına verdiği yanıtların toplam puanları uç değer olarak belirlenmiştir. Normal dağılımın sağlanabilmesi için bu üç öğretmen adayının verileri analizden çıkarılmıştır. Uç değerlerdeki verilerin çıkarılmasından sonra, 101 öğrenciden elde edilen veriler, normal dağılımın incelenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile analiz edilmiştir. Veri setine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Veri setine ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Toplam Puanları	,069	101	,200	,984	101	,258
Akademik Erteleme Davranışı Toplam Puanları	,071	101	,200	,989	101	,553

Araştırmada kullanılan iki ölçeğin toplam puanları üzerinden test yapılmıştır. Analiz sonuçlarında significant (p) değerlerinin $p>0,05$ olması ile ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanması olmakla birlikte özellikle eğitim bilimleri çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021, s. 190). Nitel veriler öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiş ve ses kayıtları alınmıştır. Verilerin analizi yapılırken öncelikle ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından kategorilerin oluşturulması

aşamasına geçilmiştir. Bunun için öğretmen adaylarının yanıtlarında en fazla değindiği kelimeler ve ifadeler dikkate alınmıştır. En sık kullanılan kelime ve ifadeler bir araya getirilerek kategorileri ve temaları oluşturmuştur. Kategori ve temaların oluşturulmasından sonra kategorilere ait ifadelerin frekansları belirlenmiştir. İçerik analizi, kategori ve temaların oluşturulması, frekansların belirlenmesi aşamalarında araştırmacı ve danışman öğretim üyesi arasında görüş birliğine varılarak güvenirlik sağlanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerine, akademik erteleme düzeylerine ve bireysel çalgı çalışma disiplinlerine yönelik görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu içinde yer alan sorular araştırmanın 3., 4. ve 5. alt problemi ile ilişkilendirilmiştir. Görüşme sorularının ilişkilendirildiği alt problemler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Görüşme sorularının ilişkilendirildiği alt problemler

Alt Problem	Görüşme Sorusu
1. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?	**1. Soru:** Bireysel çalgınızda ilerlemek, gelişmek, başarılı olmak için nasıl çalışırsınız? ne sıklıkla çalıştığınızı ve çalışma düzeninizin aşamalarını açıklar mısınız? a) Çalışma zamanın planlanması (Dönem içerisinde (sınav öncesi veya konser öncesi), haftalık, günlük çalışmalar b) Çalışma zaman diliminin boyutları (fiziksel hazırlık, psikolojik süreç, teknik beceri, müzikal ifade) c) Planlamanın kendisi ya da öğretmeni tarafından yapılması. **3. Soru:** Bireysel çalgı çalışmalarınızda sizi zorlayan pasajlar, eserler olduğunda nasıl bir yol izlersiniz? **4. Soru:** Bireysel çalgı çalışmalarınız için zaman yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Çalışma için ayırdığınız

		zamanı verimli ve etkili kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Ayırdığınız zaman sonucunda hedeflerinize ulaştığınızı düşünüyor musunuz? **5. Soru:** Bireysel çalgı çalışmalarınızdan sonra öğrenmenizin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için kendinizi öğretmeninize kontrol ettirme ihtiyacı duyar mısınız? **6. Soru:** Bireysel çalgı çalışma sürecinde geçirdiğiniz aşamaların (bu süreçte çalgıya ayırdığınız zaman, çalışma teknikleri göz önünde bulundurularak) işe yaramadığını hissettiğiniz durumlar oldu mu? Bu gibi durumlarda çözüm için neler yaparsınız? **9. Soru:** Bireysel çalgı dersi öğretmeninizin çalışma alışkanlıkları, çalışma stili, zaman yönetimi konularında size destek olup olmadığını, oluyorsa nasıl bir yol izlediğini açıklar mısınız?
2.	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında akademik erteleme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?	**8. soru:** Bireysel çalgı çalışmayı ertelediğiniz durumlar oluyorsa buna neden olan etkenlerin neler olduğunu açıklayabilir misiniz?
3.	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?	**2. Soru:** Bireysel çalgınızla ilgili farklı çalış stilleri, teknikleri, müzikal yorumculuğa yönelik yenilikleri takip etmeye istek duyuyor musunuz? Bunun için katıldığınız seminerler, masterclasslar ya da takip ettiğiniz sosyal medya içeriği, eğitsel içerikli videolar var mıdır? **7. Soru:** Çalışma dışında bireysel çalgı başarısını etkileyen başka faktörler olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise açıklar mısınız?

10. Soru: Ekonomik olarak çalışmak zorunda olmanın ve müzik bölümü öğrencisi olarak bireysel çalgı çalışmalarını sürdürmeye etkisi olup olmayacağı hakkında düşüncelerinizi açıklar mısınız?

11. Soru: Lisans eğitiminizden önce yaşadığınız yer nasıl bir yerdi? (Büyükşehir, ilçe, kasaba, köy) Yaşadığınız şehrin değişmesi bireysel çalgınızı çalışma konusunda bir değişim sağladı mı?

12. Soru: Kendinize rol model olarak aldığınız biri var mı? (Anne, baba, öğretmen, aile büyüğü gibi) O kişinin çalışma alışkanlıklarına-disiplinine ilişkin gözlemlediklerinizin size yansımaları ne şekilde olmuştur? Açıklar mısınız?

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmaların bilimsel olarak kabul edilebilir olması ve kullanıma uygun olması nitelikli bir araştırma için son derece önemlidir. Geçerlik ve güvenirlik ise nitelikli bir araştırma için iki ayrı ölçüt olmuştur. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru ölçebilme derecesidir. Güvenirlik ise ölçme aracının ölçmek istediği değişkeni ne tutarlılıkla ölçtüğünün, tekrarlanan ölçümlerde gösterdiği kararlılığının göstergesi ya da ölçme sonuçlarının hatalardan arınmış olmasının derecesidir (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 42, 44).

Bilimsel araştırmaların nicel, nitel ve karma fark etmeden yapılan araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik adımlar önem taşımaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik olarak bilinen; nitel araştırmalarda ise Guba (1981) ve Guba ve Lincoln'ın (1985) tarafından literatüre eklenen güven duyulabilirlik ölçütü ve bu ölçütleri sağlamaya yönelik teknikler, bu iki yaklaşımın karşılaştırması üzerinden açıklanmaktadır (Aktaran: Arslan, 2022, s. 396). Bu araştırmanın veri toplama araçları arasında yer alan 41 maddelik Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği için ölçek geliştiriciler tarafından hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,91; 38 maddelik Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği için ise 0,947

olarak bulunmuştur. Bu değerler mevcut araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışlarının bireysel çalgı başarılarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada görüşme soruları, araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra 4 müzik eğitimi uzmanı ve 1 eğitim bilim uzmanının görüşüne sunulmuştur ve yapılan geri dönütlere göre son şeklini almıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi araştırmacı tarafından yapılmış, kategorilerin oluşturulması ise danışman öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Kategorilerin oluşturulması ve dağılımların hesaplanmasında iki araştırmacı arasında görüş birliği sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, konuya ilişkin literatürün taranması; Turan (2009) tarafından geliştirilen "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" online forma dönüştürülerek katılımcılara ulaştırılması; yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanarak çalışma grubuyla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, SPSS verilerinin hazırlanması, SPSS üzerinden araştırmaya uygun olan analizlerin yapılması, elde edilen bulguların yorumlanması ve araştırmanın raporlaştırılması araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

BÖLÜM IV
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizleri sonucunda ulaşılan her bir alt probleme ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden ve akademik erteleme davranışı ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın 1. ve 2. alt problemine yönelik bulgulardır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin tespiti, toplam puan ortalamaları düşük, orta ve yüksek düzey olarak üç kategori üzerinden ele alınmıştır. Puan ortalamalarının düzeylerinin belirlenmesi için ölçeklerden ve alt faktörlerinden alınabilecek en yüksek düzeyde ve en düşük düzeyde puanlar belirlenmiş, en yüksek düzeydeki puanlardan en düşük düzeydeki puanlar çıkarılarak kategori sayısına bölünmüştür. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme beceri düzeyleri ile akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular

	Maks. Puan	Min. Puan	Fark	Ortalama puan	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Düzey durumu
Öz Düzenleme Becerileri	205	41	54,6	**155,41**	41-95,6	95,7-150,3	150,4-205	Yüksek düzey
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	35	16	6,3	**28,91**	16-22,3	22,4-28,7	28,8-35	Yüksek düzey
Planlama ve amaç belirleme	40	14	8,6	**29,84**	14-22,6	22,7-31,3	31,4-40	Orta düzey
Strateji kullanımı ve değerlendirme	95	23	24	**73,56**	23-47	47,1-71	71,1-95	Yüksek düzey
Öğrenmede bağımlılık	35	7	9,3	**23,09**	7-16.3	16.4-25,7	25,8-35	Orta düzey
Akademik Erteleme	190	38	152	**106,87**	38-88,67	88,68-139,35	139,36-190	Orta düzey

Sorumsuzluk	95	19	25,3	**56,39**	19-44,3	44,4-69,7	69,8-95	Orta düzey
Akademik görevlerin algılanan niteliği	45	10	11,6	**22,26**	10-21,6	21,7-33,3	33,4-45	Orta düzey
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	25	5	6,6	**16,77**	5-11,6	11,7-18.3	18,4-25	Orta düzey
Akademik mükemmeliyetçilik	20	4	5,3	**11,46**	4-9,3	9,4-14,7	14,8-20	Orta düzey

Tablo 6 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 155,41) yüksek düzeyde olduğu; akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$=106,87) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öz düzenleme becerilerinin alt faktörleri incelendiğinde güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ($\bar{x}$= 28,91) ile strateji kullanımı ve değerlendirme ($\bar{x}$= 73,56) puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülürken planlama ve amaç belirleme ($\bar{x}$= 29,84) ile öğrenmede bağımlılık ($\bar{x}$= 23,09) puan ortalamalarının orta düzeyde oldukları görülmektedir. Akademik erteleme davranışı alt faktörleri incelendiğinde ise sorumsuzluk ($\bar{x}$= 56,39), akademik görevlerin algılanan niteliği ($\bar{x}$= 22,26), öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ($\bar{x}$= 16,77) ve akademik mükemmeliyetçilik ($\bar{x}$= 11,46) puan ortalamaları ile bütün alt faktörlerin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

b) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 7

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular

			Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği	Pearson Katsayısı	Korelasyon	-,529*
	P		<,001
	N		101

Tablo 7 incelendiğinde öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin toplam puanları ile akademik erteleme davranışı ölçeğinin toplam puanları arasında olumsuz orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (r=-,529, p<0,05).

***c*) Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerisi düzeylerinin, akademik erteleme düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular ve yorumları**

Tablo 8

Öz düzenleme becerisinin akademik ertelemeyi yordamasına ilişkin regresyon analizi

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p
Sabit	212,364	17,203		12,344	<,001
Öz Düzenleme Becerisi	-,679	,109	-,529	-6,202	<,001

Tablo 8'de yer alan regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenin akademik erteleme davranış puanlarını yordamasına dair ilişkin regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur:

Akademik Erteleme Düzeyi = 212,304+-,679 Öz Düzenleme Becerisi

Öğrencilerin öz düzenleme becerisi puanları 1 birim artış gösterdiğinde öğrencilerin akademik erteleme davranış puanları olumsuz yönde 679 birimlik artışa neden olmaktadır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 9

Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	sd	p
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Kadın	74	154,96	24,969	-,312	99	,755
	Erkek	27	156,63	20,031			
	Toplam	101					
Akademik Erteleme Davranışı	Kadın	74	104,41	30,743	-1,357	99	,178
	Erkek	27	113,63	28,782			
	Toplam	101					

Tablo 9'a göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme

davranışı puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. (p>0,05)

b) Müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 10

Müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	2191,677	3	730,559	1,317	,273	Fark yok.
	Grup İçi	53806,679	97	554,708			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	2312,741	3	770,914	,832	,480	Fark yok.
	Grup İçi	89902,586	97	926,831			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 10'a göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, sınıf düzeylerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir.

c) Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 11

Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Lise Türü	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	1881,537	5	376,307	,661	,654	Fark yok.
	Grup İçi	54116,820	95	569,651			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	6673,255	5	1334,651	1,482	,203	Fark yok.

Grup İçi	85542,072	95	900,443	
Toplam	92215,327	100		

Tablo 11'e göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, mezun oldukları lise türüne göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir.

d) Müzik öğretmeni adaylarının mezun ailedeki çocuk sayısına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 12

Müzik öğretmeni adaylarının ailedeki çocuk sayısına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Ailedeki Çocuk Sayısı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	851,806	3	283,935	,499	,684	Fark yok.
	Grup İçi	55146,550	97	568,521			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	7121,952	3	2373,984	2,706	,050	Tek çocuk-dört ya da daha fazla çocuk
	Grup İçi	85093,375	97	877,251			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 12'ye göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların ailedeki çocuk sayısına göre göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, ailedeki çocuk sayısına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeylerinin ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan analizlerde tek çocuklu bir ailenin üyesi olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 91,50) dört ya da daha fazla çocuklu olan bir ailenin üyesi olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ortalamalarına göre ($\bar{x}$= 121,58) daha düşük olduğu görülmektedir.

e) Müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 13

Müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları

	Bakımını Üstlendikleri Birinin Olması	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	sd	p
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Evet	2	144,00	1,414	-,687	99	,494
	Hayır	99	155,64	23,847			
	Toplam	101					
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	2	118,00	2,828	,522	99	,603
	Hayır	99	106,65	30,632			
	Toplam	101					

Tablo 13'e göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasının göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

f) Müzik öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 14

Müzik öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	3324,478	3	1108,159	2,041	,113	Fark yok.
	Grup İçi	52673,879	97	543,030			
	Toplam	55992,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	5573,641	3	1857,880	2,080	,108	Fark yok.

Grup İçi	86641,686	97	893,213	
Toplam	92215,327	100		

Tablo 14'e göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, anne eğitim düzeyine göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir.

g) Müzik öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 15

Müzik öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyine göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	4255,310	3	1418,437	2,659	,053	Fark yok.
	Grup İçi	51743,046	97	533,433			
	Toplam	55992,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	8402,819	3	2800,940	3,242	,025	Lisans düzeyi-Lisansüstü düzey
	Grup İçi	83812,507	97	864,046			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 15'e göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların baba eğitim düzeyine göre göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, baba eğitim düzeyine göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan analizlerde baba eğitimi lisans üstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 79,75), baba eğitimi yüksek öğretim düzeyinde olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ortalamalarına göre ($\bar{x}$=113,81) daha düşük olduğu görülmektedir.

h) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerinle ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 16

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerinle ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Bireysel Çalgı Sınav Puanları	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	5000,361	3	1666,787	3,170	,028	80 ila 84 arasında alanlar-ila 90 100 arasında alanlar	
	Grup İçi	50997,996	97	525,753				
	Toplam	55998,356	100					
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	11363,946	3	3787,982	4,545	,005	74 ve altında alanlar-80 ila 84 arasında alanlar-90 ila 100 arasında alanlar	
	Grup İçi	80851,381	97	833,519				
	Toplam	92215,327	100					

Tablo 16'ya göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p>0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan analizlerde bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 80 ila 84 arasında olan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=138,13$), bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 90 ila 100 arasında olan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=159,42$), bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 80 ila 84 arasında olan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarına ($\bar{x}=138,13$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarının da bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan analizlerde bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 90 ila 100 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{x}=100,50$), bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 80 ila 84 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarına göre ($\bar{x}=121,75$) daha düşük olduğu görülürken; bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 80 ila 84 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ($\bar{x}=121,75$) bireysel çalgı sınavından son aldığı puan 74 ve altında olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarına göre ($\bar{x}=127,57$) daha düşük olduğu görülmektedir.

i) Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 17

Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Genel Not Ortalaması	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	1596,978	8	199,622	,338	,949	Fark yok.
	Grup İçi	54401,378	92	591,319			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	10975,213	8	1371,902	1,554	,150	Fark yok.
	Grup İçi	81240,113	92	833,045			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 17'ye göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların genel not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, genel not ortalamalarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

j) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 18

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

	Fakültedeki bireysel çalgı dersinde kullandıkları çalgı dışında başka çalgı kullanma	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	sd	p
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Evet	79	158,01	22,396	2,135	99	,035
	Hayır	22	146,05	26,196			
	Toplam	101					
Akademik Erteleme Davranışı	Evet	79	103,48	29,790	-2,159	99	,033
	Hayır	22	119,05	29,942			
	Toplam	101					

Tablo 18'ye göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, bireysel çalgısı dışında başka çalgı çalma durumlarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

k) Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 19

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Bireysel Çalgıyı Hangi Alanlarda Kullandığı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	5145,219	3	1715,073	3,271	,024	Bireysel çalgısını farklı alanlarda kullanmayanlar-hem ders verme hem de canlı performans amacı ile kullananlar
	Grup İçi	50853,137	97	524,259			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	4381,379	3	1460,460	1,613	,191	Fark yok.
	Grup İçi	87833,948	97	905,505			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 19'a göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p>0,05$) görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan analizlerde bireysel çalgısını hem özel ders verme amacıyla hem de canlı performanslar için kullanan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarının ($\bar{x}=167,95$), bireysel çalgısını kendi çalgı dersi dışında farklı alanlarda kullanmayan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarına ($\bar{x}=147,82$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeylerinin bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıklarına ve

kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı (p>0,05) görülmektedir.

l) Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumları

Tablo 20

Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim Durumu	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öz Düzenleyici Öğrenme Becerisi	Gruplar Arası	1392,215	2	696,108	1,249	,291	Fark yok.
	Grup İçi	54606,141	98	557,206			
	Toplam	55998,356	100				
Akademik Erteleme Davranışı	Gruplar Arası	458,384	2	229,192	,245	,783	Fark yok.
	Grup İçi	91756,942	98	936,295			
	Toplam	92215,327	100				

Tablo 20'ye göre öz düzenleme ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin katılımcıların okul öncesi eğitim eğitimini hiç almaması, bir yıl süreyle alması ve bir yıldan fazla alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaya neden olup olmadığına bakıldığında, okul öncesi eğitimini hiç almaması, bir yıl süreyle alması ve bir yıldan fazla alma durumlarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı (p>0,05) görülmektedir.

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular araştırmanın 3., 4. ve 5. alt problemine yönelik bulgulardır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2023-2024 akademik yılında öğrenim görmekte olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine, akademik erteleme düzeylerine ve bireysel çalgı çalışma disiplinlerine yönelik görüşlerinin alındığı, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Öğrenci görüşleri değerlendirilerek öz

düzenleme becerisi, akademik erteleme düzeyleri ve çalgı çalışma disiplini olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Analiz sonrasında elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Bulguların sunumunda kişisel bilgilerin gizliliği sebebiyle katılımcıların isimleri verilmemiş, onun yerine her müzik öğretmeni adayı Ö.A. 1-1, Ö.A. 2-1, Ö.A. 3-1, Ö.A. 4-1 biçiminde isimlendirilmiştir. (Öğretmen adayı, sınıf, öğrenci sırası).

4.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme sorularından 1, 3, 4, 5, 6. ve 9. sorulardan alınan yanıtlar, öz düzenleme teması kapsamında çalgı çalışma sürecine ve çalışma sonrası sürece ilişkin kategorileri sunan iki ayrı tabloda düzenlenmiştir. Bu tablolardan ilkinde çalgı çalışma sürecine ilişkin olan görüşler çalışma sıklığı, çalışma düzeni, çalışmanın planlanması, çalışma anına ilişkin çözüm arayışları ve çalışma sürecine yönelik öz değerlendirme kategorileri olmak üzere beş ana kategoride ele alınmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme teması kapsamında çalgı çalışma sürecine ilişkin görüşlerin daha detaylı açıklanabilmesi için bu kategoriler altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Çalgı çalışma sürecine ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma süreçleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Alt Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Çalışma sıklığı			**59**	**26,57**
		Değişiyor		
	Konser/sınav öncesi durum	"*Sınav ya da konser öncesi çok değişiyor. Arttırıyorum.*" Ö. A. 1-3 "*Sınav ve konser öncesi evet değişiyor, azaltırım.*" Ö. A. 1-5 "*Sınav ve konser dönemi tabi, ki değişiyor. Ben azaltıyorum. Çünkü hem yoğunluk oluyor hem de çok fazla çalışınca dejenere oluyor parça.*" Ö. A. 2-5	24	10,81
		Değişmiyor		
		"*Konser sınav öncesi değişmiyor.*" Ö. A. 1-2		
	Çalışma süresi	"*Eserlerin ağırlığına ve eksikliklerime göre 3-4 saat kadar çalışıyorum.*" Ö. A. 1-3 "*Her gün 3 saat enstrüman çalma limitim var.*" Ö. A. 2-6 "*Bir günde 4 saat çalışıyorumdur.*" Ö.A. 3-1	17	7,65

		"*Şu an 5-6 saate yakın çalışıyorumdur. Maksimum 7- 8 saat. Algım açık kalana kadar. Bazen 3 saate de düşebilir.*" Ö. A. 4-3		
	Günlük çalışma	"*Her gün çalışmaya çalışıyorum.*" Ö. A. 1-1 "*Her gün çalışıyorum genelde.*" Ö. A. 1-2 "*Her gün elime alıyorum.*" Ö.A. 4-2	9	4,05
	Haftalık çalışma	"*Bir hafta içerisinde en az 4 gün çalışmaya çalışıyorum.*" Ö.A. 2-7 "*İki günde bir çalışmaya özen gösteriyorum.*" Ö. A. 3-4 "*Çoğunlukla haftada iki gün çalışıyorum çünkü birikmiş çalışma düzenim olduğundan bana yeterli geliyor.*" Ö.A. 4-1	9	4,05
Çalışma düzeni			**60**	**27,02**
	Çalışmanın akışı	"*İlk önce gam, etüt, eser sırasıyla gidiyorum. Gamlarımı o günün etüt ve eserlerinde hangi tonlar varsa onlara yönelik yapıyorum. Isınmak, parlatmak ve dilimi alıştırmak için. Daha sonrasında etütlere çalışıyorum, ezgilerin tekniklerin gelişmesi için.*" Ö. A. 1-3 "*Egzersiz yapmadan direkt parçaları çalışıyorum.*" Ö. A. 1-4 "*Sabah ısınmamı yaparım, eski şarkılarımı çalarım, sonra yenileri çalarım.*" Ö. A. 2-4 "*Beni motive eden şeylerden başlamayı seviyorum.*" Ö. A. 3-2	23	10,36
	Fiziksel hazırlık	"*Egzersiz yapmadan eser çalışmıyorum.*" Ö. A. 2-3 "*Aç karınla ve kahve olmadan çalışamam. Rahat olmalıyım. Sıcak odada çalışamam, serin olmalı. Fazla ışık ya da fazla loş olmamalı.*" Ö. A. 3-1 "Uyanır uyanmaz başlayabiliyorum." Ö. A. 4-2 "*Telefondan uzak olmam gerekiyor. Telefonum kapalı olmalı.*" Ö. A. 4-8	13	5,85
	Psikolojik hazırlık	"*Psikolojik hazırlığım oluyor. Bir saat öncesinden çalışmam lazım diyerek kendime kendimi ikna ediyorum.*" Ö. A. 1-1 "*Hadi şu işi yapayım artık diye kendimle konuşurum.*" Ö.A. 1-2 "*Psikolojik olarak hazır olmak için çalacaklarımı önceden dinlerim ve hazırlarım.*" Ö. A. 1-3 "*Teorik ya da farklı ince (detaylı) ödevlerim varsa ilk onları bitirip aklımdan çıkartmayı tercih ediyorum.*" Ö.A. 3-2	12	5,40
	Müzikal ifade	"*Bir eser çalacaksam birçok kişiden dinleyerek beğendiğim müzikaliteyi geliştirmeye üstüne de koymaya çalışırım. Eserin nota sıkıntısı çekmediğim zamanlarda nüanslara geçerim.*" Ö. A. 1-2 "*Müzikal ifade genelde en son.*" Ö. A. 3-4 "*Müzikal ifade parçayı aldığımdan itibaren aklımda oluyor. Kas hafızasını oturtmadan genelde yorumu yapamıyorum.*" Ö. A. 4-3	12	5,40

		"*Müzikal ifadelerimi dinlediklerimden ya da öğretmenimin yönlendirmeleriyle şekillendiririm.*" Ö. A. 4-5		
Çalışmanın planlanması			**24**	**10,81**
	Kendisi tarafından	"*Planlamamı kendim yaparım.*" Ö. A. 3-4 "*Ben kendim yaparım.*" Ö. A. 4-4	21	9,45
	Öğretmeni tarafından	"*Şu an öğretmenimle birlikte planlıyoruz.*" Ö. A. 1-5 "*Öğretmenim yapıyor.*" Ö. A. 3-5	3	1,35
Çalışma anına ilişkin çözüm arayışları			**42**	**18,91**
	Yavaşlayarak çalışma	"*Eseri yavaşlatıyorum önce.*" Ö. A. 2-7 "*Önce yavaş, farklı nota varyasyonlarıyla elimi alıştırırım.*" Ö. A. 3-2 "*Çok yavaş çalışıyorum.*" Ö. A. 4-1	10	4,50
	Deşifre ile sorunlu alanı tespit etme	"*Genellikle ilk başta gözden geçirmek amaçlı sonuna kadar çalarım.*" Ö. A. 2-4 "*Parçayı baştan sona çalıp hataları tespit ediyorum.*" Ö. A. 4-3	8	3,60
	Sorunlu alanı tekrar tekrar çalmak	"*Sadece tekrar tekrar takıldığım yeri çalıyorum.*" Ö. A. 1-4 "*Mesela baştan almayıp sürekli sorunlu alanı çalışıyorum.*" Ö. A. 2-1	7	3,15
	Metronomla çalışma	"*Çizer karalarım ama metronomla çalışırım.*" Ö. A. 1-1 "*Metronomu açıp yapabildiğim en hızlı, en yavaş metronomu yani en temiz metronomu açıyorum.*" Ö. A. 2-6	6	2,70
	Öğretmene danışma	"*Deşifresini yapamıyorsam hocamdan yardım istiyorum.*" Ö. A. 3-3 "*Hocalarımdan direktif alıyorum daha farklı stiller deniyorum.*" Ö. A. 4-4	4	1,80
	Farklı ritimler ve çalışma stili oluşturma	"*Ritim kalıplarını tek tek, orta bir metronomla kalıplarını ve bağlarını değiştirerek değişik şekillerde çalıyorum.*" Ö. A. 2-3 "*Bazen noktalı, bazen abartılı yavaş şekilde, kendimce daha kolay nasıl yapabilirim diye düşünerek çalışma stili oluştururum.*" Ö. A. 4-3 "*Örneğin bir trill vardır ve hangi parmakla yapıldığını saptayıp kendime o parmakları geliştirecek etütler yapıyorum.*" Ö. A. 4-6	4	1,80
	Üzerinde durmama	"*Çok üzerine düşmeden ara veriyorum arkasından hemen oturuyor zaten.*" Ö. A. 2-5 "*Olmuyorsa eğer üstüne düşmüyorum.*" Ö. A. 2-6	3	1,35
Çalışma sürecine yönelik öz değerlendirme			**37**	**16,66**
	Hedeflerine ulaşma	"*Genellikle hedeflerime ulaşıyorum ama ulaşma sürem uzuyor.*" Ö. A. 2-7	16	7,20

	"*Eğer hedefime ulaşmak için oturduysam genellikle ulaşıyorum ulaşamadığım olmuyor.*" Ö. A. 3-3 "*Ayırdığım zamanı verimli kullanabiliyorum ve hedeflerime ulaşıyorum.*" Ö. A. 4-5		
Zamanını verimli kullanma	"*Zamanı verimli kullanıyorum ama daha iyi olabilir.*" Ö. A. 1-2 "*Az zaman ayırıyorum ama verimli kullanabiliyorum.*" Ö. A. 2-5 "*Erken saatlerde yaptığım iki saatlik bir çalışma benim için daha verimli bir çalışma sunuyor.*" Ö. A. 4-6	12	5,40
Çalışmasını yetersiz bulma	"*Yetersiz bence. Derse kendimi hazırlıyorum ama daha iyi yerlere gelebilirdim bence.*" Ö. A. 2-1 "*Öğretmenim "disiplinini beğeniyorum" dedi ama ben kendimi yeterli görmüyorum.*" Ö. A. 3-2	5	2,25
Odaklanamama	"*Çalamadığım şeyler hoşuma gitmiyor ve başka alakasız ödevim bile olmayan parçalara geçiyorum.*" Ö. A. 1-4 "*Odaya çalışma hevesiyle girdiğim halde bir anda odağım kayboluyor ve başka şeylere çalışırken buluyorum kendimi.*" Ö. A. 2-7 "*Bazen dağılıyorum.*" Ö. A. 3-3	4	1,80
	Toplam	**222**	**100**

Tablo 21'de yer alan ilk kategoride çalışma sıklığına ait bulgular yer almaktadır. Katılımcıların en fazla konser ya da sınav öncesinde çalışma düzenine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir (f=24). Katılımcılar arasında çalışma sürelerinden söz eden (f=17), her gün çalıştığını belirten (f=9) ya da haftanın belirli günlerinde çalışma düzeni oluşturduğunu belirtenlerin olduğu da görülmektedir (f=9). Çalışma düzeni kategorisindeki görüşlerde çalışma akışından söz eden öğretmen adaylarının olduğu (f=23) görülmektedir. Çalışma öncesi fiziksel hazırlık (f=13), psikolojik hazırlık (f=12) ve çalışma düzeni içerisinde müzikal ifadeye yer verme (f=12) katılımcıların görüşleri arasında yer almaktadır. Çalışmanın planlanması kategorisinde çalışmalarının kendisi tarafından yapıldığını ifade eden katılımcılar (f=21) ve öğretmenleri ile planladığını ifade eden katılımcılar (f=3) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çalışma anında yaşadıkları zorluklara ilişkin en fazla görüş yavaşlayarak çalma (f=10) ve en az görüş ise üzerinde durmamak (f=3) olarak belirtilmiştir. Çalışma sürecine yönelik öz değerlendirme son kategoriyi oluşturmakta ve öğrencilerinden kendi öz değerlendirmelerine dair görüşlerinden hedeflerine ulaşan (f=16) ve zamanını verimli kullanan (f=12) öğretmen adaylarının yanı sıra çalışmasını yetersiz bulan (f=5) ve odaklanamayan (f=4) adayların olduğu da görülmektedir.

Öz düzenleme teması kapsamında çalışma sonrası sürece ilişkin görüşler geri bildirim, çalışma sürecine ilişkin çözüm arayışları ve öğretmenin çalışma sürecine ilişkin katkıları kategorileri olmak üzere üç ana kategoride ele alınmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının çalışma sonrası sürece ilişkin görüşlerinin daha detaylı açıklanabilmesi için bu kategoriler altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Çalışma sonrası sürece ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sonrası süreçleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	**Alt Kategori**	**İfade Örnekleri**	**f**	**%**
Geri bildirim				
	Öğretmen kontrolü	"*Parçanın bittiğini anlayabiliyorum ama eksiklik hissettiğim yerleri göstermek istiyorum.*" Ö. A. 2-1 "*Mutlaka bir öğretmen olması iyi oluyor bence. Tesadüfi hatalar olabilir kontrol gerekebiliyor.*" Ö. A. 3-1 "*Hocamın illa görüp başka esere geçebiliriz demesi lazım.*" Ö. A. 4-5	16	20
	Kendi kendine kontrol	"*Kendim karar veriyorum ve hissediyorum.*" Ö. A. 1-2 "*Ben kendimin öğretmeniyim. Genelde çalarken ses kaydı alır bunları dinlerim. Notlar alırım ve bir sonraki çalışmamda bunları uygularım. Zaten hataları duyabiliyorum.*" Ö. A. 2-6 "*Kendim otokontrol yapabiliyorum öğretmenimin dinlemesine gerek yok.*" Ö. A. 3-2	9	11,25
	Onay ihtiyacı	"*Yaptığım bir tekniği beğenmiyor sonra tek başıma çalışıp olduğunu bilsem de onaylatma ihtiyacı hissediyorum.*" Ö. A. 1-4 "*Bana göre olmuş bile olsa karşımda daha profesyonel biri olunca onay almak istiyorum.*" Ö. A. 4-1	3	3,75
Çalışma sonrasına ilişkin çözüm arayışları				
	Teknik açıdan yetersiz hissetme	"*Bazen farklı teknikler kullanmaya çalışarak üstesinden geliyorum.*" Ö. A. 2-1 "*Eğer yine de sonuç alamıyorsam fark edemediğim bir kazanımı ya da değişik bir tekniği mi var diye öğretmenime sorabilirim.*" Ö. A. 2-6 "*Yöntemimde bir sorun olduğunu fark ettiğimde neyi nasıl düzeltebilirim, nerede hata var diye düşünüyorum. Tekniğimi değerlendiriyorum.*" Ö. A. 3-1	8	10

	Öğretmen desteği	"*Ders vakti gelince hocamla çözmeye çalışıyorum. Hocam bana anlatıyor ve tavsiye veriyor.*" Ö. A. 1-4 "*Öğretmenlerimi rahatsız ediyorum çözebilmek için.*" Ö. A. 1-5 "*Öğretmenime gidiyorum ve çalışma teknikleri gösteriyor, onları yapıyorum.*" Ö. A. 3-2	5	6,25
	Çalıştığı eserle baş edebilme	"*Şu ana kadar hiç olmadı.*" Ö. A. 1-2 "*Çok aşırı zor parçalarla karşılaşmadığım için de olabilir ama genelde işe yaramadığı olmuyor.*" Ö. A. 3-3 "*Yani "of bu da olmuyor" diyerek bıraktığım bir şey yaşamadım.*" Ö. A. 4-4	5	6,25
	Eseri çalışmaya ara vermek	"*Bırakıyorum, yarım saat, 40 dakika üzerine düşmüyorum iyi geliyor.*" Ö. A. 2-1 "*O an olmuyorsa çalışmayı bırakıyorum.*" Ö. A. 2-7	4	5
	Çalışma süresini arttırmak	"*Çalışma süremi arttırıyorum.*" Ö. A. 3-1 "*Daha çok çalışıyorum.*" Ö. A. 4-2	4	5
	Sık tekrar etmek	"*Genellikle tekrar tekrar kendim uğraşırım.*" Ö. A. 1-4 "*Tekrar edip hatalarımı düzeltme üzerine çalışıyorum.*" Ö. A. 4-5	2	2,5
	Seviyeye uygun eser seçimi	"*Bazen zor bir eser veriyor hocam. Çalışırken rastlantısal olarak yapabildiğim bir şeyi aslında yapamıyorsam sıkıntı yaşıyorum.*" Ö. A. 4-5 "*Bazen çok ütopik eserler çalmak istiyorum ama çalışsam da yapamadığım oluyor. Böyle durumlarda "seviyem daha yeterli değil" diyerek sürece yayıyorum ve zamanla yapabilmeyi bekliyorum.*" Ö. A. 4-7	2	2,5
Öğretmenin çalışma sürecine ilişkin katkıları				
	Çalışma yolu önerme	"*Öğretmenim bana en çok o konuda destek oldu. Bana nasıl çalışmam gerektiğini öğretti.*" Ö. A. 2-3 "*Bana çalışman gerekiyor demeden eksik olduğum konulara hangi stillerde çalışmam gerektiğini anlatıyor ve gösteriyor.*" Ö. A. 2-7	7	8,75
	Teknik düzeltme	"*Eserler ve tekniklerle ilgili bana önemli açıklamalarda bulunuyor.*" Ö. A. 1-5 "*Teknikte elinden geldiğince yardımcı olur ama benim üstüne düşmem lazım.*" Ö.A. 3-4	5	6,25
	Motive etme	"*Hep çalıştığını görmek beni de motive ediyor.*" Ö. A. 2-4 "*Çalışmadığımı anladığında hocam kibar bir dille "algın iyi sadece biraz daha çalış" diye beni kırmadan motive ediyor.*" Ö. A. 4-5	4	5
	İhtiyaç duymama	"*Çalgı hocam bana destek sağlar ama ben desteği almaya hazır olmuyorum.*" Ö. A. 4-6	4	5

	"*Olmasını istesem olur, olmaya çalışıyor ama ben genelde reddediyorum.*" Ö. A. 4-8		
Kaynak önerme	"*Kaynaklar öneriyor.*" Ö. A. 2-1	1	1,25
Müzikal alışkanlıklar kazandırma	"*Dinleme alışkanlığı kazandırdı ve farklı eserleri beraber inceleyerek çeşitli bilgiler kattı.*" Ö. A. 2-3	1	1,25
	Toplam	**80**	**100**

Tablo 22'de yer alan geri bildirim kategorisine göre çalışma sonrası öğretmen kontrolüne ihtiyaç duyan öğretmen adayları olduğu görülmektedir (f=16). Müzik öğretmeni adaylarının kendilerini teknik açıdan yetersiz bulmaları (f=8) seviyeye uygun eser seçebilmeleri (f=2) çalışma sürecinde karşılaştıkları problemlerin nedenlerini ve çözümlerini açıklayan bulgular arasında bulunmaktadır. Öğretmenin çalışma sürecine ilişkin katkıları son kategorinin bulgularını oluşturmuş ve katılımcılar tarafından en fazla öğretmeninin çalışma yolu önermesine (f=7), en az ise öğretmenin kaynak önermesine (f=1) ve müzikal alışkanlıklar kazandırmasına (f=1) yönelik görüşler elde edilmiştir.

4.2.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında sergiledikleri akademik erteleme düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeylerine yönelik görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme sorusu olan 8. Sorudan alınan yanıtlar akademik erteleme teması kapsamında tabloda düzenlenmiştir. Akademik ertelemeye ilişkin görüşler psikolojik nedenler, fiziksel nedenler, alternatif etkinlikler, diğer etkenler ve erteleme yapmamak olmak üzere beş ana kategoride ele alınmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme teması kapsamında çalgı çalışma sürecine ilişkin görüşlerin daha detaylı açıklanabilmesi için bu kategoriler altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Akademik erteleme düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	İfade Örnekleri	f	%
Psikolojik nedenler				
	Motivasyon Eksikliği	"*Ruh halim iyi olmadığında çalışmak istemiyorum.*" Ö. A 1-2 "*Ya modumda değilimdir ya da sınavlar yaklaşıyordur.*" Ö. A. 2-5 "*Motivasyonum yoksa erteliyorum.*" Ö. A. 4-1	6	13,95
	İsteksizlik	"*Bazen kendimi hazır hissetmeyip çalışmak istemiyorum.*" Ö. A. 2-3 "*O gün canım çalmak istemiyorsa bırakıyorum.*" Ö. A. 3-2	5	11,62
Fiziksel nedenler				
	Yorgun olmak	"Yorgunluk ertelememe neden oluyor." Ö. A. 2-6 "*Yorgunken çalışmıyorum.*" Ö. A. 3-2 "*Genelde çok yorgun hissettiğim zamanlarda odağımı kuramıyorum ve çalışamıyorum.*" Ö. A. 4-3	7	16,27
	Hasta olmak	"*Ertelediğimde rahatsızımdır.*" Ö. A. 1-1	2	4,65
	Uykusuz olmak	"*Uykusuzluk sebebiyle çok ertelediğim oluyor.*" Ö. A. 2-7	1	2,32
Alternatif etkinlikler				
	Arkadaşlarla vakit geçirmek	"*Arkadaşlarımla vakit geçirmek istiyorum.*" Ö. A. 2-3 "*Sosyal çevreye zaman ayırmak için.*" Ö. A. 4-5	4	9,30
	Film/dizi izlemek	"*Bir diziye başladığımda bitirmeden dikkatimi toparlayamıyorum o yüzden sınav haftamda diziye filme başlamam.*" Ö. A. 2-1 "*Bazen de bir diziyi izlemek daha cazip gelebiliyor.*" *Ö. A.* 2-6	3	6,97
	Seyahatler	"*Yaz aylarına doğru gezmeyi severim ve ertelememe neden olabiliyor.*" Ö. A. 2-2	3	6,97

		"Ben seyahatteyken asla çalışmam." Ö. A. 4-8		
	Oyun oynamak	"*Bazen oyun oynamak için de ertelediğim oluyor.*" Ö. A. 4-3	1	2,32
Diğer etkenler				
	Farklı derslere/sınavlara çalışmak	"*Teorik derslere ağırlık veriyorum.*" Ö. A. 3-5 "*Rutinden çıkmamaya çalışsam da sınav dönemlerinde değişiyor.*" Ö. A. 2-4	4	9,30
	Nedensiz yere ertelemek	"*Hiçbir neden olmadan sadece erteliyorum.*" Ö. A. 1-4 "*Bir şey yapmak için ertelemiyorum değerli bir şey de yapmıyorum.*" Ö. A. 3-3	2	4,65
	Acil durumlar	"*Acil bir durum oluyordur, erteliyorum.*" Ö. A. 3-1	1	2,32
	Hava durumu	"*Havanın kapalı olması veya mutsuz uyanmak beni etkileyebilir.*" Ö. A. 4-6	1	2,32
Erteleme yapmamak			3	6,97
		"*Ertelemem.*" Ö. A. 1-1 "*Başka şeyler için ertelemiyorum çünkü genelde programlı oluyorum.*" Ö. A. 4-4	3	6,97
		Toplam	**43**	**100**

Tablo 23'te verilen müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme düzeylerine ilişkin bulgularda isteksizlik (f=5) ve motivasyon eksikliği (f=6) psikolojik nedenler arasındayken; yorgun olmak (f=7), hasta olmak (f=2) ve uykusuz olmak (f=1) fiziksel nedenler arasında yer almaktadır. Katılımcıların arkadaşlarla vakit geçirmek (f=4), film/dizi izlemek (f=3), seyahatler (f=3) ve oyun oynamak (f=1) gibi alternatif etkinlikler için ertelemelerinin yanı sıra farklı derslere/sınavlara çalışmak (f=4), nedensiz yere ertelemek (f=2), acil durumlar (f=1) ve hava durumu (f=1) ertelemelerine neden olan diğer etkenler arasında bulunmaktadır. Aynı zamanda erteleme yapmadığını belirten öğretmen adaylarının da olduğu bulgular arasındadır (f=3).

4.2.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumları

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlere İlişkin görüşlerinin alındığı görüşme sorularından 2, 7, 10, 11. ve 12. sorulardan alınan görüşler çalgı disiplini teması kapsamında tabloda düzenlenmiştir. Bireysel çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlere ilişkin görüşler çalgıya yönelik yenilikleri takip etme, çalgı başarısını etkileyen farklı faktörler, ekonomik olarak çalışmak zorunda olmanın etkileri, lisans eğitimi için şehir değişikliğinin sonuçları ve disiplin olmak üzere beş ana kategoride ele alınmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı disiplini teması kapsamında çalgı çalışma disiplinini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerin daha detaylı açıklanabilmesi için bu kategoriler altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma disiplini ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma disiplini ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**İfade Örnekleri**	**f**	**%**
Bireysel çalgısına yönelik yenilikleri takip etme			**29**	**17,26**
	Sosyal medya kullanımı	"*Yurtdışındaki insanlara mesaj atıp kendimi dinlettiriyorum. Instagram'dan video atıyorum ya da online ders yapıyorum.*" Ö. A. 2-3	9	5,35
	Masterclasslara çeşitli nedenlerle katılamamış olma	"*Masterclasslara da katılmak istiyorum ama İzmir'e daha yeni uyum sağlıyorum. Eskiden de imkânım yoktu.*" Ö. A. 2-4 "*Masterclassa şan bakımından daha hiç katılıp denk gelemedim.*" Ö. A. 2-7	7	4,16
	Masterclasslara katılma	"*Masterclasslara çok gittim.*" Ö. A. 2-5 "*Lisede masterclasslara katıldım.*" Ö. A. 4-1	5	2,97
	İlgi duymama	"*Lisede çok çalışmak ve her şeye katılmak bende sıkılmaya neden oldu.*" Ö. A. 4-1	4	2,38
	Yayınları takip etme	"*Andante dergisini takip ederim.*" Ö. A. 1-5 "*Ben makale ve dergileri takip ediyorum*" Ö. A. 3-4	2	1,19
	Konserleri takip etme	"*Konserleri ve yeni teknikleri de seviyorum.*" Ö. A. 3-2	2	1,19

Çalışma dışında bireysel çalgı başarısını etkileyen diğer faktörler			**62**	**36,90**
	Psikolojik durum	"*Bence psikoloji çok önemli.*" Ö. A. 2-4 "*Mental durum. Hislerimizi yansıtıyoruz.*" Ö. A. 2-5 "*Bence en önemlisi psikoloji. O dönemde hayatında neler yaşadığın çok önemli.*" Ö. A. 4-3	15	8,92
	Öz güven	"*Bir sahnede bir performans sergilerken öz güvenin yoksa istediğin gibi olmayacaktır.*" Ö. A. 2-1 "*Öz güven de çok etkili. Öz güvenli olmak ben bunu başarırım demek.*" Ö. A. 3-4 "*Cesur çalınca gelişim gösteriyorum.*" Ö. A. 4-7	15	8,92
	Teorik bilgi	"*Teorik yapının oturmuş olması gerekir.*" Ö. A. 2-7 "*Teorik bilgisi olmayan arkadaşlarım hem çalgı hem işitme derslerinde zorluk çektiler.*" Ö. A. 3-4 "*Teorik bilgi çok önemli o yüzden tek başıma çalamıyorum.*" Ö. A. 3-5	10	5,95
	Fiziksel hazır bulunuşluk	"*Ben el işi yapmış biriyim. Parmaklarım gelişmiş durumda ve bence bu etkiliyor.*" Ö. A. 2-2 "*Flüt çalmak isteyenlerde de parmaklara bakıp elemişlerdi.*" Ö. A. 4-1 "*Kendi bireysel çalgım için anatomik yapı önemli, ağız yapısına kadar.*" Ö. A. 4-4	7	4,16
	Yetenekli Olma	"*Bir insan ne kadar çalışsa da yeteneği yoksa yapamaz.*" Ö. A. 2-4 "*Yetenek başka çalgıda olsaydı gerekli olmayabilirdi ama şan için yeteneğinin olması gerekiyor ki ilerletebilmeli insan.*" Ö. A. 2-7 "*Yetenek önemli. Bastığı notayı duyamayan öğrenciyle çalışmak istemem.*" Ö. A. 3-1	6	3,57
	Dinleme alışkanlığı	"*Çok müzik dinlemek. Çünkü çok dinlemeyen birisi dönemlere hâkim olamayabilir, bunları müzikalitede gösteremez.*" Ö. A. 2-6 "*Müzik dinlemek. Çok fazla ve sürekli olarak dinlemek.*" Ö. A. 4-2	5	2,97
	Genetik özellikler	"*Bence herkes belli bir yeteneğe sahip. Bu genetik aktarımdan dolayı az ya da çok olarak değişebiliyor.*" Ö. A. 2-5 "*Yeteneği açığa çıkartmak sabır ister. Genetiğinde sabır olmayan insanların*	2	1,19

		bu sabrı göstermesi beklenemez." Ö. A. 4-8		
	Öğretmen	"*Öğretmenin de iyi olması gerekir.*" Ö. A. 2-6 "*Öğretmen bence.*" Ö. A. 3-4	2	1,19
Ekonomik olarak çalışmak zorunda olmanın etkileri			**28**	**16,66**
	Vakit kaybı	"*Çalışılan iş müzikle alakalı değilse vakit kaybı olur.*" Ö. A. 1-1 "*Diyelim ki garson olacaksın bu çok vakit alır ayak uydurulamayabilir.*" Ö. A. 2-2	12	7,14
	Yorgunluk	"*Bir işte çalışsaydım çalgı çalışmam çok azalırdı. Yorulurdum ve yatmak isterdim.*" Ö. A. 1-4 "*Özel ders vermeye çalışmıştım. Ama eve çok yorgun döndüğüm için bıraktım ve mezun olduktan sonra yapmaya karar verdim.*" Ö. A. 2-6	7	4,16
	Çalgı dersini olumsuz etkilemesi	"*Başka yerlerde çalışmak müzikal olarak köreltebilir.*" Ö A. 2-3 "*…sadece para kazanmak için dışarıda arabeskin dibine vuran bir sanat müziği çaldığımda bu benim okuldaki müzikal tavrıma zarar veriyorsa, bu bir eksi yöndür… Hatta süreç içerisinde çalgısını bırakıp şana yönelenler bile oluyor. Daha kolay prova yapması ve hep yanında olması sebebiyle.*" Ö. A. 4-8	4	2,38
	Müzikal gelişim	"*Eğer yine müzikle ilgili çalışılıyorsa iyi bile etkileyebilir.*" Ö. A. 1-2 "*Tabiri caizse piyasa müziği denilen şey oldukça öğretici olabiliyor.*" Ö. A. 3-2 "*Ama müzisyenlik becerisi, algıyı güçlendirme, bilmediğin bir repertuara eşlik etmeye çalışmak çok önemli kazanımlar.*" Ö. A. 4-2	3	1,78
	Ekonomik sıkıntıların olmaması	"*Paranın olması insanı rahatlatır. Mental olarak iyi olmak zamansızlıktan daha önemlidir. Çalışsa da istediğinde zaman yaratabilir.*" Ö. A. 2-5	1	0,59
	Mesleki gelişim	"*Ama öğretmenlik yaptığında öğretmenliği de geliştirir.*" Ö. A. 3-3	1	0,59
Şehir değişikliğinin bireysel çalgı çalışmalarına etkisi			**23**	**13,69**
	Akademik ve sanatsal açıdan katkı	"*Buraya gelince de işin ehli olan insanlarla çalışmaya başladım ve farklı kişiler sayesinde açılmaya başladım destekledi.*" Ö. A. 2-2	9	5,35

		"*Burada konserler var ve dinleme alışkanlıkları kazandım.*" Ö. A. 2-3 "*Büyükşehirde olmak bana farklı imkanlar sunacaktı, lisede yatılı olarak İzmir'e geldim. Burada TRT gençlik korosuna girmiştim.*" Ö. A. 4-2		
	Değişim yaşamayanlar	"*Aynı şehir ve ilçede yaşıyordum değişiklik yaşamadım.*" Ö. A. 1-2 "*Küçük bir yerde yaşıyordum ama çalgımı çalma konusunda bir şey değişmedi. Hiçbir şey fark etmedi.*" Ö. A. 1-4	8	4,76
	Ev Ortamının Etkileri	**Olumlu** "*Aile evinde olduğum için dikkatim dağılıyordu ama burada kendi evim var ve kendi düzenimde daha iyi çalışıyorum.*" Ö. A. 2-1 **Olumsuz** "*Burada akrabamın evinde kalıyorum ve yaşlı olduğu için çalışamıyorum, sadece okulda çalışabiliyorum.*" Ö. A. 1-1	3	1,78
	Sosyal yaşamın etkileri	"*Keşfetme isteği çalışma düzenimi birazcık saldı.*" Ö. A. 2-1 "*Buraya geldiğimde tabii daha sosyal olduğum için illaki etkiledi.*" Ö. A. 4-5	2	1,19
	Dil adaptasyonu	"*Benim bulunduğum bölgede aksan ve telaffuzlar ağır. Aynı zamanda Arapça da konuşulan bir bölgeydi. Bu yüzden ben de bir eser okurken sözlerini kendime göre söylüyordum ve büyük problem oluyordu. İzmir'e gelince kelimelerim değişti ve onun üzerine uğraştım.*" Ö. A. 2-7	1	0,59
Çalışma Disiplini Konusunda Alınan Rol Model			**26**	**15,47**
	Aile üyeleri	"*Babam kaç yaşına gelirse gelsin hep çalışıyor. Bu yönden örnek alıyorum.*" Ö. A. 2-3 "*Annem. Annem her zaman çok azimli ve çalışkan bir kadın.*" Ö. A. 3-2	9	5,35
	Rol model almıyorum	"*İnsanlardan yaptığım çıkarımlar farklı oluyor. Ama rol aldığım biri yok.*" Ö. A. 3-1 "*Taktir ettiğim insanlar var ama galiba rol model aldığım kimse yok.*" Ö. A. 4-4 "*Birisi yok. Benim gibi her şeye yetişebilen birini görmedim.*" Ö. A. 4-8	8	4,76
	Öğretmenler	"*Lisedeki çello öğretmenim. Ders anlatışı benim anlayabileceğim şekildeydi.*" A. 2-1	6	3,57
	Sanatçılar	"*Çok sevdiğim bir piyanist var. Onun çalışma disiplinini örnek almaya çalışıyorum.*" Ö. A. 1-5	2	1,19

	"*Müzikal olarak İsmail Tunçbilek diyebilir. Özellikle çalımımda çok etkisi var.*" Ö. A. 4-2		
Olumsuz örnek	"*Biri yok ama eski öğretmenlerimden memnun olmadığım için onlar gibi olmamak adına kendime bir yol çizdim.*" Ö. A. 3-4	1	0,59
	Toplam	**168**	**100**

Tablo 24'te müzik öğretmeni adaylarının çalgıya yönelik yenilikleri en çok sosyal medya aracılığıyla (f=9), en az ise yayınlardan (f=2) ve konserlerden (f=2) takip ettikleri; aynı zamanda çalgısıyla ilgili yeniliklere ilgi duymayan (f=4) adayların olduğu da görülmektedir. Çalışma dışında çalgı başarısını etkileyen faktörlerde katılımcıların görüşleri psikolojik durum (f=15), öz güven (f=15), teorik bilgi (f=11), fiziksel hazır bulunuşluk (f=7), yetenekli olma (f=6), dinleme alışkanlığı (f=5), genetik özellikler (f=2) ve öğretmen (f=2) olmak üzere sekiz ayrı grupta toplanmıştır. Adaylara göre vakit kaybı (f=12) ve yorgunluk (f=7) Ekonomik olarak çalışmak zorunda olmanın en fazla görüş olan etkilerinden olmaktadır. Bir diğer bulguya göre şehir değişikliği bireysel çalgı çalışmalarında en çok akademik ve sanatsal açıdan katkı sağlamaktadır (f=9). Son kategoride ise müzik öğretmeni adaylarının çalışma disiplini konusunda aile üyelerini rol model aldıkları (f=9), kimseyi rol model almadıkları (f=8), öğretmenlerini rol model aldıkları (f=6), sanatçıları rol model aldıkları (f=2) görülmektedir. Bu görüşlere ek olarak olumsuz bir örnekle karşılaşma durumunda o örneğin rol model olamayacağına dair görüş belirten öğretmen adayının olduğu (f=1) görülmektedir.

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmaya ve sonuçlardan elde edilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri, akademik erteleme düzeyleri ile çalgı dersi başarıları arasındaki ilişkilere yönelik araştırma sonuçları yer almaktadır.

Bu araştırma 2023-2024 öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca süren bireysel çalgı eğitimi derslerindeki, öz düzenleme becerilerinin ve akademik erteleme düzeylerinin ölçülmesi; görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgi alınması ve bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarının arttırılması konusunda öneriler sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından başlıca elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine ilişkin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri puan ortalamaları yüksek düzeyde iken, akademik erteleme davranışı puan ortalamaları orta düzeydedir. Öz düzenleme becerilerinin alt faktörlerine bakıldığında ise öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, strateji kullanımı ve değerlendirme puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu; planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımlılık puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik erteleme davranışlarının alt faktörlerinde ise sorumsuzluk, akademik görevlerin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu sonuçlar arasındadır.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki korelasyona bakıldığında öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olması durumunda, akademik erteleme davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda yapılan regresyon analizinde öz düzenleme becerisi puanlarındaki her 1 birimlik artışın, öğrencilerin akademik erteleme davranış puanlarında 679 birimlik bir azalmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Buna göre adayların öz düzenleme becerileri geliştikçe, akademik erteleme davranışlarının da önemli ölçüde azaldığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları puan ortalamalarında cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin puan ortalamalarının ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın tek çocuklu bir ailenin üyesi olan öğretmen adaylarının dört ya da daha fazla çocuklu olan bir ailenin üyesi olan adaylara göre akademik erteleme davranışlarının daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasının, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı; benzer şekilde anne eğitim düzeylerinin de akademik erteleme davranışı puan ortalamalarına göre de anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitimi lisans üstü düzeyinde olan öğrencilerin akademik erteleme davranış puan ortalamalarının baba eğitimi yüksek öğretim düzeyinde olan öğrencilerin akademik erteleme davranış ortalamalarına göre daha düşük olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bireysel çalgı sınavından aldığı puan 80 ila 84 arasında olan öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarının puanı 90 ila 100 arasında olan öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerisi puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının bireysel çalgı sınavından aldıkları son puana göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bireysel çalgı sınav puanı 90 ila 100 arasında olan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının, bireysel çalgı notu 80 ila 84 arasında olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu; bireysel çalgı notu 80 ila 84 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme

davranışı puan ortalamalarının da bireysel çalgı notu 74 ve altında olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları dışında başka çalgılar çalmaları öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmektedir. Bu farklılığın bireysel çalgısı dışında farklı çalgılar çalan öğretmen adaylarının bireysel çalgısı dışında farklı çalgılar çalmayan öğretmen adaylarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarının daha yüksek; akademik erteleme puan ortalamalarının ise daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıkları ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bireysel çalgısını hem özel ders verme hem de canlı performanslar için kullanan öğretmen adaylarının bireysel çalgısını farklı alanlarda kullanmayan öğretmen adaylarına göre öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bireysel çalgılarını farklı alanlarda kullanıp kullanmadıkları ve kullananların hangi alanlarda kullandıklarına göre akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarıyla ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, bu durumun öz düzenleyici öğrenme becerileri puan ortalamaları ve akademik erteleme davranışı puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre müzik öğretmeni adayları bireysel çalgı çalışmaları öncesinde fiziksel ve psikolojik hazırlıklar yapmakta ve kendilerine ait bir çalışma akışı belirleyerek müzikal ifadelerini geliştirmeye belirledikleri çalışma akışının en sonunda yer verdiklerinden söz etmişlerdir.

Araştırmanın bir başka sonucu, öğreten adaylarının haftanın her günü ya da haftanın belirli günlerinde bireysel çalgı çalıştıkları yönündedir. Ayrıca araştırmaya katılan müzik

öğretmeni adayları konserler ya da sınavlar öncesinde var olan çalışma düzenlerinin değiştiğini; kimi öğretmen adayı sınavlar öncesinde daha fazla çalışırken, kimi öğretmen adayı ise eserlerinin bozulabileceği endişesi ile çalışmalarını azalttıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmanın bireysel çalgı çalışmalarının planlanmasına yönelik sonuçları incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun çalgı çalışmalarını kendilerinin planladığını, az sayıda öğretmen adayının ise çalgı çalışma sürecini öğretmenleri ile birlikte planladıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunlar olduğunda tempoyu yavaşlatarak çalıştıkları, eserlerini en baştan deşifre ederek sorun yaşayabilecekleri alanları tespit ettikleri, sorun olan kısmı çok kez tekrarladıkları, metronomla çalıştıkları, öğretmenlerine danıştıkları, farklı ritimler ve çalışma yollarını benimsedikleri ve bazı durumlarda esere çalışmaya ara verdiklerinden söz etmişler; çalgı çalışma süreçlerinin sonunda eserleri ile ilgili hala bir sorun yaşadıklarını düşünüyorlarsa sebebinin teknik açıdan olabilecek yetersizliklerden ve seçilen eserlerin seviyelerine uygun olmamasından kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu sorunları çözebilmek için bireysel çalgı öğretmenlerinden destek aldıkları, eseri çalışmaya ara verdikleri, çalgı çalışma sürelerini artırdıkları, sık tekrar ettikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Aynı zamanda çalıştıkları eserle baş edebilen öğrencilerin olduğu da sonuçlar arasında yer almaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının çalışma süreçlerine yönelik öz değerlendirmeleri incelendiğinde çoğu öğretmen adayının belirledikleri hedeflere ulaştıkları ve zamanını verimli kullandığını düşündüğü görülmüştür. Ancak, çalışmasını yetersiz bulan ve çalışmaya odaklanamayan öğretmen adaylarının olduğu da araştırma sonuçları arasında bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre kimi müzik öğretmeni adayları çalgı çalışmaları sonucunda kendi öz değerlendirmelerini yapabildiklerinden ve kimi öğretmen adayları ise kendilerini bireysel çalgı öğretmenine kontrol ettirme ihtiyacı duyduklarından söz etmiştir. Kendi kendini kontrol edebildiğini belirten öğretmen adaylarının olmasının yanı sıra kendisini onaylatma ihtiyacı hisseden öğretmen adaylarının olduğu da sonuçlar arasında görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi öğretmenlerinin çalgı çalışma süreçlerine katkıları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerinin çalışma yolu önererek, teknik düzeltmeler yaparak, kendilerini motive ederek, kaynaklar önererek ve çeşitli müzikal alışkanlıklar kazandırarak çalgı çalışma süreçlerine katkıda bulunduklarından söz etmişlerdir.

Fakat kimi öğretmen adaylarının bireysel çalgı öğretmenlerinin katkısına ihtiyaç duymadığı sonucu da ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı sergilemelerinin nedenlerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında motivasyon eksikliği ve çalışmaya karşı isteksizlik gibi psikolojik nedenler ile yorgun olma, hasta olma ya da uykusuz olma gibi fiziksel nedenler öne çıkmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının aynı zamanda arkadaşları ile vakit geçirmek, dizi ya da film izlemek, seyahat etmek ve oyun oynamak gibi alternatif etkinlikler nedeniyle de akademik erteleme yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmen adayları farklı derslere ya da sınavlara çalışmak için çalgı çalışmalarını erteleditklerinden söz etmiş; bazıları ise yalnızca acil durumlarda erteleditklerinden söz etmişlerdir. Araştırma sonuçları arasında öğretmen adaylarının herhangi bir neden olmaksızın akademik görevlerini erteledikleri de görülmektedir.

Müzik öğretmeni adayları çalgılarına ait yenilikleri en çok sosyal medya kullanarak, masterclasslara katılım sağlayarak, yayınları ve konserleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Fakat masterclasslara çeşitli nedenlerle katılamayan ya da çalgısına dair yenilikleri takip etmeye ilgi duymayan öğretmen adaylarının olduğu da sonuçlar arasında yer almaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının çalışma disiplini ya da çalışma alışkanlıkları dışında çalgı başarılarına etki eden faktörlerin psikolojik durumları ve öz güven duyguları olduğu araştırmanın bir diğer dikkat çeken sonucudur. Aynı zamanda teorik bilgi sahibi olmak, fiziksel hazır bulunuşluklar, yetenekli olmak, dinleme alışkanlığına sahip olmak, genetik özellikler ve çalışma disiplini ya da çalışma alışkanlıkları çalgı başarısını etkileyebilecek diğer faktörler olarak sonuçlanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarına göre ekonomik olarak çalışmak zorunda olmak en fazla vakit kaybına ve yorgunluğa neden olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı bireysel çalgı dersinin olumsuz etkilenmesi söz konusu olmaktadır. Para kazanmak için çalışmak zorunda olma ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde ekonomik özgürlüğün motivasyonu artırabilmesi, müzikal ve mesleki gelişimin desteklenmesi gibi olumlu etkiler olduğu da dikkati çekmektedir.

Müzik öğretmeni adayları lisans eğitimleri için yaşadıkları şehir değişikliğinin kendilerine en çok akademik ve sanatsal açıdan katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yaşadıkları ev veya yurt ortamının getirdiği rahatlık ya da problemler, yeni oluşan sosyal çevrelerinin etkileri, bölgesel olarak değişiklik gösteren konuşma dili farklılıkları şehir değişikliğinin sonuçları arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara ek olarak lisans eğitimine yaşadığı şehirde

devam eden öğrencilerin olduğu ya da yaşadığı şehrin değişmesine rağmen herhangi bir etki altında kalmayan öğretmen adaylarının olduğu da görülmektedir.

Müzik öğretmeni adayları çalışma disiplini konusunda kendilerine en çok aile üyelerini, daha sonra öğretmenlerini ve sanatçıları rol model aldıklarını belirtmişlerdir. Kendisine hiç kimseyi rol model almadığını söyleyen öğretmen adayları olduğu da araştırmanın sonuçlarındandır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri ile çalgı dersi başarıları arasındaki ilişkilere yönelik araştırma sonuçları ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genel anlamda öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu fakat akademik erteleme davranışı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının bazı durumlarda akademik görevlerini erteleme eğilimlerinde oldukları söylenebilmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının görüşme sorularında çalgı çalma ve çalışma süreçlerinin sistematik olduğundan, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebildiklerinden ve çalışma süreçlerinde kendilerini öz değerlendirmede bulunabildiklerinden söz etmeleri öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğindeki güdülenme, öğrenme için harekete geçme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt faktörlerinden aldıkları yüksek puanlar ile ilişkilendirilebilir. Planlama ve amaç belirleme ile öğrenmede bağımlılık alt faktörlerinin orta düzeyde olmaları ise çalışmanın planlanması, öğretmenin çalışma sürecine ilişkin katkıları, geri bildirim ve çalışma sonrasına ilişkin çözüm arayışları kategorileri ile ilişkilendirilebilir. Güdek ve Aydın'ın (2022) müzik öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yüksek öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olduklarını saptamaları, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Creswell (2021, s. 88- 89), karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların bir araya getirilerek ve karşılaştırma yapılarak analiz edilebileceğinden, verilerin birleştirilebileceğinden ve bu birleştirmelerin birden fazla yol ile gösterilebileceğinden söz etmiştir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların tablo ve şekiller üzerinde bir arada gösterilmesine *ortak gösterim* adı verilir. Müzik öğretmeni

adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden ve görüşme sorularından elde edilen sonuçların birbirleri ile nasıl birleştirildiği Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öz düzenleme becerilerine ilişkin nicel ve nitel sonuçlardan oluşan ortak gösterim tablosu

	Nicel Sonuçlar	**Nicel Sonuçları Açıklamaya Yarayan Nitel Görüşmeler**	**Nitel Sonuçlar Nicel Sonuçları Açıklamaya Nasıl Yardımcı Oldu**
Öz Düzenleme Becerileri	Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt faktörüne ait puan ortalamaları yüksek düzeydedir.	Öğretmen adayları belirli bir çalışma sıklıkları ve çalışma düzenleri olduğunu vurgulamışlardır.	Çalışma sıklığı ve çalışma düzeni bireysel çalgı çalışmaları için öğretmen adaylarının güdülendikleri ve öğrenmek için harekete geçtikleri söylenebilir.
	Strateji kullanımı ve değerlendirme alt faktörüne ait puan ortalamaları yüksek düzeydedir.	Öğretmen adayları çalışma sırasında sorunları çözmek için yavaşlayarak çalma, sorunlu alanları tekrar etme ve metronomla çalışma gibi stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.	Strateji kullanımında alınan yüksek puanlar ve strateji örnekleri öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışmalarında etkili bir şekilde strateji kullanabildiklerini ve değerlendirebildiklerini gösterebilir.
	Planlama ve amaç belirleme alt faktörüne ait puan ortalamaları orta düzeydedir.	Öğretmen adayları çalışmalarını çoğunlukla kendi başlarına planladıklarından söz etmişlerdir.	Öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma süreçlerine dair yaptıkları planlamaların yetersiz kaldığı söylenebilir.
	Öğrenmede bağımlılık alt faktörüne ait puan	Öğretmen adayları öğretmenlerinden çalışma süreçlerine ilişkin katkılarından,	Öğretmen adaylarının bireysel çalgı öğretmenlerinin desteğine bağımlı

	ortalamaları orta düzeydedir.	kendini kontrol ettirme isteklerinden ve onay ihtiyacı duyduklarından söz etmişlerdir.	olabileceklerinden söz edilebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışı ölçeğindeki sorumsuzluk, akademik görevlerin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik değerlendirme alt faktörlerinin hepsinden aldıkları orta düzeydeki puanlar akademik erteleme davranışlarının farklı nedenlerden kaynakladığını desteklemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının motivasyon eksiklikleri, çalışmaya karşı isteksizlik, yorgun olma, hasta olma gibi fiziksel ya da psikolojik nedenlerin yanı sıra arkadaşlarla vakit geçirmek, film veya dizi izlemek gibi alternatif etkinlikler ya da diğer etkenlerden ötürü akademik erteleme yaptıklarını ifade etmeleri bu sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel çalgı derslerinin öğretmenleriyle birebir ve performansa dayalı bir şekilde yapılması, akademik erteleme davranışlarının yüksek düzeyde olmamasının bir nedeni olabilir. Demir ve Köstereliođlu (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin belirli oranlarda olduğundan söz etmeleri ve kendi çalışmalarında da öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının orta düzeyde olduklarını belirtmeleri araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik erteleme davranışlarının arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların, akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu da söylenebilmektedir. Filiz ve Doğar (2021) beden eğitimi öğretmeni adaylarının, akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda benzer şekilde adayların öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin artması ile akademik erteleme eğilimlerinin azalacağı şeklinde yaptıkları değerlendirme müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik erteleme davranışlarının arasındaki ilişkiye dair sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarında müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları puan ortalamalarında cinsiyete göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum cinsiyetin bu özellikler üzerinde belirli bir etkisi olmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen ya da desteklemeyen araştırma sonuçlarının olduğu görülmüştür. Özturan Sağırlı ve Azapağası (2009) ile Tuncer ve Tanaş (2022) üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerini araştırdıkları çalışmalarında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığından söz ederken; Güler (2015) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek öz düzenleme becerisi puan ortalamasına sahip olduğundan söz etmiştir. Çakıcı (2003) cinsiyet değişkenine bağlı olarak üniversite öğrencilerinin genel erteleme ya da akademik erteleme davranışları arasında bir fark bulamamıştır. Fakat Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) erkek üniversite öğrencilerinin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeylerinin, kadın üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiş; Şeker ve Saygı (2013) ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla erteleme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlardaki çeşitlilikler cinsiyet etmeninin öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisinin değişkenlik gösterebileceğine işaret etmekte ve bundan kaynaklı olarak cinsiyet etmeninin bu iki kavram üzerinde önemli bir etmen olmadığı düşünülebilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öz düzenleyici öğrenme becerilerinin ve akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemesi bu becerilerin ve davranışların daha çok bireysel özelliklere ya da eğitim öğretim süreçlerinin öğretmen adayları üzerinde belirgin değişiklikler göstermediği anlamına gelebilir. Eken (2017) üniversite hazırlık ve özel dil okulu öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini ölçtüğü araştırmasında benzer sonuçlar elde ederek öğrencilerin kur farkına göre ya da mezun oldukları lise türlerine göre öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiş ve araştırma sonucunu desteklemiştir. Fakat Demir ve Köstereliođlu (2015) öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerini inceledikleri araştırmasında sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre akademik erteleme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha az erteledikleri; Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, genel liseden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha fazla erteledikleri sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Köstereliođlu'nun (2015) araştırmasındaki sonuçlar araştırmasında ulaşılan sonuçlar ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzer nitelikte olmadığı söylenebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının ailelerindeki çocuk sayısına göre öz düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermese de akademik erteleme davranışları çocuk sayısına bağlı olarak artış gösterebilmektedir. Tek çocuklu bir ailenin üyesi olan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının dört ya da daha fazla çocuklu bir ailenin üyesi olan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puan ortalamalarına göre düşük olmasının aile içerisinde anne ve baba ilgisinin ya da desteğinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Fakat Lu, He ve Tan (2022) ailedeki birey sayısı ve erteleme arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu belirterek, çocuk sayısındaki artışın akademik erteleme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının bakımını üstlendikleri birinin olup olmamasının, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu sonucun örneklem grubunun sınırlamalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bir bireyin bakımını üstlendiği birinin olması, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi için önemli bir faktör olabilir. Ancak bu durumdan olumsuz etkilenebilecek bir birey için akademik erteleme yapma nedeni de olabilir. Ulaşılabildiği kadarıyla alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre katkı getirebileceği düşünülebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamakta, benzer şekilde baba eğitim düzeylerinin de öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Fakat baba eğitim düzeylerinin öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, bu farklılığın baba eğitimi lisans üstü düzeyde olan öğretmen adaylarının baba eğitimi yüksek öğretim düzeyinde olan öğretmen adaylarına göre daha az akademik erteleme yaptıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Ülkemizde toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak, annelerin eğitim düzeyleri artsa bile çocuk bakımında daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, babanın ise ailede otorite figürü olarak görülmesi, akademik erteleme davranışı üzerinde babanın etkisinin daha belirgin olmasına yol açabilir. Baba eğitim düzeyinin yüksek olması, öğretmen adaylarına başarı, motivasyon ve zaman yönetimi konusunda örnekler sunabilir ve sağladığı ekonomik imkanlar da öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmelerine daha fazla destek olabilir. Müzik öğretmeni adaylarının araştırmanın nitel sonuçları arasında bulunan çalgı çalışma disiplini konusunda en çok aile bireylerini rol model aldıklarına yönelik görüşleri mevcut sonucu da destekler niteliktedir. İlgili literatürde

araştırma sonucunu ve ilgili örneklemi destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır. Yücel ve Şen (2019) güzel sanatlar lisesinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin baba eğitim durumunun akademik erteleme davranışları üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığından söz etmiş; Kandemir (2010) babası üniversite mezunu olan öğrencilerin babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilere göre daha çok akademik erteleme yaptıklarını; Akkuş (2018) ise bu sonucu destekleyecek şekilde anne ve baba eğitim düzeyleri lise seviyesinde olan öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyleri ilköğretim ve üniversite seviyesinde olan öğrencilere göre daha az erteleme yaptıklarını tespit etmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bireysel çalgı sınavından aldıkları puanların yüksek olması öz düzenleyici öğrenme becerileri puanlarının da yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Öz düzenleme becerilerini daha etkili kullanan öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında daha iyi performans sergilemeleri ve daha yüksek notlar alabilmeleri olağandır. Bireysel çalgı sınavından alınan notlar yükseldikçe öğretmen adaylarının da aynı düzeyde düşük akademik erteleme davranışı gösterdikleri de söylenebilmektedir. Fakat müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarıları yalnızca öz düzenleme becerileri ya da akademik erteleme düzeyleri ile sınırlandırılmamalıdır. Çalgı başarısı pratik yapabilme, yaratıcı düşünme, öğrenme ve performans gibi becerilerle de şekillenebilmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Basan (2020) öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeylerinin not ortalamaları açısından anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı sonucuna varmıştır ve bu sonuç mevcut çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde genellikle akademik ertelemenin artmasının düşük başarıya neden olabileceği de söylenebilmektedir. Çakıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının artması genel not ortalamalarının da azalmasına neden olmuştur. Araştırmanın sonuçları arasında olan öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışı arasında bulunan olumsuz yönlü ilişkiye bakılarak akademik erteleme düzeyinin artmasının düşük öz düzenleme becerileri ile ilişkilendirilebileceği, dolayısıyla düşük akademik başarıya ya da not ortalama düzeylerine neden olabileceği söylenebilir. Turan ve Demirel (2010) tıp fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin düştükçe öz düzenleyici öğrenme becerileri puanlarının da azaldığını tespit etmiş ve bu görüşü desteklemiştir. Müzik öğretmenliği lisans programının yalnızca teorik bilgilere bağlı

derslerden değil aynı zamanda uygulamalı ve canlı performans gerektiren derslerden oluştuğu bilinmektedir. Programa dahil olan derslerin notlandırma sisteminin de branşlara göre farklılıklar gösterebileceği, öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeylerine göre tutarlı bir durum olmamasını anlaşılır kılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgısı dışında başka çalgılar çalmalarının ve bu çalgıları bireysel çalgı dersi dışında farklı alanlarda kullanmalarının öz düzenleyici öğrenme becerileri açısından faydalı olduğu görülmektedir. Farklı çalgılar çalmak, her bir enstrümanın kendine özgü teknik ve ifade gereksinimlerine uyum sağlamak için çeşitli öz düzenleme becerileri gerektirmektedir. Dolayısıyla bireysel çalgı dersi dışındaki çalgıları çalabilen öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek öz düzenleme becerilerinin ise akademik erteleme düzeyini de azaltması araştırma sonucu ile ilişkilendirilebilir. Yıldız ve Özçelik (2020) müzik eğitimi veren kurumlardan mezun olan müzik öğretmenlerinin ana çalgılarını derslerinde ne sıklıkla kullandıklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmasında müzik öğretmenlerinin ana çalgıları dışında farklı çalgılar kullanmalarının derse karşı ilgi uyandırdığından, farklı tarzlara yönelik eserler çalarken sorun yaşadıklarından söz ederek farklı çalgılar çalmanın ve çalgı dersi dışında farklı alanlarda çalmanın sağladığı katkıları vurgulamıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik erteleme davranışlarında bir farklılığa neden olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aydın ve Ulutaş'a göre (2017) öz düzenleme becerilerinin temeli okul öncesi dönemde atılmakta ve çocukların duyguları, davranışları, isteklerini erteleme, kurallara uyma, duygularını kontrol edebilme ve dikkatini yönetebilme becerileri kazanması desteklenmektedir. Fakat okul öncesi eğitim müzik öğretmeni adaylarının gelişim süreçlerini açıklamakta yeterli olmayabilir. Aynı zamanda bir yıl ya da daha fazla süre okul öncesi eğitimi almış olmak öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları üzerinde de yetersiz kalabilir. Okul öncesi eğitim bireylerin öğrenme ve gelişim süreçlerinin bir parçası olup, söz edilen beceriler için daha kapsamlı çalışmalar ile desteklenmesi gerekli olabilir.

Öğretmen adaylarının bireysel öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri ele alındığında öz düzenleme becerilerini çalgı çalışma sürecinde ve çalgı çalışma sonrasında olmak üzere ikiye ayırarak değerlendirdikleri söylenebilmektedir. Araştırmanın öğretmen adaylarının çalışma düzenleri ve çalışma süreçlerine yönelik sonuçlarına bakıldığında öz düzenleme becerilerini iyi düzeyde kullanabildikleri görülmektedir. Kendi stratejilerini

belirleyebilmeleri ve kendilerini değerlendirebilmeleri öğretmen adaylarının güçlü yönlerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine yönelik sonuçları Schraw ve Moshman'nın (1995, s. 354) tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olarak söz etttiği öz düzenleme becerileri için gerekli biliş üstü becerilerle örtüşmektedir. Fakat görüşme sorularının yanıtlarında öğretmen adaylarının öğretmenlerine kendilerini kontrol ettirme gereksinimleri, çalışma sonrasında kendilerini yetersiz hissettiklerinde yine öğretmenlerine yönelmeleri ve öğretmenlerinin çalışma süreçlerine katkıda bulunmalarını beklemelerinin nedeni öğrenmede bağımlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenmede bağımlılık hissetmeleri ise bireysel çalgı çalışmaları ile ilgili geliştirilmesi gereken yönlerden olduğu söylenebilir. Hallam (2001, s. 22) araştırmanın bu sonucunu destekleyecek nitelikte öğretmenlerin, müzisyenlere kişisel olarak güçlü ve zayıf yönlerini, görevlerindeki zorlukları değerlendirebilmelerini, uygun uygulama stratejisi seçebilmelerini, hedefleri belirleyerek uygun bir şekilde takip edebilmesini, performanslarını değerlendirebilmelerini, yorumlarını geliştirebilmelerini, bireysel motivasyon artışını ve zaman yönetimini yapabilmeleri için yönlendirmeleri ve müzisyenlerin bağımsız öğrenen şeklinde yetiştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarına ilişkin sonuçlar ele alındığında ortaya çıkan bulgular nicel bulguları desteklemektedir. Akademik erteleme davranışı ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları orta düzeydedir. Görüşme sonuçlarında ise öğretmen adaylarının en çok motivasyon eksikliği ve yorgunluk sebebi ile erteledikleri görülmektedir. Alternatif etkinlikler için ise çok fazla erteleme yapmadıkları görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma süreçleri, zorlukları ve yoğun temposu sebebiyle düzenli bir şekilde çalışmayı gerektirir. Ancak üniversite yaşantısında farklı akademik yükümlülüklerin de olması öğretmen adaylarını hem fiziksel hem de psikolojik olarak zorlayabilmekte hatta bazı durumlarda strese yol açabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmen adayları motivasyon eksikliği yaşama, yaşadıkları stresi azaltmak amacıyla alternatif etkinliklere yönelme ve çalgı çalışma sürecinin gerekliliklerini yerine getiremeyerek yüksek erteleme düzeyine sahip olma eğiliminde olabilmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının çalışma disiplinine ilişkin görüşleri farklı konularda ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının çalgılarına ait yenilikleri en çok sosyal medya aracılığıyla ve sonrasında ise masterclasslarla takip ettikleri görülmüştür. Masterclasslar müzik öğretmeni adaylarının çalgılarında uzman kişiler, müzisyenler ya da çalgı pedagogları ile bire bir çalışma ve öğrenme fırsatı buldukları ve müzisyenlik becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklerdendir.

Maliyet, zaman, masterclass'ın yapıldığı yer ve masterclass ile ilgili haberleşme sorunları bu araştırmadaki öğretmen adaylarının masterclasslara neden katılamadıkları sorusunun yanıtı olmuştur. Sosyal medya ise hem maliyet hem de zaman açısından sağladığı avantajlar ile öğretmen adaylarının bilgiye daha kolay ulaşmalarına ve çalgılarına ait yenilikleri bu platformlardan takip etmeye daha çok yönelmelerine neden olabilmektedir. Tess'in (2013, s. A60) sosyal medyayı öğrenmeyi kolaylaştıran ve geliştiren bir araç olarak tanımlaması ve günümüzde üniversite öğrencilerinin eğitiminde etkili olabileceğinden söz etmesi müzik öğretmeni adaylarının en çok sosyal medya aracılığı ile kendilerini geliştirdikleri sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının çalgı başarısını etkileyen faktörlere yönelik görüşlerinde en fazla psikolojik durumdan söz etmişlerdir. Çalgı eğitimi sürecindeki performans kaygısı, motivasyon ya da stres bu faktörden öncelikli olarak söz etme nedenlerinden olabilir. Bu durumu destekler nitelikte öz güven ve teorik bilgi de öğrencilerin en çok değindiği faktörlerden olmuştur. Performans sırasında rahatlığın sağlanması ve sahip olunması beklenen teknik beceriler bu kaygıları ve stresi düşürebilecek faktörler arasındadırlar. Bireyin müziğe veya çalgı çalmaya yeteneğinin olması toplum içinde oluşmuş genel bir kanı olmasına rağmen, bu araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının pek çoğu açısından yetenek, çalgı başarısı ile ilgili olarak gerekli ve önemli bir faktör olarak görülmemektedir. Özellikle öz düzenleyici öğrenme puanlarının yüksek olması ve öz düzenleme becerilerine yönelik görüşlerinde yer alan çalgı çalışma süreçlerindeki düzenli ve uzun süreli çalışmalar, stratejiler ve değerlendirmeler yeteneğe yönelik görüşlerini açıklamakta etkili olabilir. Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer (1993, s.363) araştırmalarında bir zamanlar doğuştan gelen yetenekleri yansıttığı inanılan özelliklerin aslında yoğun çalışmaların sonucu olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinin yeteneğe bağlı gelişmediğini, daha çok çalışmaya bağlı olarak geliştiğini düşündükleri sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarına göre ekonomik olarak çalışmak zorunda olmak genel anlamda vakit kaybına ve yorgunluğa neden olabilmektedir. Bu görüşler aynı zamanda akademik ertelemenin nedenleri ile örtüşmekte ve bu durumlarda öğretmen adaylarının akademik erteleme yapma ihtimallerinin yükselebileceği de söylenebilmektedir. Bunlara ek olarak müzik alanında ekonomik olarak çalışmak zorunda olmak ise öğrenciler tarafından olumlu ve olumsuz olarak iki ayrı görüşte toplanmıştır. Bireysel çalgı dersinde çalıştıkları çoğunlukla klasik Batı müziği repertuarından farklı tekniklerle farklı eserler çaldıklarında bu durumun okuldaki bireysel çalgı derslerine olumsuz yansıyacağını ve eğitim amaçlı olan teknik çalışmalarına zarar verebileceklerini düşünebilmektedirler. Fakat aynı zamanda "piyasa

müziği" olarak adlandırdıkları çalgı çalma şekilleri, öğrencilerin farklı stillerde eserler çalabilme becerilerini, birbirleri ile uyumlu bir şekilde çalgılarını çalabilmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğinden müzikal olarak faydalı olabileceğine dair görüşler de ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada elde edilmiş bir nicel bulgu olan bireysel çalgısını hem ders verme hem de performans amacıyla kullanan öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin bireysel çalgısını sadece okuldaki bireysel çalgı dersinde kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olması öğrencilerin bu görüşleri ile örtüşebilmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri için şehir değiştirmeleri çalgı çalışma disiplinlerine yönelik farklı sonuçlara yol açmıştır. Öğretmen adaylarına göre en büyük etki akademik ve sanatsal açıdan katkılar olmuştur. Küçük şehir, ilçe, köy gibi farklı bölgelerden gelen öğrencilere göre İzmir ilinde bulunan sanatsal faaliyetler ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nin akademik yapısı oldukça ön plana çıkmıştır. Şehir değişikliğinin katkılarının yanı sıra yeni bir evde ya da yurt odasında rahat edemeyip bireysel çalgısını çalışamamak veya ev sorumluluklarından ötürü çalgı çalışmaya vakit ayıramamak; sosyal çevresinin gelişmesi ve şehirde yapılacak alternatif aktivitelerin çoğalması ile bireysel çalgı çalışma süresini azaltmak öğretmen adaylarının olumsuz etkilendiği durumlar arasında yer almıştır. Böylece lisans eğitimi için şehir değişikliği öğretmen adaylarının gelişmeleri için katkılar sağlayabilse de yaşam alanlarını yeniden kurma süreçlerinde farklı problemler yaşayabilmektedirler.

Öğretmen adayları çalışma disiplini konusunda en çok aile bireylerini rol model aldıklarından söz etmişlerdir. Bireylerin doğdukları andan itibaren aileleriyle birlikte geçirdikleri zaman ve aile bireylerinin özellikle ailedeki büyüklerin kişisel gelişimlerini etkilemeleri öğretmen adaylarının bu görüşlerini açıklayabilir. Herhangi bir kişiyi rol model almadığı görüşünde olan müzik öğretmeni adaylarının da oldukça fazla olması dikkat çekmiştir. Kendi kişisel disiplinini oluşturma isteği, ilham alabileceği düzeyde kimseden etkilenememe, kendi yetenek ve görüşlerinin üstünlüğüne inanma ya da rol model alabilmek için yeterli deneyimi yaşayamama öğretmen adaylarının herhangi bir kişiyi rol model almama tercihlerinin sebebi olabilir.

5.3. Öneriler

Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri, akademik erteleme düzeyleri ile bireysel çalgı dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan araştırmanın bulguları ve sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme davranışları üzerinde hangi faktörlerin etkili olabileceğine dair çeşitli örneklem grupları ve toplumsal farklılıkların da ön planda olduğu daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini ya da akademik erteleme davranışlarını nasıl azaltabilecekleri konusunda çözümler sunulabilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeye ve akademik erteleme düzeylerini azaltmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Baba eğitim düzeyi sonucunda oluşan akademik erteleme düzeyindeki farklılık ışığında öğretmen adaylarının çeşitli örneklem grupları ile farklı demografik faktörler sonucunda performanslarının nasıl etkilendiği araştırılabilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma süreçlerine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

İlgili kurumlara yönelik öneriler:

- Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerilerinin arttıkça akademik erteleme davranışlarının azalması sonucu doğrultusunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik özel çalışmalar ile akademik erteleme davranışları ile başa çıkabilmelerine yönelik eğitim programları oluşturulabilir.
- Bireysel çalgı öğretmenleri tarafından bazı müzik öğretmeni adaylarına yönelik daha fazla rehberlik edilmesi ve öğretmen adaylarına kendi çalışma planlarını nasıl oluşturabilecekleri konusunda destek olunması faydalı olabilir.
- Müzik öğretmeni adayları için üniversitelerin bünyelerinde geniş katılımların sağlanabileceği ücretsiz masterclasslar düzenlenerek müzik öğretmeni adaylarının çalgıları ile ilgili teknik ve müzikal becerilerinin gelişiminde katkı sağlanabilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının birden fazla çalgı çalma deneyiminin desteklenerek bu çalgıları bireysel çalgı dersi dışında farklı alanlarda kullanmaları teşvik edilebilir.

- Ekonomik olarak çalışmak zorunda olan müzik öğretmeni adaylarının zaman kaybı ya da yorgun hissetmelerini nedeniyle çalgı çalışmalarını ertelemelerini önlemek amacıyla öğretmen adaylarına sunulan burs olanakları artırılabilir.
- Yaşadığı şehir değişikliği sebebiyle çalgısını ev ya da yurt ortamında çalışamayan öğrenciler için üniversite bünyesinde istekleri zaman çalışabilecekleri çalgı çalışma alanları oluşturulabilir ya da mevcut çalışma alanları genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbay, S. E. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.

Akkuş, R. (2018). *8. Sınıf öğrencilerinin facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (7(2), 559-582.

Altın, K. S. (2019). *Örgün/genel müzik eğitiminin kazanımları açısından okul çalgılarının eğitim amaçlı incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022, 51(1) 395-407.

Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(3), 67-74.

Aydın, F. ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.

Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Baily, L. W. (2006). *A study of motivation and self-regulation among high school intrumental music students* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Capella University.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.

Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.

Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist, 29*(12), 859–869

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-281.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bernstain, P. L. (1998). *Aganist the Gods: The remarkable story of risk*. John Wiley & Sons, Inc.

Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23(2), 207-217.

Bilen S. (1995) İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Bingöl, F. (2006, 26-28 Nisan). Müzik ve dil arasındaki benzerlikler ekseninde müzik eğitimi [Bildiri sunumu]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.

Brown, A. L. (1977). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in instructional psychology*. 1, 77-165.

Burka, J. B. ve Yuen, M. L. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.

Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.

Ceyhan, Ş. (2019). *Konservatuar ortaokul devresi flüt öğrencilerinin çalgı öğrenme sürecine Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı açısından yaklaşımlar* [Sanatta Yeterlilik Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Cihan, M. (2021). Eğitim felsefesine giriş. Cihan, M. ve Yılmaz, Z. (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 1-18). Pegem Yayınları.

Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi

Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.

Charlebois, K. J. (2007) Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination [Unpublished Doctoral Dissertation]. Boston Colloge. Massachusetts School of Professional Psychology.

Chun Chu, A. H. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology,* 145(3), 245-264.

Çiçek, T. (2018). Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 26-54.

Çilden, Ş. (2006*). Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının incelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (s. 541-547) Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018) *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Dede, Y. ve Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2021) Karma yöntemi araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.; 3. Baskı). Pegem Akademi.

Çuhadar, C. H. (2016). Dünyadaki profesyonel müzik eğitiminin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 243-251.

Demir, F. ve Köşterelioğlu, İ. (2015) Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39).

Demir, Y. ve Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Deveci, D. L. (2023). *Oyun dans müzik uygulamalarının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitüsü: Denizli.

Dewitte, S. ve Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.

Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112

Doğanay, A. (2016). Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?* içinde (s. 39-50). Yeni İnsan Yayınevi.

Effert, B. R. ve Ferrari J. R. (1989). Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.

Eken, M. (2017) *Üniversite hazırlık sınıf öğrencileri ve özel dil okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergün, A. (2006). *Marmara üniversitesi atatürk eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı'nı kazanan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre giriş sınavı puanları ile müzik teorisi ve bireysel çalgı derslerindeki başarı puanlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Ergüven, E. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarına yönelik öz düzenleme becerilerinin ve motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisiton of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Limited Şirketi.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673–679.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.

Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. ve Newbegin, L. (2005). Prevalene of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.

Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınevi.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive-developmental ınquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.

Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasan, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.

Glasser, W. (1998). Kişisel özgürlüğün psikolojisi. Seçim teorisi. (Çev. Müge İzmirli). Hayat Yayınları.

Grecco, P. R. (1984). *A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: Development of a procrastination self-statement inventory* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. California School of Professional Psychology-Fresno.

Greene, J.C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framwork for mixed-method evaluation desings. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3), 255-274.

Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786.

Göklen, A. ve Tufan, E. (2020). Müzik eğitimcileri tarafından kurulan uluslararası sivil toplum kuruluşlarının amaç ve işlevleri. *Ihlara Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 18-33.

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B. ve Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157.

Güdek, B. ve Aydın, Ş. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 10(132), 44-68

Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekaları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Hışım, S. (2022). *Türk müziği ve batı müziği öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde öz düzenleme becerileri ile sahne performansına yönelik kaygı durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Imel, S. (2002). Metacognitive skills for adult learning. Trends and Issues Alert. No.39. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED469264

Işkın, S. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda performans kaygısı ve öz-yeterlik algısının çalgı başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Joseph, N. (2009). Metacognition needed: teaching middle and highschool students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 54(2), 99-103.

Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495.

Kalyoncu, N. (2004, 7-10 Nisan). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı [Bildiri sunumu]. Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Isparta. 510-525.

Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(4), 81-88.

Karakoç, F. ve Y, Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınevi.

Karolyi, O. (1996). *Müziğe giriş*. (M. Nemrutlu, Çev.). Pan Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1965).

Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.

Koutroubas V. ve M. Galanakis (2022). Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Psychology Research*, 12(6), 315-322.

Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.

Lay, C. H. (1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3(3), 201-214.

Leon-Guerrero, A. (2008) Self- regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. doi: 10.1080/14613800701871439

Lu, D., He, Y. ve Tan, Y. (2022) Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15.

Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.

McCormick, J. ve McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examinition: An exploratory structural equation analysis. Psychology of Music, 31(1), 37-51.

McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. Personality and Individual Differences, 12(5), 413- 415.

McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisiton in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Educaiton*, 133, 64-71.

Milgram, N. A., Sroloff, B. ve Rosenbaum M. (1988). The procrastination of everyday life. Journal of Research in Personality, 22, 197-212.

Milgram, N., Marshevsky, S. ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. The Journal of Psychology, 129(2), 145-155.

Milgram, N. ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Ankara.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory and social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.

Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

Ocak, G., Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *International Journal of Social Science and Education Research*, 1(2), 709-726.

Okan, M. (2021). *Flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisasn tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Olğun, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

Otacıoğlu, G, S. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdek, A. (2006). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, M. ve Yöndem, S. (2011) Müzik öğretmeni adayı gitar öğrencilerinin çalgı alan dersleri ve genel akademik başarı durumlarının bazı değişkenler açısından

incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 141-156.

Özden, Y. (2021) *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi.

Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.

Özmenteş, S. (2007) *Çalgı çalma sürecinde öz düzenlemeli öğrenme ile duyusal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özmenteş, S. ve Özmenteş G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.

Özturan Sağırlı, M., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi Atatürk Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Piji Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

Raffaelli, M., Crockett, L. J. ve Shen, Y, L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal Of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.

Rorer, L. G. (1983). "Deep" RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. *Cognitive Therapy and Research*, 7(1), 1-10.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C. Gonzalez-Pienda, J., Solano, P. ve Valle, A. (2013). Academic procrastination: associantions with personal, school and family variables.

The Spanish Journal of Psychology, 12(1), 118-127. doi:10.1017/S1138741600001530

Saddler, C. D. ve Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.

San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Tan Yayınları.

Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), s. 139-154.

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7, 351-371.

Şeker, S. S. ve Saygı, C. (2013) Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1219-1227. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/Makaleler/88556357_77%C5%9EekerSadullahSerkan-sos-1219-1227.pdf

Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, J. R. (1995). Self regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Senecal, C., Lavoie, K. ve Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Sodal Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.

Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.

Silver, M. ve Sabini, J. (1981). Procrastinating. Journal for the Theory of Social Behaviour, 11(2), 207-221.

Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984) Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.

Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel Psikoloji* (4. Baskı). (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). Kitabevi

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.

Steel, P. (2007). The natüre of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessantial self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65

Strunk, K. K. ve Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983- 989

Tanrıöver, A. U. ve Başaran Tanrıöver, G. (2015). Genel özengen ve mesleki müzik eğitimi sürecinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *International Journal of Social Science*, 32(3), 555-567.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.

Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes. (real and virtual) a literature review. Computers in Human Behavior, 19(5), A60-A68.

Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination performance, stress and healt: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479.

Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar: öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.

Turhal, E. ve Akgül Barış, D. (2019). Çalgı öğrencilerinin öz düzenleme algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1775-1789. Erişim adresi: http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12491/3167/ersin-turhal.pdf?sequence=1

Türk Dil Kurumu (1983). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkmen, E. F. (2021) Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri. Pegem Akademi.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.

Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi*. Arkadaş Yayınevi.

Ulukaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulusavaş, M. (2004) *Eğitim bilimine giriş*. İz Yayın Dağıtım.

Uzun Özer, B. (2010). *Ertelemenin yol analizi modeli ile incelenmesi: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin sınanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188-201

Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865-878.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2).

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.

Vodanovich, S. J. ve Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports*, 80(1), 211-215.

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlaması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yaralı, K. T. ve Aytar, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.

Yazar, T., Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.

Yıldırım, N. N. (2014). *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, A. (2019). *İşletme alanında nicel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yıldız, G. ve Özçelik, S. (2020) *Bireysel çalgıları üflemeli çalgı olan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde çalgılarını kullanım durumları*. Anadolu Kongresi 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi: Diyarbakır.

Yokuş, H. (2013). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 145-160.

Yöndem, S. Yöndem, Z. D., Eden Ünlü, S. ve Nartgün, Z. (2019) Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 299-307. doi: 10.24106/kefdergi.2541

Yücel, C. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018) Müzik öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Zat Çiftçi, Z. (2018). *Akademik temelli travmatik yaşantıları olan üniversite öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmeyi artırmaya yönelik emdr odaklı müdahale programının öz düzenleme ve travma belirtileri üzerinde etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. ve Martinez Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assesing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996) Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Amer Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Watson (2001) Procrastination and the five factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.

Winnie, P. H., Jamieson-Noel, D. ve Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies and self-regulated learning. *Advences in motivation and achievement: New directions in measures and methods*, 12(2002), 121-155.

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ezgi Tamcan		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Müzik Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Müzik Öğretmenliği	2021
Tez Başlığı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Erteleme Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY		
Akademik Eserler			
Tamcan, E. ve Özevin, B. (2022) Okul öncesi dönemde Dalcroze yaklaşımlı müzik derslerine yönelik öğretmen gözlemleri. 2. Uluslararası Sanat Tasarım Konferansı, Performans Sergisi. Uçal Canakay, E., Ekdi, Y. N. ve Tamcan, E. (2023). Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin alan eğitimi derslerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine ilişkin değerlendirmeleri ve önerileri. International Journal of Curriculum and Instructional Studies. 15(2), 1197-1218.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:**

a) Kadın b) Erkek

2. **Sınıf Düzeyiniz:**

a) 1. sınıf b) 2. sınıf c) 3. sınıf d) 4. sınıf

3. **Mezun olduğunuz lise türü nedir?**

a) Güzel Sanatlar Lisesi

b) Anadolu Lisesi

c) Fen Lisesi

d) Sosyal Bilimler Lisesi

e) Meslek Lisesi

f) İmam Hatip Lisesi

g) Açık Lise

h) Diğer / …….

4. **Kaç çocuklu bir ailenin üyesisiniz?**

……

5. **Bakımını üstlendiğiniz biri var mı (kardeş, aile bireyi gibi)?**

a) Var

b) Yok

6. **Annenizin eğitim durumu nedir?**

a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Lisans e) Lisansüstü eğitim

7. **Babanızın eğitim durumu nedir?**

a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Lisans e) Lisansüstü eğitim

8. Bireysel çalgınız nedir?

a) Keman

b) Viyola

c) Viyolonsel

d) Piyano

e) Gitar

f) Flüt

g) Saksafon

h) Klarnet

ı) Bağlama

i) Şan

j) Kontrbas

k) Diğer/ …….

9. Bireysel çalgı dersi sınavından en son aldığınız puan nedir?

……..

10. Genel not ortalamanız nedir?

…….

11. Fakültede aldığınız bireysel çalgı dersi dışında çaldığınız başka bir çalgı var mı? Hangi çalgı olduğunu belirtiniz.

a) Evet /……

b) Hayır

12. Bireysel çalgınızı okul dışı etkinliklerde (Ders verme, dinleti, sahne performansı vb. amaçlı) kullanıyor musunuz? Evet hayır – kutucuğa evet ise kısaca belirtiniz.

a) Evet/ ……

b) Hayır

13. Kendi çocukluk döneminizde anaokulu, kreş vb. okul öncesi eğitim almış mıydınız? Yanıtınız evet ise ne kadar süre ile okul öncesi eğitim aldığınızı belirtiniz.

a) Evet /……

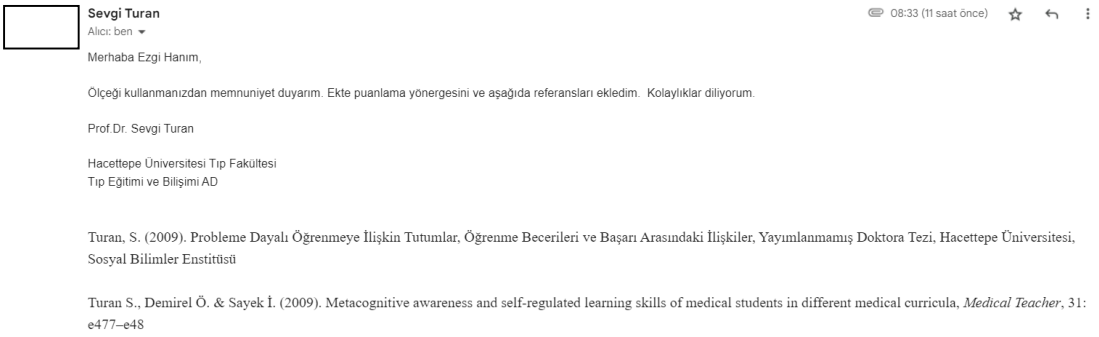
b) Hayır

EK 3. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
2. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım	1	2	3	4	5
3. Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
4. Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
5. Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım	1	2	3	4	5
6. Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim	1	2	3	4	5
7. Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim	1	2	3	4	5
8. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim	1	2	3	4	5
9. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım	1	2	3	4	5
10. Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
11. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım	1	2	3	4	5
12. Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
13. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim	1	2	3	4	5
14. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
15. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım	1	2	3	4	5
16. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	1	2	3	4	5
17. Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim	1	2	3	4	5
18. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	1	2	3	4	5
19. Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım	1	2	3	4	5
20. Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmesini isterim	1	2	3	4	5
21. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim	1	2	3	4	5
22. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
23. Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitmendir	1	2	3	4	5
24. Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım	1	2	3	4	5

25. Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
26. Belirlediğim amaçlara ulaşıp ulaşmadığımı kontrol ederim	1	2	3	4	5
27. Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım	1	2	3	4	5
28. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm	1	2	3	4	5
29. Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım	1	2	3	4	5
30. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim	1	2	3	4	5
31. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	1	2	3	4	5
32. Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim	1	2	3	4	5
33. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	1	2	3	4	5
34. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm	1	2	3	4	5
35. Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
36. Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım	1	2	3	4	5
37. Öğrenmemi tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yolları denerim	1	2	3	4	5
38. Öğrenirken yaptığım çalışmaları nesnel olarak yargılarım	1	2	3	4	5
39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım	1	2	3	4	5
40. Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım	1	2	3	4	5
41. Başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırırım	1	2	3	4	5

Ek 4. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



Sevgi Turan
Alıcı: ben

08:33 (11 saat önce)

Merhaba Ezgi Hanım,

Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ekte puanlama yönergesini ve aşağıda referansları ekledim. Kolaylıklar diliyorum.

Prof.Dr. Sevgi Turan

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD

Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

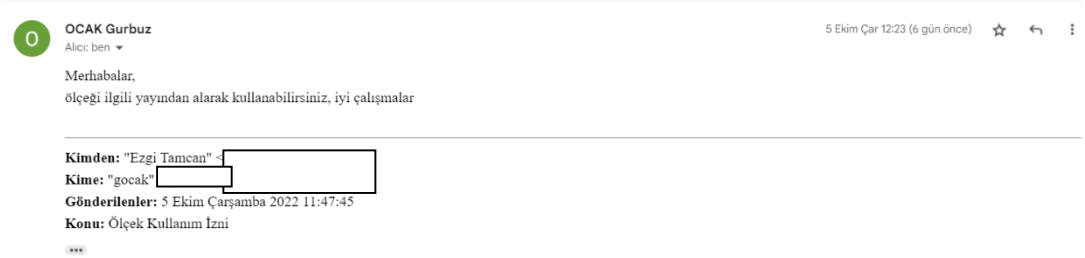
Turan S., Demirel Ö. & Sayek İ. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula, *Medical Teacher*, 31: e477–e48

Ek 5. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Önermeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevlerimi ertelerim.	1	2	3	4	5
2. Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim.	1	2	3	4	5
3. Çalışma motivasyonum düşük olduğu için ödev yapma ve sınavlara hazırlanma gibi görevlerimi yapmayı ertelerim	1	2	3	4	5
4. Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
5. Beni harekete geçirecek güç olmadığı için akademik görevlerimi yapmayı başka güne ertelerim.	1	2	3	4	5
6. İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım	1	2	3	4	5
7. Ödev teslim tarihinin yaklaşmasına rağmen ödevlerimi yapma isteğim olmuyor.	1	2	3	4	5
8. Akademik görevlerimi yapma isteğim olmadığı için onları yapmayı son anlara bırakırım.	1	2	3	4	5
9. Vicdan azabı çeksem de zamanımın çoğunu ders çalışmak yerine keyif verici aktivitelerle geçiririm	1	2	3	4	5
10. Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım.	1	2	3	4	5
11. Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim	1	2	3	4	5
12. Ben bir zaman israfçısıyım.	1	2	3	4	5
13. Çokça çaba harcattıran akademik görevleri yapmayı, son ana bırakırım	1	2	3	4	5
14. Sosyal aktivitelere (film izlemek, gezmek, oyun oynamak, vb.) bolca zaman ayırdığım için akademik görevlerimi son ana bırakırım.	1	2	3	4	5
15. Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım.	1	2	3	4	5
16. Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem.	1	2	3	4	5
17. Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm.	1	2	3	4	5
18. Sadece ders çalışmaya başlamak bile uzun zamanımı alır.	1	2	3	4	5
19. Akademik görevlere ne kadar zaman ayıracağımı önceden planlarım.	1	2	3	4	5
20. Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım.	1	2	3	4	5
21. Yapılması kolay olan akademik görevleri hemen yapıp aradan çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım.	1	2	3	4	5

23. Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
24. Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm.	1	2	3	4	5
25. Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım.	1	2	3	4	5
26. Eğer verilen ödevleri yapılması zevkli ise hemen yapmaya başlarım.	1	2	3	4	5
27. İlgimi çeken akademik görevleri, zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
28. Beni çok uğraştıracak olsa bile akademik görevlerimi zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
29. Verilen akademik görevler zor da olsa zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
30. Bana bir şeyler kazandırmayacağını düşündüğüm öğretmenin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim.	1	2	3	4	5
31. Baskıcı öğretmenlerin verdiği akademik görevleri ertelerim.	1	2	3	4	5
32. Öğrenciye bir şeyler kazandırmak yerine dersi boş geçirmeye çalışan hocaların verdiği ödevleri yapmayı son güne kadar ertelerim.	1	2	3	4	5
33. Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam.	1	2	3	4	5
34. Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim.	1	2	3	4	5
35. Sınava hazırlanırken çalıştığım yerleri tekrar tekrar çalışmaktan dolayı diğer sınavlara hazırlanmakta gecikirim.	1	2	3	4	5
36. Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştirememe riskim olmuştur.	1	2	3	4	5
37. Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm.	1	2	3	4	5
38. En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir.	1	2	3	4	5

Ek. 6 Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Kullanım İzni



OCAK Gurbuz
Alıcı: ben

5 Ekim Çar 12:23 (6 gün önce)

Merhabalar,
ölçeği ilgili yayından alarak kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar

---

Kimden: "Ezgi Tamcan" <[redacted]>
Kime: "gocak" [redacted]
Gönderilenler: 5 Ekim Çarşamba 2022 11:47:45
Konu: Ölçek Kullanım İzni

•••

Ek. 7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1) Bireysel çalgınızda ilerlemek, gelişmek, başarılı olmak için nasıl çalışırsınız? ne sıklıkla çalıştığınızı ve çalışma düzeninizin aşamalarını açıklar mısınız?

- Çalışma zamanın planlanması (Dönem içerisinde (sınav öncesi veya konser öncesi), haftalık, günlük çalışmalar

- Çalışma zaman diliminin boyutları (fiziksel hazırlık, psikolojik süreç, teknik beceri, müzikal ifade)

- Planlamanın kendisi ya da öğretmeni tarafından yapılması.

2) Bireysel çalgınızla ilgili farklı çalış stilleri, teknikleri, müzikal yorumculuğa yönelik yenilikleri takip etmeye istek duyuyor musunuz? Bunun için katıldığınız seminerler, masterclasslar ya da takip ettiğiniz sosyal medya içeriği, eğitsel içerikli videolar var mıdır?

3) Bireysel çalgı çalışmalarınızda sizi zorlayan pasajlar, eserler olduğunda nasıl bir yol izlersiniz?

4) Bireysel çalgı çalışmalarınız için zaman yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Çalışma için ayırdığınız zamanı verimli ve etkili kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Ayırdığınız zaman sonucunda hedeflerinize ulaştığınızı düşünüyor musunuz?

5) Bireysel çalgı çalışmalarınızdan sonra öğrenmenizin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için kendinizi öğretmeninize kontrol ettirme ihtiyacı duyar mısınız?

6) Bireysel çalgı çalışma sürecinde geçirdiğiniz aşamaların (bu süreçte çalgıya ayırdığınız zaman, çalışma teknikleri göz önünde bulundurularak) işe yaramadığını hissettiğiniz durumlar oldu mu? Bu gibi durumlarda çözüm için neler yaparsınız?

7) Çalışma dışında bireysel çalgı başarısını etkileyen başka faktörler olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise açıklar mısınız? (Yetenek, özgüven, genetik faktörler, teorik bilgi ve fiziksel hazır bulunuşluk)

8) Bireysel çalgı çalışmayı ertelediğiniz durumlar oluyorsa buna neden olan etkenlerin neler olduğunu açıklayabilir misiniz?

9) Bireysel çalgı dersi öğretmeninizin çalışma alışkanlıkları, çalışma stili, zaman yönetimi konularında size destek olup olmadığını, oluyorsa nasıl bir yol izlediğini açıklar mısınız?

10) Ekonomik olarak çalışmak zorunda olmanın ve müzik bölümü öğrencisi olarak bireysel çalgı çalışmalarını sürdürmeye etkisi olup olmayacağı hakkında sdüşüncelerinizi açıklar mısınız?

11) Lisans eğitiminizden önce yaşadığınız yer nasıl bir yerdi? (Büyükşehir, ilçe, kasaba, köy) Yaşadığınız şehrin değişmesi bireysel çalgınızı çalışma konusunda bir değişim sağladı mı?

12) Kendinize rol model olarak aldığınız biri var mı? (Anne, baba, öğretmen, aile büyüğü gibi) O kişinin çalışma alışkanlıklarına-disiplinine ilişkin gözlemlediklerinizin size yansımaları ne şekilde olmuştur? Açıklar mısınız?

Ek 8. Etik İzin

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-490909 18.01.2023
Konu : Etik Kurul İzni- Ezgi TAMCAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/01/2023 tarih ve 477244 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 10/01/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 6 sayılı karar ile Ezgi TAMCAN'ın, ***"Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Erteleme Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Örneği"*** başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 342A57BA-8D21-4CE8-91EC-EA8586AAE039 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi
Telefon No:

Ek 9. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Ezgi Tamcan tarafından yürütülen "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Erteleme Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" başlıklı **araştırmaya** davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı: Müzik öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve akademik erteleme düzeyleri ile Bireysel Çalgı dersi başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi
c. Araştırmanın Nedeni: □ Bilimsel araştırma □ Tez çalışması
d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 1 Yıl
e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 120
f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

Çalışmaya Katılım Onayı:

"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: *Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

