



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

FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ DEŞİFRE
STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melisa OKAN

BURSA
2021



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

FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ DEŞİFRE
STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melisa OKAN

Danışman
Doç. Sezin ALICI

BURSA
2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Melisa OKAN
14/07/2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 12/08/2021

Tez Başlığı / Konusu: Flüt Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Deşifre Stratejileri/ Deşifre, flüt eğitimi, öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri.

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 92 sayfalık kısmına ilişkin, 12/08/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın 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.

12.08.2021

Adı Soyadı: Melisa OKAN
Öğrenci No: 801941001
Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Programı: Müzik Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Doç. Sezin ALICI
12.08.2021

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Flüt Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Deşifre Stratejileri” adlı Yüksek Lisans tezi,
Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak
hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Melisa OKAN

Danışman
Doç. Sezin ALICI

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Bilim Dalı'nda 801941001 numaralı Melisa OKAN'nın hazırladığı "FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ DEŞİFRE STRATEJİLERİ" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 14/07/2021 günü 10:30-12:30 saatlerini arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Sezin ALICI
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Ajda ŞENOL SAKİN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hakan OKAY
Balıkesir Üniversitesi

Önsöz

Bu tez çalışması hazırlanma aşamasında pek çok değerli kişinin desteği ve katkısı ile son halini almıştır. İlk olarak yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, bilgi ve tecrübelerini güler yüzü ve sıcaklığıyla benimle paylaşan, bana her zaman destek olan çok değerli tez danışmanım saygıdeğer Doç. Sezin ALICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecimde derslerinde öğrendiklerimle bana bilimsel araştırma konusunda donanım sağlayan ve yardımlarını hiç esirgemeyen sayın Doç. Dr. Gülnihal GÜL'e, konserlerde ve resitalimde benimle aynı sahneyi paylaşan değerli Prof. Şirin AKBULUT DEMİRCİ'ye, araştırmada yer alan flüt öğrencilerine ve destekleriyle çalışmama katkı sağlayan değerli öğretmenleri Prof. Cem ÖNERTÜRK, Prof. Ayla ULUDERE ve Öğr. Gör. Işıl TÜFEKÇİOĞLU PARLAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak her zaman yanımda olan ve bana destek olup güvenen, hayattaki en büyük şansım olduklarına inandığım canım annem Ayşen OKAN'a, canım babam Erdal OKAN'a, biricik ağabeyim Mehmet Tahsin OKAN'a ve canım anneannem Emine DALGAÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Melisa Okan

Özet

| | |
|------------------|---|
| Yazar | : Melisa OKAN |
| Üniversite | : Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Ana Bilim Dalı | : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı |
| Bilim Dalı | : Müzik Eğitimi Bilim Dalı |
| Tezin Niteliği | : Yüksek Lisans Tezi |
| Sayfa Sayısı | : xiii + 92 |
| Mezuniyet Tarihi | : 14/07/2021 |
| Tez | : Flüt Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Deşifre Stratejileri |
| Danışman | : Doç. Sezin ALICI |

FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEMELİ DEŞİFRE STRATEJİLERİ

Bireylerin, öğrenme ihtiyaçlarını hissettikleri zaman kendi öğrenmelerini sağlamaları ve düzenleme istekleri, öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını oluşturmuştur. Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı her türlü taktik, strateji ve teknik olarak ifade edilebilir. Öğrencinin bilişsel stratejiler kullanması etkili bir çalışma süreci geçirdiğini gösterir. Bununla birlikte öğrenci, karşılaşacağı farklı problemler için özel stratejiler de geliştirebilmelidir. Bu süreçte öğrenci kendi performansını gözlemleyerek değerlendirebilmeli ve doğru stratejiler geliştirerek çözüm yoluna ulaşmalıdır. Bu düşünce ile araştırmada, flüt öğrencilerinin deşifre süreçlerini nasıl değerlendirdiklerinin, karşılaştıkları sorunlara yönelik kullanmakta oldukları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin ve buna ilişkin öğrenci görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaçla, İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Ankara Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı ve Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda öğrenim görmekte olan 16 flüt öğrencisi ile yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacı ile araştırmacılar tarafından 11 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere eser adı ve besteci adı silinmiş bir şekilde daha önce tanımadıkları seviyeli bir eser verilmiş ve öğrencilerden bunu deşifre etmeleri istenmiştir. Her öğrencinin deşifre videoları, ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmış, bu analizler sonucunda belirli tema ve kodlara ulaşılmıştır. Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ve çalgı performansına ilişkin farklı çalışmalar bulunmakla birlikte flüt çalgısı ve deşifre sürecinde öz düzenlemeli

öğrenme stratejileri kavramına ilişkin daha önce bir çalışma yapılmaması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu çalışma sonucunda flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ile deşifre sürecinde hangi çalışma stratejilerini kullandıkları, saptadıkları problemin üzerine yoğunlaşarak çalışmalarını sürdürmelerinin önemi, karşılaştıkları zorluklarda hangi stratejileri uyguladıkları ve deşifrenin ne derece önemli bir unsur olduğu saptanmıştır. Gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrencilerin deşifre sürecindeki davranışlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda deşifre sürecinde yapılan hataların bu süreçte onarılmadığı sürece bir sonraki evre olan çalışma sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Deşifre, flüt eğitimi, öz düzenlemeli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri.

Abstract

| | |
|----------------|---|
| Author | : Melisa OKAN |
| University | : Bursa Uludağ University |
| Field | : Fine Arts Education |
| Branch | : Music Education |
| Degree Awarded | : Master |
| Page Number | : xiii + 92 |
| Degree Date | : 14/07/2021 |
| Thesis | : Flute Students Self-regulated Strategies in Sight Reading |
| Supervisor | : Doç. Sezin ALICI |

FLUTE STUDENTS SELF-REGULATED STRATEGİES IN SIGHT READING

The self-regulation-based learning concept is formed by individuals' self-learning and their desire to organize when they feel their learning needs. Self-regulated learning can be expressed as all kinds of tactics, strategies and techniques that an individual uses to learn by himself. The student's use of cognitive strategies indicates that he or she has had an effective study process. In addition, the student should be able to develop special strategies for different problems he will encounter. In this process, the student should be able to evaluate his own performance by observing and reach the solution by developing the right strategies. With this thought, in this research it was aimed to determine how flute students evaluate the sight-reading process, the self-regulated learning strategies they use for the problems they encounter, and the students' opinions about it. For this purpose, interviews were conducted using structured interview technique with 16 flute students studying at Istanbul Mimar Sinan University State Conservatory, Ankara Hacettepe University State Conservatory and Bursa Uludağ University State Conservatory. In order to obtain the research data, a structured interview form consisting of 11 questions was prepared by the researchers. In addition, a piece that they've never played before was given to the students to make sight reading. Sight reading videos of each student were observed with a structured observation form. In the analysis of the data obtained from the observations and interviews, content analysis was made, and as a result of these analyzes, certain themes and codes were reached. Although there are different studies on self-regulated learning and instrument performance in the literature, the lack of a previous study on the concept of self-regulated learning strategies in the flute instrument and sight-reading process constitutes the importance of this research. As a result of this study, it was determined which

study strategies flute students used in the self-regulated learning and sight-reading process, the importance of continuing their studies by concentrating on the problems, which strategies they applied in the difficulties they encountered, and how important the sight-reading was reached. According to the data obtained from the observations and interviews, it was determined that there were differences in the behaviors of the students during the sight reading process. In addition, as a result of the research, it was concluded that the mistakes made in the sight reading process affect the next stage, the study process, unless they are repaired in this process.

Key Words: Flute education, self-regulated learning, self-regulated learning strategies, sight reading.

İçindekiler

| | |
|--|------|
| Önsöz..... | iv |
| Özet | v |
| Abstract | vii |
| İçindekiler..... | ix |
| Tablolar Listesi..... | xiii |
| 1. Bölüm | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırma Soruları | 2 |
| 1.3. Amaç..... | 2 |
| 1.4. Önem | 3 |
| 1.5. Varsayımlar | 3 |
| 1.6. Sınırlılıklar..... | 3 |
| 1.7. Tanımlar..... | 3 |
| 2. Bölüm | 5 |
| Literatür (Alan yazın)..... | 5 |
| 2.1. Öğrenme | 5 |
| 2.2. Öz Düzenleme | 6 |
| 2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme | 7 |
| 2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri | 8 |

| | |
|--|----|
| 2.4.1. Bilişsel stratejiler. | 9 |
| 2.4.1.1. Tekrarlama stratejileri..... | 9 |
| 2.4.1.2. Anlamlandırma stratejileri | 9 |
| 2.4.1.3. Örgütlenme stratejileri | 10 |
| 2.4.2. Bilişüstü stratejiler | 10 |
| 2.4.2.1. Biliş bilgisi | 10 |
| 2.4.2.2. Bilişin düzenlenmesi | 11 |
| 2.4.3. Kaynak yönetimi stratejileri..... | 11 |
| 2.4.3.1. Zaman yönetimi stratejileri | 11 |
| 2.4.3.2. Yardım arama stratejileri | 11 |
| 2.4.3.3. Çevreyi yapılandırma stratejileri..... | 11 |
| 2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri ve Evreleri..... | 12 |
| 2.5.1. Zimmerman'ın öz düzenleme modeli | 12 |
| 2.5.2. Pintrich'in öz düzenleme modeli | 13 |
| 2.6. Çalgı Eğitimi ve Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleriyle Çalgı Çalışma Süreci | 14 |
| 2.7. Flüt Eğitimi ve Flüt Eğitiminde Teknik | 16 |
| 2.8. Flüt Çalışma Süreci ve Performans İlişkisi | 18 |
| 2.9. Flüt Çalışma Sürecinin Etkililiği | 20 |
| 2.10. Flüt Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri..... | 21 |
| 2.11. Deşifre Çalışması..... | 24 |
| 2.12. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar..... | 26 |
| 2.12.1. Ulusal çalışmalar..... | 26 |

| | |
|--|----|
| 2.12.2. Uluslararası yapılan çalışmalar | 30 |
| 3. Bölüm | 33 |
| Yöntem | 33 |
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 33 |
| 3.2. Çalışma Grubu..... | 33 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 36 |
| 3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi | 37 |
| 4.Bölüm | 39 |
| Bulgular | 39 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 39 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 41 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 44 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 46 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 49 |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular | 52 |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 53 |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 55 |
| 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular | 56 |
| 5.Bölüm | 58 |
| Tartışma ve Öneriler..... | 58 |
| Kaynakça..... | 68 |
| EKLER | 79 |

| | |
|--|----|
| EK 1 Görüşme Soruları | 79 |
| EK 2 Deşifre Parçası..... | 80 |
| EK 3 Gözlem Formu..... | 82 |
| EK 4 Öğrenci 16 - Gözlem Bulguları | 84 |
| EK 5 Öz Geçmiş | 90 |

Tablolar Listesi

| <i>Tablo</i> | | <i>Sayfa</i> |
|--------------|---|--------------|
| 1. | Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri..... | 9 |
| 2. | Biliş bilgisi türleri..... | 10 |
| 3. | Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelinin evreleri..... | 12 |
| 4. | Pintrich'in öz düzenleme modeli..... | 13 |
| 5. | Guerrero'nun sözlü rapor bulgularındaki strateji türleri..... | 23 |
| 6. | Flüt öğrencilerinin demografik bilgileri..... | 34 |
| 7. | Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri..... | 39 |
| 8. | Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri..... | 42 |
| 9. | Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri..... | 44 |
| 10. | Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin öğrenci görüşleri..... | 47 |
| 11. | Deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşleri..... | 49 |
| 12. | Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin gözlemler..... | 52 |
| 13. | Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemler..... | 53 |
| 14. | Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin gözlemler..... | 55 |
| 15. | Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin gözlemler..... | 56 |

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Birçok çalgı öğrencisi tek başına bir çalgı çalışma süreci gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerinin rehberliğinden belli bir süre uzakta kalma durumunda olan çalgı öğrencilerinin kendi çalışma süreçlerini yönetebilme becerisi çalgı çalışmalarında anlamlıdır. Bu bağlamda, öz düzenleme kuramı çalgı öğrencilerine bir takım farkındalıklar kazandırabilir. Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkileyerek yönlendirmesi ve kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme ise bireylerin öğrenme ihtiyacı olduğunda kendi öğrenmelerini çeşitli stratejilerle gerçekleştirebilmeleri ve düzenleyebilmeleridir (Çiltaş, 2011; Üredi & Üredi, 2005; Zimmerman, 2000).

Çalgı eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda çalgı çalışma süreci ve çalışma sürecinde kullanılan stratejiler, öğrencinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrencinin verimli bir çalışma süreci geçirebilmesi için yaptığı çalışmanın niteliği, içeriği ve nasıl gerçekleştirildiği büyük önem taşımaktadır.

Çalgı çalışma süreci birçok evreden oluşmaktadır. Bu evrelerden biri deşifredir. Deşifre, daha önce çalışılmamış ilk kez görülen bir müzik eserini ilk bakışta kavrayıp seslendirebilmek olarak tanımlanır (Özgür, 1995). Verimli bir çalışma süreci için çalışmaya başlanıldığı ilk andan itibaren zorlanılan kısımlarda yapılan hataların tekrarlanarak kalıcı hale getirilmemesi, aksine o hataların onarılması gerekmektedir. Bu sebeple deşifre, çalışma sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Deşifre sürecinde çalışılan eserin doğru okunması, zor pasajların tespit edilmesi ve yapılan hataların onarılması için çalışma stratejilerinin geliştirilmesi öğrencinin bir sonraki süreç olan çalışma sürecinde oldukça etkilidir.

Deşifre ile ilgili yapılan çalışmalarda, flüt öğrencilerinin hangi öz düzenlemeli stratejileri kullandıkları şu ana kadar henüz keşfedilmemiştir. Dolayısıyla öz düzenlemeci davranışların, flüt çalışmalarındaki deşifre sürecinde ortaya konulması, bundan sonraki çalgı eğitimi ve flüt eğitimi çalışmalarına da ışık tutabilir. Bu bağlamda, flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde kullandıkları stratejiler çalışma sürecine etkisi açısından önemli bir konu olarak görülmektedir. Buradan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi “Flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejileri ve öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu problem durumunu çözmeye yönelik alt problemler ise şunlardır:

1. Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin gözlemler nelerdir?
7. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?
8. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin gözlemler nelerdir?
9. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?

1.3. Amaç

Bu çalışmada, flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejilerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Önem

Literatürde öz düzenlemeli öğrenme ve çalgı performansına ilişkin farklı çalışmalar bulunmakla birlikte flüt çalgısı ve deşifre sürecinde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kavramına ilişkin daha önce bir çalışma yapılmaması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu araştırma sonucunda tespit edilen öz düzenlemeli stratejilerin literatüre sağlayacağı katkı düşünüldüğünde bu araştırmanın önemi artmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

Araştırmanın çalışma grubundaki flüt öğrencileri ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca flüt öğrencilerinin deşifre video kayıtlarının onlardan istenildiği gibi eseri önceden çalışmadan ilk seferde çekildiği varsayılmıştır.

Flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde farklı stratejiler kullandıkları, deşifre sürecinde saptadıkları problemin daha sonraki çalışma sürecinde kullanacakları stratejilere ışık tutacağı ve bu nedenle deşifrenin çalışma sürecinde önemli bir unsur olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın problem durumuna yönelik olarak keşfedici betimsel çalışma yöntemiyle gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim görmekte olan 16 flüt öğrencisi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öz düzenleme: Kendiliğinden var olan düşünceler, hisler ve kişisel hedeflere ulaşabilmek için döngüsel olarak gerçekleşen ve planlanan hareketlerdir (Zimmerman, 2000).

Deşifre: Deşifre kavramının müzikteki anlamı “bir müzik yapıtının notalarını ilk görüşte okuyuvermek ve icra edebilmektir” olarak tanımlanabilir (Sözer, 1998).

Artikülasyon: Art arda gelen notaların, seslendiren kişi tarafından birbirinden ayrı çalınmasını ve bunun nasıl bir şekilde olacağını anlatan terimdir (Chew, 2001; akt. Çoban, 2019).

Entonasyon: Ses yüksekliğinin doğru bir şekilde verilmesi, sesleri doğru çıkarabilmek (Say, 2005).

2. Bölüm

Literatür (Alan yazın)

2.1. Öğrenme

Günümüzde en önemli kavramlardan birisi olan öğrenme, yaşantılar sonucunda gerçekleşen, çok boyutlu ve en temel kavramlardan biridir. Öğrenmenin, günümüzde kullanılan pek çok tanımında, en önemli üç ana maddesi görülmektedir (Şendurur, 2001; Yaşar, 1992).

1. Öğrenme, bireyin davranışlarında değişiklikler meydana gelmesini sağlamaktadır. Wittrock (1977) öğrenme için *“Anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir”* ifadesini kullanmıştır (akt. Şendurur, 2001: 146).

2. Öğrenme, bireyin davranışlarında görülen bu değişikliklerin, büyüme, olgunlaşma gibi etkenler sayesinde değil de yaşantıları sonucunda oluşmasını sağlamaktadır. Mayer (1987) ve Woolfolk (1990) ise öğrenmeyi *“bir kişinin bilgisinde ya da davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik”* olarak ifade etmişlerdir (akt. Şendurur, 2001: 146).

3. Bu değişikliklerin geçici olmaması, en azından belli bir süre kalıcı kalmasıdır. Gagne (1985) öğrenmeyi *“insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme”* olarak tanımlamaktadır (Açıkgöz, 1996; akt. Şendurur, 2001: 146; Alıcı, 2011: 8).

Birçok kaynakta ve yukarıdaki maddelerin içinde de olduğu gibi öğrenmenin tanımında “davranış” veya “davranış potansiyeli” kelimeleriyle oldukça karşılaşılr. Alıcı (2011: 8) bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenme, davranışta değil, potansiyel davranışlarda ortaya çıkan bir değişme olarak tanımlanmaktadır. Çünkü öğrenmenin etkisi bazı durumlarda davranış düzeyinde hemen

gözlenmek yerine, yalnızca uygun koşullar sağlandığında daha sonra ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir öğrenci, öğretmenin sorduğu bir soruya parmak kaldırabilir, ama tahtaya kaldırıldığında heyecanlandığı için sorunun yanıtını veremeyebilir. Öğrenmeden söz edebilmek için uygun yöntemin bulunması ve organizmanın açık davranışında sonucun gözlenmesi gerekmektedir.

Öğrenenlere yol gösterebilecek, öğrenme için geliştirilen birçok model bulunmaktadır. Bu modellerden olan Bruner'in buluş yolu ile ve Ausubel'in sunuş yolu ile öğrenme yaklaşımında; öğrencinin, öğrenme sürecini aktif olarak gerçekleştirmesi, ön öğrenmelerinin sağlanması ve yeni öğrenmelerle bağlantıların kurulması önem taşımaktadır (Çiçek, 2018).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında ise öz düzenleme kavramı yer almaktadır. Öğrenme sürecinin sürekli devam eden bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde, bireyin bu süreçte davranışlarını etkileyip yön vererek kontrol etme becerisini kazanması önemli olduğu için, öz düzenlemeli öğrenme kavramı oldukça önem taşımaktadır. Özdüzenlemeli öğrenme becerisini etkin kullanmak öğrencilerin okuldaki başarılarını etkilemektedir (Hagger, Wood, Stiff & Chatzisarantis, 2010; Senemoğlu, 2007; akt. Çiçek, 2018).

2.2. Öz Düzenleme

Günümüz eğitim ortamında birbirinden farklı düzeyde öğrencilerle karşılaşmaktadır. Kimi öğrenciler, ders çalışmaya daha istekli olup ve daha hızlı öğrenirken; kimi öğrenciler, derse odaklanmakta zorlanıp verilen bilgiyi anlamada ve akılda tutmakta zorlanmaktadır. Bu durum, 1970'li yılların başında çıkan üst biliş ve sosyal biliş olarak adlandırılan, iki kavramı ortaya çıkarmıştır. Bunlardan biri olan üst biliş; bireyin kendi düşüncelerinin farkında olmasıdır. Sosyal biliş için ise araştırmacılar, bireyin öz düzenlemesini etkileyen sosyal faktörlerle ilgilenmişlerdir (Aydın & Atalay, 2015; Zimmerman, 2002).

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre, birey için gerekli olan motivasyon ve performans becerileri, öz düzenleme mekanizması ile yönetilmektedir. Bu mekanizma içerisinde öz-

yeterlik yani bireyin yeteneklerine olan inancını; öz-yönetme yani bireyin kendi kendini yönetebilmesini kapsar. Bu iki temel kavram bireyin motivasyonunu ve performansını çok ciddi bir şekilde etkilemekle kalmayıp, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesini de sağlar (Wood & Bandura, 1989; akt. Aydın & Atalay, 2015; Çiçek, 2018).

Öz düzenleme kavramı, birçok kaynakta bireyin kendi davranışlarını etkileyip yönlendirmesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanır. Zimmerman'a göre ise öz düzenleme, kendiliğinden var olan düşünceler, hisler ve kişisel hedeflere ulaşabilmek için döngüsel olarak gerçekleşen ve planlanan hareketlerdir (Aydın & Atalay, 2015; Senemoğlu, 2007; akt. Çiçek, 2018; Zimmerman, 2000).

2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Bireylerin, öğrenme gereksinimleri olduğu zaman kendi öğrenmelerini sağlamaları ve düzenleme istekleri, öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını oluşturmuştur. Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı her türlü taktik, strateji ve teknik olarak ifade edilebilir. Birey, kendisini tanıyarak öğrenme yolunda ilerlerken kişisel çalışma yöntemlerini geliştirir ve bilişsel olarak kendini motive etmiş olur (Çiltaş, 2011; Üredi & Üredi, 2005).

Öz düzenlemeli öğrenmenin farklı şekillerde birçok tanımı bulunmaktadır. Zimmerman (2002) öz düzenlemeli öğrenmeyi, bir amaca ulaşmak için kişinin ürettiği düşünceler, duygular ve davranışlar olarak ifade etmiştir. Pintrich (2000) ise bu kavramı öğrencilerin, çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yön verilip sınırlandırılarak kendi öğrenme hedeflerini belirleyip, biliş, motivasyon ve davranışlarını düzenlemek için çabaladıkları aktif bir süreç olarak tanımlamıştır (Çiltaş, 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

Ayrıca Pintrich, öz düzenlemeli öğrenmede motivasyonun ve öz yeterliliğin çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Pintrich, 1990). Bu yüzden birbirinden farklı anlamlara sahip

öz saygı (self-esteem), benlik algısı/tasarımı (self-concept) ve öz yeterlilik (self-efficacy) kavramlarını bilmek önemlidir.

Öz düzenlemeli öğrenmede etkili üç önemli kavramlardan birisi olan öz saygı, bireylerin yazı yazma gibi hali hazırdaki becerilerine gösterdikleri tepkileri kapsar. Benlik algısı ise, “Ben fen dersinde gayet iyiyim” gibi bir örnek ile anlatılabilir. Fakat öz yeterlilik, bu ikisinden farklı olarak bireyin yeteneklerini değerlendirebilme durumunu kapsar. Buna örnek olarak “Ben matematikte iyiyim” demek yerine öğrenci “İki bilinmeyenli denklemleri çözerken kendime çok güveniyorum” gibi bir cümle kuruyorsa bu durum; öğrencinin kendisini değerlendirmiş olduğunu ve iki bilinmeyenli denklemlerde öz yeterliliğini ifade edebildiğini göstermektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Sarı & Akınoğlu, 2009).

Bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine etkisi olan öz düzenlemeli öğrenme, bireylerin bir öğrenme stratejisini kullanmasıyla başlar ve zaman içinde başka öğrenme stratejilerini bilip kullanma gereksinimi duymalarını sağlar. Bunların sonucunda da birey, öz düzenlemeli öğrenme ile kendine uygun öğrenme stratejisini seçebilir ve davranışlarını kontrol edebilir hale gelmiş olur (Sarı & Akınoğlu, 2009).

2.4. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirebilen bireyler, sorumluluklarının farkında olarak bir öğrenme süreci geçirirler ve hedeflerine ulaşabilmek için stratejiler kullanmayı tercih ederler.

Pintrich (1999), bireyin etkili bir öğrenme süreci geçirebilmesini sağlayan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini 3 başlıkta sıralamıştır;

1. Bilişsel Stratejiler
2. Bilişüstü Stratejiler
3. Kaynak Yönetimi (Pintrich, 1999: akt. Ilgaz, 2011:20).

Tablo 1

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri

| Öz Düzenlemeli Öğrenme | | |
|-------------------------------|---|-------------------------------------|
| Stratejileri | | |
| <u>Bilişsel Stratejiler</u> | <u>Bilişüstü Stratejiler</u> | <u>Kaynak Yönetimi</u> |
| • Tekrarlama Stratejileri | • Biliş Bilgisi Durumsal Bilgi | • Zaman Yönetimi Stratejileri |
| • Anlamlandırma Stratejileri | • Koşulsal Bilgi İşlevsel Bilgi | • Yardım Arama Stratejileri |
| • Örgütlenme Stratejileri | • Bilişin Düzenlenmesi Planlama İzleme Değerlendirme | • Çevreyi Yapılandırma Stratejileri |

Kaynak: Ilgaz (2011: 20).

2.4.1. Bilişsel stratejiler. Bireyin, ulaşmak istediği hedefi için öğrenmeyi ve bilgiyi düzenleyip yapılandırabilmesine bilişsel öğrenme stratejisi adı verilmektedir. Pintrich (1999) bu stratejileri tekrarlama (ezberleme), anlamlandırma ve örgütlenme olmak üzere 3 farklı strateji olarak belirlemiştir (Çatalbaş, 2016; Ilgaz, 2011).

2.4.1.1. Tekrarlama stratejileri. Bu stratejiler bir pasajdaki kavramların ya da davranışların tekrar edilmesini kapsamakla birlikte öğrenmek istenilen davranışın ya da bilginin kısa süreli bellekte yer edinmesini sağlar. Tekrarlama stratejisi işaretleme, özetleme gibi davranışlarla birlikte desteklenirse öğrenmeyi daha da pekiştirir (Çatalbaş, 2016; Pintrich, 1999: akt. Ilgaz, 2011).

2.4.1.2. Anlamlandırma stratejileri. Bireyin eski bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağlantı olmasını sağlamak amacıyla karışık ya da zor gelen yerleri çizme, özetleme

veya benzetmeler yapma gibi etkinliklerle anlamlı hale getirip, belleğe kolayca kodlayan stratejilerdir (Schunk, 2009; Aydın & Demir, 2014: akt. Çatalbaş, 2016).

2.4.1.3. Örgütlenme stratejileri. Bu stratejiler öğrenmek istenilen pasajın organize edilerek anlamlandırılmasını içermektedir. Bir pasajın veya metnin ana fikrini ortaya koyarak kavram haritası oluşturma ya da gruplara ayırma gibi etkinliklerle gerçekleşir (Weinstein & Mayer, 1986: akt. Ilgaz, 2011).

2.4.2. Bilişüstü stratejiler. Bilişüstü, bireyin öğrenme sürecini izleyerek kendi bilgisi, yeteneği ve eğilimleri açısından bilgi sahibi olup kontrolünü sağlayabilmesidir. Bilişüstü kavramını Brown (1975) ve Flavell (1976) ortaya atmış ve bu kavramı “neyi bildiğimiz hakkında ne bildiğimizdir” olarak ifade etmişlerdir. Bu kavram bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Flavell, 1975: akt. Alcı & Altun, 2007).

2.4.2.1. Biliş bilgisi. Bireyin öğrenme sürecinde kendi bildiklerine ilişkin kendini değerlendirebilmesidir. Ana fikri bulmak, bilgiyi denemek ve ayrıntıları belirlemek gibi etkinlikleri içermektedir. Bu kavram durumsal, koşulsal ve işlevsel bilgi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Aydın & Demir, 2014; Schunk, 2009: akt. Çatalbaş, 2016).

Tablo 2

Biliş bilgisi türleri

| <u>Durumsal Bilgi</u> | <u>Koşulsal Bilgi</u> | <u>İşlevsel Bilgi</u> |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Stratejinin ne olduğu • Neden öğrenilmesi gerektiği | <ul style="list-style-type: none"> • Stratejinin ne zaman, niçin ve nerede kullanılacağı | <ul style="list-style-type: none"> • Stratejinin nasıl kullanılacağı • Strateji etkisinin nasıl değerlendirileceği |

Kaynak: Yıldız & Ergin (2007: 180).

Durumsal Bilgi: Bireyin öğrenme sürecinde kendisini ve performansını etkileyecek unsurları içeren bilgidir. Stratejinin ne olduğu ve neden öğrenilmesi gerektiği sorusuna cevap verir (Aydın & Demir, 2014: akt. Çatalbaş, 2016; Yıldız & Ergin, 2007).

Koşulsal Bilgi: Stratejinin ne zaman, niçin ve nerede kullanılması gerektiğiyle ilgili bilgidir (Yıldız & Ergin, 2007).

İşlevsel Bilgi: Öğrenme sürecinde gerekli olan stratejinin nasıl kullanılacağını kapsayan ve etkisinin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili bilgidir (Ilgaz, 2011; Yıldız & Ergin, 2007).

2.4.2.2. Bilişin düzenlenmesi. Planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Planlama: Öğrenme sürecinde gerekli olan strateji, yöntem ve kaynakların seçilmesidir. Hedef belirleme, konuya ilişkin ön hazırlıklar yapma ve zaman ayarlama durumlarını kapsar (Yıldız & Ergin, 2007).

İzleme: Bireyin öğrenme sürecinde kendi performansının farkında olması ve kontrol edebilmesidir (Ilgaz, 2011).

Değerlendirme: Öğrenme sürecinde bireyin hedef, sonuç ve öğrenmesine ilişkin etkililik durumunu değerlendirebilmesidir (Çatalbaş, 2016; Tortop & Eker, 2014).

2.4.3. Kaynak yönetimi stratejileri. Bireyin amaçlarına uygun olarak kendi çalışma ortamını düzenleme stratejileridir, başarı faktörünü doğrudan etkilemez (Çatalbaş, 2016).

2.4.3.1. Zaman yönetimi stratejileri. Hedef belirleme ve planlamayı kapsayan stratejilerdir. Zamanı doğru kullanma öğrenme sürecinde oldukça etkilidir (Zimmerman, 1989: akt. Ilgaz, 2011).

2.4.3.2. Yardım arama stratejileri. Bireyin öğrenme sürecinde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşma durumunda uzman ya da öğretmen gibi kendinden daha tecrübeli kişilere sorular sorarak yardım istemesini kapsamaktadır (Çatalbaş, 2016).

2.4.3.3. Çevreyi yapılandırma stratejileri. Etkili bir öğrenme süreci için bireyin, öğrenme ortamını kendine en uygun olacak şekilde düzenleyip gerekli materyalleri sağlayarak kendi öğrenme ortamını hazırlamasını kapsamaktadır (Ilgaz, 2011).

2.5. Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelleri ve Evreleri

Bireyin öğrenme sürecini hedef oluşturarak, kişisel ve bilişsel özellikleriyle birlikte kendisine en uygun öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini seçmesi bu öğrenme modelinin sürecini oluşturmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme kavramı için birçok araştırmacı farklı modeller geliştirmiştir (Çatalbaş, 2016). Bu çalışmada öz düzenlemeli öğrenme modellerine örnek olarak Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli ve Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli olmak üzere iki modele yer verilmiştir.

2.5.1. Zimmerman'ın öz düzenleme modeli. Öz düzenlemeli öğrenme modellerinden biri olan Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli, öz düzenlemenin çevre ve kişilerin koşullarından etkilendiğini savunur. Bireyler öz düzenleme yaparken bu etkiler altında yeni stratejiler geliştirirler. Sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli ön düşünme, performans ve öz yansıtma olmak üzere üç evreden oluşmaktadır (akt. Akdoğan, Velipaşaoğlu & Musal, 2016; Zimmerman, 2000; akt. Çağlayan Dilber, 2014; Özmenteş, 2007).

Tablo 3

Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelinin evreleri

| 1. <u>Ön Düşünme Evresi</u> | 2. <u>Performans Evresi</u> | 3. <u>Öz Yansıtma Evresi</u> |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Görev Analizi Öz Motivasyon | <ul style="list-style-type: none"> Öz Kontrol Öz Gözlem | <ul style="list-style-type: none"> Öz Yargılama Öz Tepki |

Kaynak: Akdoğan ve diğerleri (2016: 256-257).

İlk evre olan ön düşünme evresi, bireyin öğrenmek için hazırlık yaptığı içsel süreçtir. Ön düşünme evresi görev analizi ve öz motivasyon olmak üzere iki süreçle gerçekleşmektedir. Görev analizi sürecinde birey bir hedef belirler ve strateji planlar. Öz motivasyon süreci ise bireyin öğrenmeye karşı öz yeterliliğini, sonuçtan beklentisini, içsel ilgisini ve hedef yönelimini kapsar (Akdoğan ve diğerleri, 2016; Özmenteş, 2007).

Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu öz düzenlemeli öğrenme modelinin ikinci evresi olan performans evresi bireyin öğrenme sürecinde dikkatini, konsantrasyonunu ve performansını kapsayan bir süreçtir. Performans evresi öz kontrol ve öz gözlem olmak üzere iki süreçle gerçekleşmektedir. Öz kontrol, belli bir yöntem ve strateji kullanımının denetimini kapsar. Öz gözlem ise bireyin kendisiyle ilgili farkındalıklarını içerir (Akdoğan ve diğerleri, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Özmenteş, 2007).

Üçüncü ve son evre olan öz yansıtma evresi, bireyin kendi performansına ilişkin tepkilerini kapsamaktadır. Öz yargılama ve öz tepki olmak üzere iki alt süreçle gerçekleşmektedir. Öz yargılama sürecinde birey kendi performansını değerlendirir. Öz tepki ise bireyin kendini değerlendirmesiyle ilişkilidir. Bireyin, kendi performansından sonra öz memnuniyetinin artması ya da azalması sonraki öğrenme çabalarına olan motivasyonunu etkiler (Çatalbaş, 2016; Sarı & Akınoğlu, 2009).

2.5.2. Pintrich'in öz düzenleme modeli. Pintrich oluşturduğu bu modelde öz düzenleme sürecini planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere 4 aşamada gerçekleştirmiştir.

Tablo 4

Pintrich'in öz düzenleme modeli

| | |
|-----------------|---|
| Planlama | Biliş: Ön öğrenmelerin etkin hale gelmesi |
| | Motivasyon: Öz yeterlilik algısının etkin hale gelmesi |
| | Davranış: Zaman planlamasının yapılması ve sürecin gözlemlenmesi |
| | İçerik: Öğrenme içeriğinin algılanması |
| izleme | Biliş: Etkili bir öğrenme için düzenlemeler yapılması |
| | Motivasyon: Algı, inanç, ilgi ve kaygıların izlenmesi |
| | Davranış: Zaman ve çaba yönetiminin yapılabilmesi |
| | İçerik: Öğrenme içeriğinin değişip değişmediğinin izlenmesi |

| | |
|----------------------|---|
| Kontrol | Biliş: Üstbiliş etkinlikleri ve strateji kullanılması |
| | Motivasyon: Olumsuzluklardan uzak durmak için kendini motive etmek |
| | Davranış: Çabanın genişletilmesi, gerekirse yardım alınması ve süre kontrolü |
| | İçerik: Öğrenme içeriğinin hedefe ulaştırma durumuna ilişkin kontrol stratejisi |
| Değerlendirme | Biliş: Bilişsel performansın değerlendirilmesi |
| | Motivasyon: Olumsuzluklara karşı motive yollarının aranması |
| | Davranış: Gösterilen çabanın yeterli/yetersiz değerlendirmesinin yapılması |
| | İçerik: Daha etkili bir öğrenme için içerikle ilgili ne tür değişimler yapılabileceğinin değerlendirilmesi |

Kaynak: Çatalbaş (2016: 22-23).

Pintrich'in öz düzenleme modelinde ilk evre olan planlama, bireyin amaç belirleyerek ön öğrenmelerinin etkinleştirilmesini; ikinci evre öğrenmenin gerçekleştiği ortamı ve süreci izleyip gereksinimlerin saptanması; üçüncü evre görevin farklı yönlerinin kontrol edilip düzenlenmesini; son evre olan değerlendirme ise süreçle ilgili tepki ve yansımaları kapsamaktadır (Çatalbaş, 2016).

2.6. Çalgı Eğitimi ve Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Evreleriyle Çalgı Çalışma Süreci

Müzik yapmak için kullanılan aletlere çalgı adı verilmektedir. Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini ele alarak çalgı ile yetişmesi, gelişmesi ve bu alanda belli bir hedef için istedik davranışları kazanması olarak ifade edilmektedir (Akgül, 2007; akt. Turhal, 2017; Erdem, 2013; Evren, 2007; Schleuter, 1997; akt. Özmenteş, 2004).

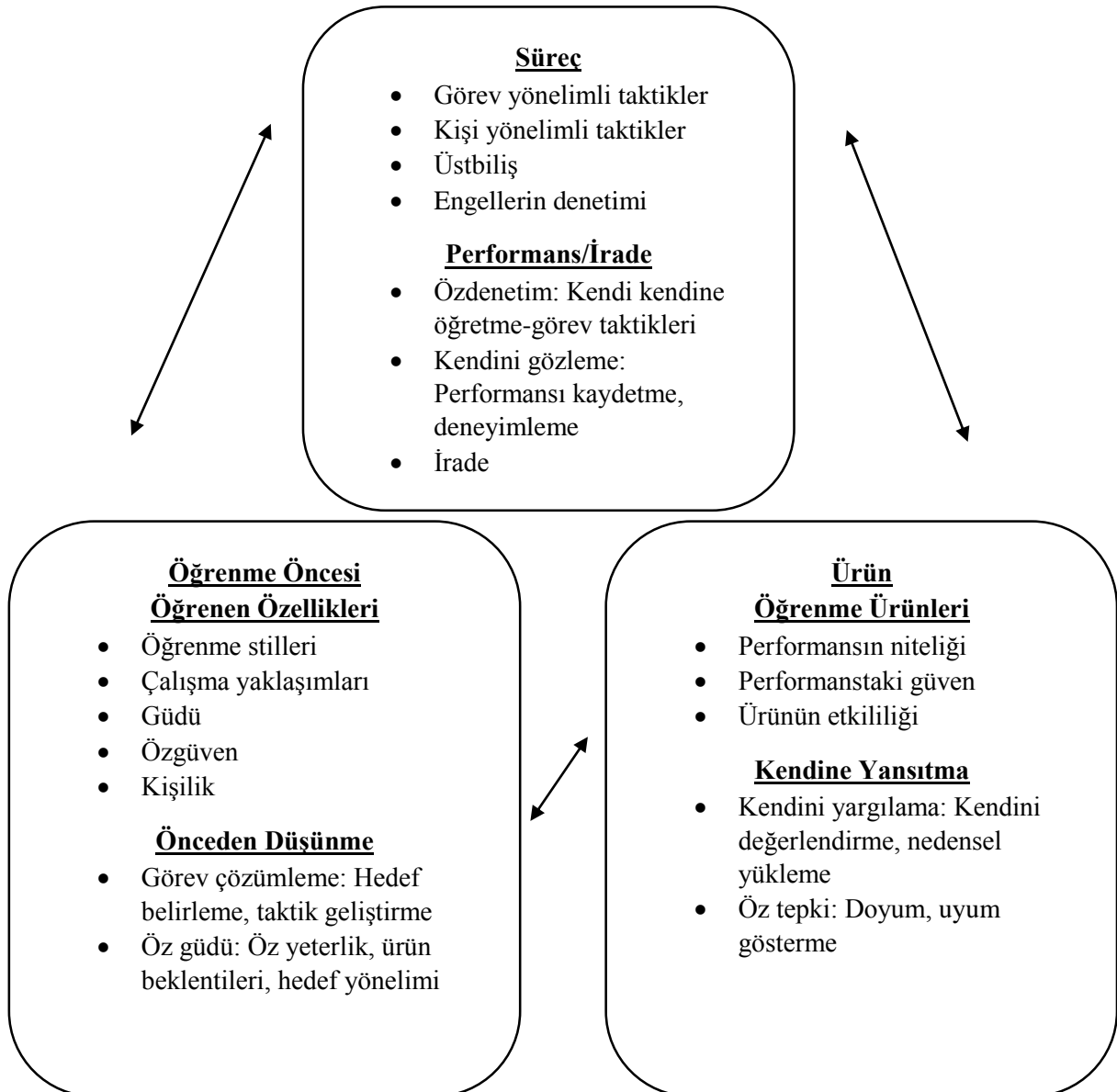
Çalgı eğitiminin amacı bireyin yaratıcı, araştırmacı, yorumlayıcı ve özgüvenli bir birey olmasını sağlamaktır. Bu eğitimin çok iyi bir programla küçük yaşlardan itibaren planlı ve

disiplinli bir şekilde eğitimci denetimiyle yapılması gerekmektedir. Çalgı eğitiminde en önemli unsurlardan birisi de çalgı çalışma sürecidir. Bu süreç bireyin çalgıyı ne kadar çalıştığını, nasıl çalıştığını, çalışma stratejilerini ve çalışma alışkanlıklarını kapsamaktadır (Akgül, 2007; akt. Erdem, 2013; Karabulut, 2009; Özmenteş, 2008).

Çalgı çalışma süreci ile öz düzenlemeli öğrenme kavramını birleştirmiş olan Hallam geliştirmiş olduğu öğrenme modeliyle çalgı eğitimini evrelere ayırmıştır. Bu evreler sırasıyla öğrenme öncesi, süreç ve ürün olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Özmenteş, 2007).

Figür 1

Hallam'ın öz düzenlemeli öğrenme döngüsündeki çalgı çalışma modeli



Kaynak: Özmenteş (2007: 73).

Çalgı çalışma süreci ve performans denetimi evresinde yer alan çalgı çalışma stratejileri, bireyin çalışırken kullandığı stratejileri ve uygulamasını kapsamaktadır. Çalışırken kullanılan bu stratejilerin, öğrenenin çalgı çalışına ciddi bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. İstenilen davranış ve hedef için çalgı öğrenme aşamasında tekrarlama eyleminin dikkatli ve bilinçli bir şekilde uygulanması gereklidir.

Bu süreçte yer alan kendini izleme evresi, öğrenenin çalgı çalışırken yaptığı hataları ve gelişimini anlamasını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenen kişi kendini denetlemiş olur. Birey kendini izleme evresini ayna karşısında, video çekerek ya da ses kaydıyla gerçekleştirerek çalgı performansını olumlu bir şekilde etkiler.

Çalgı çalışma sürecinde yer alan irade ise, bireyin çalgı çalışırken çevre ve zaman hakimiyetini, konsantrasyonunu yüksek tutmasını ve rahatsız olabileceği etkenlere karşı mücadelesini kapsamaktadır (Özmenteş, 2007).

2.7. Flüt Eğitimi ve Flüt Eğitiminde Teknik

Bireysel çalgı eğitiminin önemli boyutlarından biri olan flüt eğitimi, flüt çalmayı öğrenmeyi, geliştirmeyi ve etkili bir şekilde çalmayı kapsamaktadır. Türkiye’de flüt eğitimi güzel sanatlar ve spor liselerinin müzik bölümlerinde, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde ve konservatuvarların müzik bölümlerinde verilmektedir. Flüt eğitiminin amacı öğrenciye teknik beceriler ve müziği dinleme, anlama, yorumlama gibi müzikal davranışlar kazandırmaktır (Önder, 2013; Üstün, 2010; Yayla, 2000).

Etkili bir şekilde flüt çalabilmenin temeli iyi bir tona ve tüm kas hareketlerinin kontrol ve koordinasyonunu kapsayan tekniğe dayanmaktadır. Flüt eğitiminin sağlam temellerle yapılabilmesi için teknik sorunların yok denecek kadar en aza indirilmesi gerekmektedir (Gençel, 2005; Toff, 1996; akt. Üstün, 2010; Yayla, 2000).

Flüt eğitiminde tutuş ve duruş pozisyonunu, tonu, nefes tekniğini kapsayan ve dikkat edilmesi gereken maddeler;

1. En temel teknik olarak öncelikle flütün doğru el ve vücut pozisyonu ile dengelenmesi gerekmektedir. Parmakların rahat hareket edebilmesi için flütün ağırlığı bileklerde ve kollarda olmalıdır. Parmaklar perdelere yakın ve yuvarlak durmalıdır.
2. Parlak bir ton doğru üfleme pozisyonu ve hava basıncı ile ortaya çıkar. Doğru üfleme tekniği için dudaklar esnek olmalı, kasılmamalıdır. Nefes aktarılırken boğazın esniyormuş gibi açık tutulması sağlanmalı ve dudağın üst kısmı önde tutularak hava akımı aşağıya doğru yönlendirilmelidir.
3. Dudakların dişlere yapışmayacağı şekilde havanın dudakların iç yüzeyine çarparak çalınması, seslerin kontrollü çıkması sağlar. Hava basıncı ile oktavlar arası geçişler sağlanır fakat hava basıncının kuvveti, kasların gücü ve esnekliğiyle kontrol edilebilir.
4. Diyafram desteği ile tüm oktavları rahatça çalabilmek için çeneyi serbest tutarak kasılması önlenmeli ve dudakların gerilip büzülmesi gibi problemlerin önüne geçilmelidir.
5. Kaliteli ve temiz bir ton için flütün her oktavında çıkarılacak olan sese çok iyi hakim olmak gerekir. Bunu sağlamak için iki temel üfleme pozisyonu olan forte ve piyano çalışması yapmak önemlidir.
6. Müziği daha iyi ifade edip yorumlayabilmek için farklı dinamikler, farklı renkler ve hızlı, derin bir vibrato gereklidir.
7. Flütte; dil vurma, tek dil, çift dil ve üç dil, bağlı (legato) ve bağısız (detache) çalma, kesik kesik çalma (staccato), aksanlı çalma, vibrato gibi sağlam nefes isteyen dil ve artikülasyon teknikleri kullanılmaktadır. Kısaca flüt eğitiminin temelinde dudak, duruş ve tutuş pozisyonları ile birlikte nefes, diyafram ve dil tekniği çok önemlidir (Turgay, 2002; akt. Ekebalkan, 2007; Üstün, 2010).

2.8. Flüt Çalışma Süreci ve Performans İlişkisi

Çalgı çalabilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazandırılması öğrenme sürecini oluşturmaktadır. Çalgı eğitiminin etkili ve başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi için çalgı çalışma süresinin doğru ve verimli bir programla gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Schleuter, 1997; akt. Özmenteş, 2007).

Çalgı eğitimi ile ilgili literatürdeki kaynaklar incelendiğinde çalgı çalışma stratejileri, etkili çalgı çalışma yöntemleri, çalışma süreleri gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşım çalgı çalışma sürecini; bireyin ödevlerini, kendisini çevreden soyutlayacak şekilde bir odada saatlerce çalışarak belirli teknik ve müzikal sorunları çözmekle sorumlu tutulduğu süreç olarak tanımlamaktadır. Süreç bu açıdan ele alındığında, çalgı eğitiminde etkin çalışma ve öğrenme stratejilerinin, öğrencinin gelişim durumu ve öğrencinin kendi denetiminde çalışma içeriğinin tüm aşamalarının önemli olduğunu göstermektedir (Chung, 2006; akt. Özmenteş, 2007).

Çalgı eğitiminin önemli boyutlarından biri olan flüt eğitiminde de çalışma süreci oldukça önemlidir. Flüt çalışırken doğru bir çalma pozisyonunda diyafram nefesini kontrollü bir şekilde kullanıp güçlü bir ton ile etüt ve eserlerin çalışma tekniklerine dikkat ederek icra edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte bireyden seslendirilecek olan etüt veya eserlerde bulunan süslemelerin, gürlük terimlerinin, tempolarının doğru bir şekilde çalınması ve bununla birlikte bütün oktav geçişlerinin temiz bir şekilde kaliteli bir ton ile elde edilmesi beklenir (Üstün, 2010; Yayla, 2000).

Flüt eğitimi alan bireyin çalışma sürecinde tekniğini geliştirebilmesi ve karşılaşılabilecek olduğu sorunları çözebilmesi için birçok aşamadan geçmesi gerekir. Flüt tekniklerinin daha rahat uygulanabilmesi için çalışma sürecinde doğru duruş, dudak ve çene pozisyonu, nefes tekniği, kuvvetli diyafram, parmakların pozisyonu, dil teknikleri gibi çalışmaların üzerinde durulması önemlidir. Etkili ve verimli bir çalışma ile kazanılan becerilerin zamanla

unutulmasına izin vermeden günlük çalışmalarla pekiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Önceden karşılaşılmış ya da çalışma sırasında meydana gelmiş olan yanlış tekniklerin alışkanlık haline gelmeden ortadan kaldırılması gerekir. Birey, oluşan problemlerin nedenini tespit ederek bu problemlerin çözülmesi için yapılması gereken çalışmalarla müzik kalitesini geliştirir ve bu durum da bireyin performansını olumlu yönde etkiler.

Flüt çalışma sürecinde yanlış tekniğin alışkanlık haline gelmesiyle sorunun çözülmesi o tekniğin ilk kez öğrenilmesinden daha zor olacaktır. Bireyin alışkanlık haline getirmiş olduğu bu teknik sorunun rahatça aşılabileceğini düşünmesi büyük bir zaman kaybına ve flüt çalışma sürecindeki aşamalarından geri kalmasına neden olacaktır. Öğrenilmiş teknik yanlışların çalışılarak düzeltilmesi sürecinde bireyin hedeflemiş olduğu teknik düzeye ulaşamadığını fark etmesi kişinin çabasını, isteğini ve hevesini kırarak başarısız olmasına ve bunun sonucunda da moral bozukluğunun ortaya çıkması ile birlikte bireyin flüt eğitimi sürecinin uzayıp ciddi bir zaman kaybetmesine yol açabilir (Üstün, 2010: 5).

Günümüzde çalgı tekniğinde vücudun serbest olması, kasılmaması durumunu en zor pasajları çalarken bile korumayı sağlamak önemlidir. Fakat kazandırılmak istenen bu rahatlık, kontrollü ve disiplinli bir çalışma ile desteklenmezse teknik problemlere ve rahatsızlıklara neden olabilir (Turgay, 2002; akt. Üstün, 2010).

Çalgı çalışma süresi ile çalgı performansı arasındaki ilişkiler yıllardır araştırmacılar tarafından ele alınmış olup çalgı çalışma süresi kavramının üç farklı açıdan incelendiği gözlemlenmiştir:

1. Çalgıya başlama zamanı ve yaşı
2. Belirli bir zaman içerisindeki çalışma miktarı
3. Çalgı deneyimi

Birçok araştırmada erken yaşlarda çalgı eğitimine başlamış olan bireylerin çalgı hakimiyetlerinin ve çalgılarındaki başarılarının çalgı eğitimine geç yaşta başlayan bireylere

göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Jorgensen, 2003; akt. Özmenteş, 2007). Buradan yola çıkarak çalgı çalışmada verimli ve etkili çalışmayla geçen yıllar bireyin, gelişmesini ve uzmanlaşmasını sağlamaktadır. Çalgı çalışma sürecinde çalgıyı her gün düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak bireyin çalgısında başarıya ulaşması için önemlidir. Bu konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada belirli bir zaman içerisinde çalışma ve çalgı performansı arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ericsson & Lehmann, 1996; Hallam, 1998; Jorgensen, 2002; Linzenkirchner, 1994; O'Neill, 1997; Sloboda & Howe, 1991; Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996; Sosniak, 1985; Wagner, 1975; Williamon & Valentine, 2000; Zurcher, 1975; akt. Özmenteş, 2007).

2.9. Flüt Çalışma Sürecinin Etkililiği

Çalgı çalmayı öğrenme süreci bireye hem fiziksel hem de bilişsel özellikler kazandırır. Çalgı çalmaya başlanılan ilk günden, gelinen en üst seviyeye kadar birçok kazanım elde edilir ve bütün aşamalar özveri gerektirir. Bireysel çalgı eğitiminde farklı seviyeler bulunduğu için birey olduğu seviyeye göre farklı çalışma yöntemi ve stratejiler kullanmaktadır. Buradan yola çıkarak her bir seviye için yetenek ve performans gelişiminde çalgı çalışma sürecinin etkisinin görüldüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çalgılarını çalışma sırasında bilinçli ve kontrollü olmaları gerektiğini vurgulayan Fenmen (1947), gündelik çalışmayı dört bölümde ele almıştır:

1. Teknik üzerine çalışmak
2. Yeni bir esere çalışmak
3. Çalışılmış bir eseri geliştirmek
4. Yeni eserler deşifre etmek

Fenmen bu önerileri öğrencinin çalgı çalışma sürecinde planlı ve bilinçli bir çalışma gerçekleştirebilmesi için getirmiştir. Öğrencinin çalışmasını gözlemleyebilmesi, çaldıklarını dinleyip yorumlayabilmesi, çalışma sürecini kontrol ederek değerlendirebilmesi ve bir sonraki

çalışmasını planlayabilmesi çalgı çalışma sürecinin etkili ve verimli olması açısından oldukça önemlidir (Fenmen, 1947; akt. Özmenteş, 2007).

Etkili çalışma, çalgı çalışma sürecinde öğrencinin bilişsel stratejiler kullandığı bir süreçtir. Fakat bununla birlikte öğrenci karşılaşacağı farklı problemler için özel stratejiler de geliştirebilmelidir. Bu süreçte öğrenci kendi performansını gözlemleyerek değerlendirebilmeli ve doğru stratejiler geliştirerek çözüm yoluna ulaşmalıdır (Özmenteş, 2007).

Müziksel becerilerin ve hedef davranışların kazandırılması istenilen flüt çalışma sürecinde de planlı, programlı ve bilinçli olarak günlük çalışmaların yapılması ve pratiğin geliştirilmesi önemlidir. Üstün (2019), flüt eğitiminde günlük çalışmaların öğrencilerde bilinçli farkındalık ve stres kontrolü yönünden etkisini araştırmış ve çalışmasının sonucunda pozitif etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Flüt veya bir başka çalgı olsun, bireyin yaptığı çalışmalar kadar bu çalışmaları nasıl yaptığı da önem taşımaktadır. Çalışma sürecinde öğrencilerden beklenen “dikkat ve konsantrasyon”, öğrencinin geçmiş alışkanlıklarından kalan hataları yapmadan, doğrusunu çalabilmek için gerekli zihinsel hazırlığı yapması ve bunu uygulamasıdır (Ekebakan, 2007).

“İlk başta bir parçayı mükemmel olarak çalabilmenin tek yolu, tempoyu olabildiğince düşürüp, beynin parmaklardan daha önce hareket etmesine olanak sağlayacak kadar yavaş çalmaktır. Yanlışlar beynin parmaklara yetişememesinden ve parmakların daha önceki alışkanlıklardan kaynaklanan hataları düzeltmeye zaman bulamamasından dolayı ortaya çıkar” (Schuring, 2001: 13, akt. Ekebakan, 2007: 2).

2.10. Flüt Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, bireysel çalgı eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir ve öz düzenlemeli öğrenme modellerinin içerisinde yer almaktadır. Pintrich (2000), geliştirmiş olduğu öz düzenlemeli öğrenme modeliyle bu stratejileri üç başlıkta toplamıştır:

1. Bilişsel öğrenme stratejileri

2. Üstbilişsel öğrenme stratejileri
3. Kaynak yönetimi stratejileri

Bütün bu stratejiler çalışma ve öğrenme sürecini desteklemektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin evrelerinde gerçekleşen bu stratejilerin kullanımı, olumsuz hissiyatları engelleyip hedef kazanımı ve başarı ile ilişkili olan özyeterlik inancını arttırmaktadır (Cobb, 2003; akt. Özmenteş, 2007).

İlk sırada yer alan bilişsel öğrenme stratejileri Weinstein ve Mayer (1986) tarafından deneyimleme, işleme ve düzenleme olmak üzere üçe ayrılmıştır. Deneyimleme; öğrenilmesi istenilen konunun yüksek sesle okunarak tekrarlanması, işleme; öğrenilmesi istenilen konunun açıklanması ve özetlenmesi, düzenleme ise bir metnin ana düşüncesini bulma ve metindeki düşünceler arasında ilişki kurma gibi stratejileri içermektedir (Pintrich, 2000; akt. Özmenteş, 2007).

İkinci sırada yer alan üst bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencilerin kullandığı stratejileri kapsarken üçüncü ve son olan kaynak yönetimi stratejileri, öğrencinin öğrenme sürecinde zamanını, çabasını, çalışma çevresini ve yakın çevresini çalışma sürecine uygun olacak şekilde düzenleyip denetlemesini içermektedir.

Nielsen (2001) yapmış olduğu çalışmada çalgı çalışma sürecinde kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Ustalık seviyesine ulaşmış öğrencilerin çalışmalarını gözlemleyerek bu öğrencilerin çalışma stratejilerini Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeline uygun olacak şekilde sınıflandırmıştır:

1. Kendini Değerlendirme ve Hedeflerin Belirlenmesi
2. Stratejik Planlama
3. Kendi Kendine Öğrenme
4. Görev Stratejileri
5. Kendini Gözleme

Nielsen'in modeli incelendiğinde öğrencinin çalgı çalışma sürecinde bilişsel ve üstbilişsel farkındalığı artabilir ve öğrenci herhangi bir sorunla karşılaştığında uygun stratejileri belirleyebilir. Bu yaklaşım çalgı çalışma sürecinde sorunların çözümü için uygulanabilir olmasıyla birlikte öz düzenlemeli öğrenmenin önemini göstermektedir (Nielsen, 2001; akt. Özmenteş, 2007).

Guerrero (2008) enstrüman öğrencilerinin müzik pratiği sırasında hangi öz düzenleme stratejilerini uyguladıklarını keşfetmeyi amaçladığı çalışmasında, sözlü raporlardan elde ettiği bulgular sonucunda çalgı çalışırken uygulanabilecek stratejileri Tablo 5'teki gibi sınıflandırmıştır:

Tablo 5

Guerrero'nun sözlü rapor bulgularındaki strateji türleri

| Kategoriler | Kullanılan Stratejiler |
|--------------------|--|
| Müzikal Elementler | Doğru dinamikleri uygulama |
| | Doğru artikülasyonları uygulama |
| | Doğru ritimleri uygulama |
| | Doğru notaları seslendirme |
| | Sabit tempoyla çalma |
| | Yavaş tempoyla çalma |
| | Hızlı tempoyla çalma |
| Tekrar Etme | Baştan başlayarak çalma |
| | Bir ölçüyü tekrar etme |
| | Bir pasajı tekrar etme |
| | Notaları kendi içinde gruplandırarak çalma |
| | Gruplandırılan notaları tersten çalma |

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| | Parmak çalışması yapma |
| | Sayma/alkış yapma |
| Çalmadan Yapılan Çalışmalar | Göz gezdirme |
| | Ayak vurma |
| | Kalem kullanma |

Kaynak: Ergin (2015: 54) ve Guerre (2008: 99)'nun çalışmalarında verdikleri bilgilerden oluşturulmuştur.

Yapılmış olan bu çalışmalardan yola çıkılarak çalgı çalışma sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin kullanılan stratejiler ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen bulgulardan öz düzenlemeli öğrenmede büyük bir yere sahip olan strateji kullanımının oldukça önemli olduğu ve hem deşifre sürecinde hem de çalgı çalışma sürecinde doğru uygulandığında bireyin öğrenme ve çalışma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.11. Deşifre Çalışması

Deşifre kavramı müzik alanında birçok araştırmacı tarafından bir eseri/yapıtı ilk okumada çözebilmek ve seslendirebilmek olarak tanımlanmaktadır.

Deşifre kelimesi genel olarak;

1. Bilinmeyen bir olayın/durumun ortaya çıkması ya da çıkarılması (Tufan, 2000)
2. Anlaşılması güç veya zor olan bir şeyin çözülmesi (Özgür, 1995)

Müzik alanında ise deşifre;

1. İlk kez görülen bir müzik eserini hiçbir hazırlık yapmadan okumak ve seslendirmek (Çimen, 1997)
2. Bilinmeyen bir müzik eserini kavrayabilmek (Özgür, 1995)
3. Bir müzik eserinin notalarını ilk bakışta okuyabilmek veya seslendirebilmek (Sözer, 1998: akt: Özer, 2010).

Profesyonel anlamda müzikle ilgilenenler bilgi ve yeteneğin dışında deşifre becerisine de sahip olmalıdır. Müziğin bütün alanlarında önemli olan deşifre okuma ve çalma becerisi bireyin başka beceriler kazanmasında da etkilidir. Müzik alanında gelişmek ve ilerleyebilmek için bir müzik yapıtının notalarını çok rahat bir şekilde okuyup çözümleyerek icra etmek gerekir. Bir birey notaları rahatlıkla okuyabilmeli, müziği anlayabilmeli ve seslendirebilmelidir. Okuma, anlama ve seslendirme becerileri deşifre üzerinde oldukça etkilidir (Özer, 2010). Deşifre okuma ve çalması iyi olan bir birey, kendi isteği ile repertuarını daha da zenginleştirip teknik ve müzikal ifadeleri yorumlama açısından deşifresi iyi olmayan bir bireye göre daha çok gelişim gösterir (Newman, 1984: akt. Özer, 2010).

Çimen (2001)'e göre bireyin zekası, yetenekleri ve müzikal birikimiyle gerçekleşen deşifre çalma becerisinin, çalgı eğitiminin en başında öğrenciye kazandırılması ve öğretim programlarında yer alıp düzenli bir çalışma ile geliştirilmesi gerekmektedir (Çimen, 2001: akt. Türkmen, 2008).

Öğrenci deşifre çalışmasında ilk olarak parçayı analiz etmeli, ölçü değerine ve temposuna bakmalı varsa eğer parmak numaraları gibi teknik pozisyonlarını doğru bir şekilde yerleştirip ellerine bakmadan çalışma konusunda bilgilendirilmelidir (Tufan, 2000; akt. Türkmen, 2008).

Çalgı çalışma sürecini etkileyen bilişüstü öz düzenlemeyle ilgili çalışmalardan yola çıkıldığında bilişüstü ve öz düzenlemenin, bu sürecin başlangıcı olan deşifrede de önemli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan yola çıkıldığında öğretmenler, öğrencilerin deşifre çalışma sırasında ritim, parmak numaraları, doğru nota seslendirme ve ton bakımından zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılmış olan çalışmalarda ve öğretmenlerin bu ifadeleri doğrultusunda öğrencilerin deşifre becerilerini geliştirebilmeleri için solfej, gam ve etüt çalışması yapmalarının, müzik alanındaki eksik bilgilerinin tamamlanmasının, kolaydan başlayıp zora doğru ilerlemelerinin, teknik çalışmalarının doğru bir şekilde olmasının ve

motive edilmelerinin yeterli olmadığı bunların yanında teknik, armonik, müzikal ifadeler ve müzik formu gibi konuların üzerinde de çalışılması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir (Ergin, 2015).

2.12. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Ulusal çalışmalar. Bu alt başlıkta konu ile ilgili ulusal araştırmalara yer verilmiştir.

Turhal (2017) “Gitar Eğitiminde Video Kaydı ile Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Performansa Etkisi” adlı doktora tezini Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Ana Bilim Dalında öğrenim gören Çalgı Eğitimi I (Gitar) dersini alan öğrenciler ile gerçekleştirmiş, klasik gitar çalışma sürecinde video kayıtları ile gerçekleşen öz düzenlemeli öğrenmenin performans üzerindeki etkisini belirlemeyi ve çalgı çalışma sürecinin verimliliğini arttırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deney kontrol grupları arasında anlamlı bir fark çıkmamış fakat deney grubunda öz düzenlemeli öğrenmenin öntest- sontest performans puanlarında öğrenci görüşleriyle desteklenen anlamlı farklar bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin öz gözlem sürecinde teknik görünüş ile birlikte müzikal ifadelerle farkına vardıkları performanslarının, çalışma süreçlerinde olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Akdoğan ve diğerleri (2016) “Öz Düzenlemeli Öğrenme” başlıklı makalesinde bireyin yaşantısını etkileyen öz düzenleme becerilerini araştırmıştır. Bu araştırmada öz düzenlemeyle ilgili tanımlar, bilişsel kavramlar, öz düzenlemeli öğrenme modelleri, bunların temelinde yatan teoriler, strateji kullanan bireylerin özellikleri ve öz düzenlemeli öğrenmede eğitenin rolü yer almaktadır. Araştırma sonucunda bu tanımlar doğrultusunda bireylerin öz

düzenlemeli öğrenme stratejileri geliştirmeleriyle akademik başarıyı artıracakları ve bunun yaşam boyu öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir.

Tuzcu (2016) “Piyano Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde müzik öğretmeni adayları ve lisans düzeyindeki konservatuvar öğrencilerinin piyano çalışma süreçlerinde öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile birlikte öğrenme stillerini tespit edip bunların akademik başarı ile ilişkisini saptayarak nasıl değişkenlerle farklılıklar sergileyeceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışma farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 307 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan, öğrencilerin piyano eğitimini sürecinde öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri, öğrenme stilleri, evre düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin (2015) “Bilişüstü Öz Düzenleme Basamaklarına Göre Yapılan Gitar Eğitiminin Deşifre Performansına Farkındalığa ve Tutuma Etkisi” başlıklı doktora tezinde bilişüstü öz düzenleme evrelerinden yola çıkarak yapılan gitar eğitiminin, öğrencilerin deşifre çalma performansında, bilişüstü öz düzenleme farkındalıklarında ve deşifre çalma tutumlarındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonucunda çalışma grubunun deşifre çalma performans, bilişüstü öz düzenleme farkındalık ve deşifre çalma tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Çağlayan Dilber (2014) “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi” başlıklı doktora tezinde, öz düzenlemeli strateji gelişimi modeliyle yapılan öğretim programı ile öğrencilerin metinlerinde gelişim sağlamayı hedeflemiştir. Aynı zamanda öğretim modeliyle ilgili öğrencilerin görüşlerinin sosyal geçerlik açısından pozitif olmasını sağlamak araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi” öğretim modelinden yola çıkılarak geliştirilen strateji öğretimi çalışmalarının, öğrencilerin

tartışmacı metin elementlerini oluşturmalarında etkisinin olduğu ve öğrencilerin genel yazma becerilerinde olması gereken öğelerin kullanımının türe özgü stratejiyle birlikte geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Özmenteş (2008) “Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Taktikleri” başlıklı makalesinde farklı okullarda öğrenim gören konservatuvar lisans bölümü öğrencileri ile yine farklı okullarda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel enstrümanlarını çalışırken kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin enstrüman çalışırken kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine bakıldığında, performans öncesi evrede duyuşsal özelliklerin, üstbilişsel ve bilişsel stratejilerle iç içe geçtiği görülmüştür. Öğrencinin hedef belirleme, eserin yapısal özelliklerini analiz etme gibi ana etkinliklerle birlikte öz yeterlik inancı, güdü ve ilgi gibi duyuşsal bir süreç geçirdiği de ortaya çıkmıştır.

Özmenteş (2007) “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz Düzenlemeli Öğrenme ile Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri” başlıklı doktora tezinde farklı illerde öğrenim gören Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvar lisans seviyesindeki öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini, öz yeterlik, tutum ve bireysel performanslarını belirleyip bunlar arasındaki ilişkiyi ve oraya çıkan değişkenler ile öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeyleri ile öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin en yüksek düzeyde olduğu; öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile çalgı performans düzeylerinin en düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları öz düzenlemeli stratejilerin performans öncesi, performans denetim ve performans değerlendirme evreleriyle gerçekleştiği ve öğrencilerin bilişsel becerilerine duyuşsal özelliklerinin de eşlik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Güven (2004) “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde öğrencilerin öğrenme stillerine göre nasıl stratejiler kullandıklarını saptayarak öğrenme stilleriyle öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle izleme ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Özmenteş (2004) “Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans tezinde Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri’nde öğrenim gören müzik öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit edip bu sorunlarla öğrencilerin kişisel ve sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, farklı okullarda öğrenim görmekte olan 167 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Çalgı Çalışma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Envanteri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin çalışma sürecinde karşılaştıkları konsantrasyona bağlı sorunların en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar; yaşları, öğrenim gördükleri okul, sınıf, çaldıkları enstrümanlar ve enstrüman öğretmenlerinin cinsiyetine göre önemli farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2002) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri” başlıklı çalışmasında ilköğretim ve liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerin etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmama durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 349 öğretmen ile gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ilköğretim ve liselerde ders dışındaki etkinliklerde öğrenme stratejilerine, büyük bir kısımda az yoğunlukta yer verildiği, küçük bir kısımda ise hiç yer verilmediği ve çoğu öğretmenin öğrenme stratejilerinin aktarımına daha

çok konuları işlerken yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çoğu öğretmenin öğrenme stratejilerinin öğrenciler için geliştirici ve önemli olduğunu fakat kendilerini öğrenme stratejilerini aktarma konusunda yeterli bulmadıklarını ve bununla ilgili eğitim almaları gerektiğini açıkladıklarını ifade etmiştir.

2.12.2. Uluslararası yapılan çalışmalar. Bu alt başlıkta konu ile ilgili uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Miksza (2011) tarafından yapılan “The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students” başlıklı araştırmanın amacı başlangıç düzeyindeki ve orta düzey enstrümantalistlere yönelik öz düzenlemeli uygulama davranışlarının öz bildirim ölçümünün yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini geliştirmek ve test etmektir. Araştırma sonucunda, dört faktörlü modelin (öz yeterlilik, yöntem ve davranışın birleşimi, zaman yönetimi ve sosyal etkiler) verilere genel olarak en uygun model olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, enstrümantal müzik eğitimi bağlamında araştırma ve öğretime yönelik uygulamalar için uygun bir öz düzenlemeli uygulama davranışı ölçüsünün geçerliliği ve güvenilirliği için kanıt sağlamaktadır. Bulgular, McPherson ve Zimmerman'ın (2002) kendi kendini düzenleyen müzik öğrenme modelinin, enstrümantal müzisyenlerin nasıl kendi kendine yeterli öğrenenler haline geldiğini keşfetmek için uygun bir teorik çerçeve olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçü, kendi kendini düzenleyen müzik öğrenimine yönelik yaklaşımları araştırmakla ilgilenen araştırmacıların yanı sıra genç müzisyenlerin bağımsız sanatçılara dönüşmesine yardımcı olmakla ilgilenen araştırmacılar için faydalı olabilir.

Leon-Guerrero (2008) “Self-regulation strategies used by student musicians during music practice” adlı çalışmasında enstrüman öğrencilerinin müzik pratiği sırasında hangi öz düzenleme stratejilerini uyguladıklarını keşfetmeyi hedeflemiştir. On altı ortaokul enstrüman öğrencisi, yeni bir eser çalışırken videoya kaydedilmiştir. Uygulamadan sonra öğrenci ve

araştırmacı video kayıtlarını izlemiş ve öğrenci uygulama sırasında kullanılan stratejileri açıklamıştır. Eşzamanlı sözlü rapor ve müzik uygulama verilerinin incelenmesi, tekrarın diğer stratejilere göre ne sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın enstrüman öğrencilerinin öz düzenleme yeteneklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Bembenutty ve Zimmerman (2003) yapmış oldukları “The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement” adlı çalışmada, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme eğitimine verdikleri yanıtlardaki bireysel farklılıkları incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öz yeterlilik, içsel ilgi ve sonuç beklentisi gibi motivasyonel inançlarının, öğrencilerin erteleme istekleri, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı, ev ödevi tamamlama ve akademik performans üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Pintrich ve De Groot (1990) “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance” başlıklı çalışmasında fen ve İngilizce sınıfından 173 yedinci sınıf öğrencisi ile motivasyonel yönelim, öz düzenlemeli öğrenme ve sınıf akademik performansı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrenci öz yeterliliği, içsel değer, sınav kaygısı, öz düzenleme ve öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin bir öz-bildirim ölçüsü uygulamış ve sınıf ödevleriyle ilgili çalışmalardan performans verileri elde edilmiştir. Öz yeterlik ve içsel değer, bilişsel katılım ve performansla pozitif olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Veri analizleri sonucunda öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının performansı en çok etkileyen kavramlar olduğunu tespit etmiştir. İçsel değer, performans üzerinde doğrudan etkili olmadığı ancak önceki başarı seviyesinden bağımsız olarak, öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) “Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning” adlı çalışmasında öğrencilerin bir görüşme sırasında öz

düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma raporları ile öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme performanslarına ilişkin gözlemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Aynı zamanda çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine ilişkin gözlemleri ile öğrencilerin başarı durumlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin görüşme sırasında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile öğretmenlerin derecelendirme faktörü, öğrenci sözlü anlatım ve başarı faktörleri arasında olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma verilerini toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim, yönetim, ticaret sosyal hizmetler ve bunun gibi uygulamalı alanlarda sıklıkla tercih edilen nitel araştırma türü “temel ve yorumsamacı” çalışmadır. Merriam (2009) genel, temel ve yorumsamacı kelimeleri ile bir çalışmanın nasıl sınıflandırılması gerektiği üzerinde yıllarca çalıştığını ve bütün nitel araştırmalar yorumsamacı olduğu için bu tür çalışmaları temel nitel araştırma olarak tanımladığını ifade etmiştir. Çalışmada, keşfedici bir yöntem izlenmiştir. Flüt öğrencilerinin deşifre süreçlerini nasıl değerlendirdiklerini ve karşılaştıkları sorunlara yönelik kullanmakta oldukları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini tespit etmek için yapılandırılmış görüşme ve video aracılığı ile gözlem yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada örneklem grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme araştırma problemi ile bağlantılı olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan sıra dışı olmayan tipik durumlardan seçilerek oluşturulan örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018; Deveci, 2018; Sönmez & G. Alacapınar, 2018).

Araştırma İstanbul Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (7), Ankara Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (5) ve Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarında (4) öğrenim görmekte olan 16 flüt öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deşifre süreçlerinde karşılaşılan zorluklara karşı geliştirilen çalışma stratejilerini

tespit etmek olduğundan konservatuvar öğrencilerinin seviyelerinin bu tür bir çalışmaya daha uygun olacağı düşünülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda üç konservatuvarda çalışmaya gönüllü olarak katılabilecek yeterli sayıda öğrenciler tespit edilmiş ve bu öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan flüt öğrencilerinin demografik bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6

Flüt öğrencilerinin demografik bilgileri

| Öğrenci | Cinsiyeti | Yaşı | Okulu | Sınıfı | Flüt Çalma Yılı |
|----------------------|-----------|------|---------------------|----------|--------------------|
| Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 1 | Kız | 18 | Üniversitesi Devlet | Lisans I | 11 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 2 | Kız | 16 | Üniversitesi Devlet | Lise II | 6 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 3 | Kız | 32 | Üniversitesi Devlet | Doktora | 22 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 4 | Kız | 18 | Üniversitesi Devlet | Lise IV | 9 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 5 | Kız | 16 | Üniversitesi Devlet | Lise II | 7 |
| Konservatuvarı | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|-----|----|---------------------------------------|------------|----|
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 6 | Kız | 16 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lise II | 6 |
| İstanbul Mimar Sinan | | | | | |
| Öğrenci 7 | Kız | 18 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lise IV | 9 |
| Ankara Hacettepe | | | | | |
| Öğrenci 8 | Kız | 20 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans II | 7 |
| Ankara Hacettepe | | | | | |
| Öğrenci 9 | Kız | 21 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans IV | 10 |
| Ankara Hacettepe | | | | | |
| Öğrenci 10 | Kız | 19 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans II | 10 |
| Ankara Hacettepe | | | | | |
| Öğrenci 11 | Kız | 21 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans III | 11 |
| Ankara Hacettepe | | | | | |
| Öğrenci 12 | Kız | 23 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans IV | 11 |
| Bursa Uludağ | | | | | |
| Öğrenci 13 | Kız | 22 | Üniversitesi Devlet Konservatuvarı | Lisans IV | 11 |

| | | | | | |
|----------------|-------|----|---------------------|---------------|----|
| Bursa Uludağ | | | | | |
| Öğrenci 14 | Erkek | 19 | Üniversitesi Devlet | Lisans II | 7 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| Bursa Uludağ | | | | | |
| Öğrenci 15 | Kız | 18 | Üniversitesi Devlet | Lise IV | 8 |
| Konservatuvarı | | | | | |
| Bursa Uludağ | | | | | |
| Öğrenci 16 | Kız | 24 | Üniversitesi Devlet | Yüksek Lisans | 10 |
| Konservatuvarı | | | | | |

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden birini görüşme tekniği oluşturmaktadır. Görüşme, sözlü iletişim yolu ile veri toplama tekniği olarak ifade edilmektedir. Genellikle yüz yüze tercih edilen görüşme, ses ve görüntü iletilicileri ile de yapılmaktadır. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada görüşme tekniği türlerinden, yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, belirli soruların ne şekilde sorulup hangi verilerin toplanacağından önceden detaylı bir şekilde planladığı bir tekniktir (Karasar, 2019). Araştırma verilerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından 11 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerliliği sağlamak için iki alan uzmanına bu sorular sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Bu sorularla öğrencilerin deşifre öncesinde bir hazırlık yapıp yapmadıklarını, deşifreyi parçalar halinde mi yoksa bir bütün olarak mı okuduklarını, deşifre yaparken eser üzerinde karşılaştıkları zorluklara yönelik çalışma stratejileri geliştirip geliştirmediklerini, deşifre sürecinin çalışma sürecine etkisi konusunda görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmanın bir diğer veri toplama yöntemini gözlem tekniği oluşturmaktadır. Flüt öğrencilerinin deşifre süreçlerinde öz düzenlemeli öğrenme ile kullandıkları stratejileri video aracılığıyla tespit etmek için gözlem yapılmıştır. Bir ortamda veya kurumda, davranışları ayrıntılı bir şekilde tanımlamak için kullanılan yöntem gözlemdir. Bir davranış ile ilgili ayrıntılı ve kapsamlı veriler elde edilmek isteniyorsa gözlem yöntemi kullanılabilir. Gözlem, araştırmacının uygun bulduğu sosyal ve kurumsal ortamlarda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma verilerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanmıştır. Geçerliği sağlamak için gözlem formu iki alan uzmanına sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda son halini almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin amacı verileri tanımlamak, verilerin içindeki gerçekleri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizinde uygulanan işlem, birbiriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmadan elde edilen veriler kodlanmış, ardından temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri öğrenci 1 (Ö1), öğrenci 2 (Ö2) biçimde kısaltılıp kodlama yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum 89,39 çıkmıştır. Bu değer 70 veya daha üstünde olması yeterli görüldüğünden veri analizi için güvenilirliğin sağlandığı kanısına varılmıştır (Miles & Huberman, 1994: akt. Baltacı, 2017).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler Google Meet uygulaması üzerinden çevrimiçi yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Sorular sözlü olarak görüşme sırasında sorulmuştur. Ayrıca araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan video aracılığı ile gözlem de yapılmıştır. Öğrencilerden eseri deşifre ederken kendilerini kaydetmeleri istenmiş ve bu kayıtlar mail yoluyla araştırmacılara gönderilmiştir. Araştırmacı ve iki uzman tarafından görüşme, video kayıtları ve sunulan veriler incelenmiş, elde edilen bulgular çalışmada sunulmuştur.

Gözlem sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde keşfedici çalışmanın bir parçası olan video kayıtları incelenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlardan görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum 91,11 çıkmıştır.

4.Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan 16 flüt öğrencisi ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulgular içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiş kod ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplardan 65 kod, elde edilen bu kodlardan 5 temaya ulaşılmıştır. Araştırmada video aracılığı ile yapılan gözlemlerden ise 42 kod, elde edilen bu kodlardan 4 temaya ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilere dayalı olarak bulgulara derinlemesine yer verilmiştir. Tablolarda nitel araştırma yöntemine bağlı kalınmıştır ancak diğer araştırmacılara fikir vermesi ve tablonun daha düzenli görünmesi için frekans da belirtilmiştir. Ayrıca tablolarda araştırmanın amacına ilişkin oldukça önemli olan özgün stratejiler yer aldığı için belirtilen frekanslardan bazıları oldukça düşüktür.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak flüt öğrencilerinin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda 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 ve hiç hazırlık yapmama olmak üzere 15 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler “deşifre sürecine hazırlık” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|-------------|------------|----------|-------------------|
|-------------|------------|----------|-------------------|

| | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------|
| Deşifre Sürecine Hazırlık | Eseri inceleme | 5 | Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12 |
| | Teknik çalışmalar | 2 | Ö1, Ö13 |
| | Ses üfleme | 2 | Ö1, Ö13 |
| | Dil çalışması | 1 | Ö1 |
| | Not alma | 3 | Ö2, Ö12, Ö16 |
| | Renkli kalem kullanma | 1 | Ö2 |
| | Zor pasajları tespit etme | 5 | Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16 |
| | Zor pasajları sesli okuma | 2 | Ö5, Ö9 |
| | Besteciyi araştırma | 2 | Ö6, Ö7 |
| | Eser üzerindeki terimleri öğrenme | 1 | Ö7 |
| | Dönemi araştırma | 1 | Ö7 |
| | Ton analizi | 4 | Ö3, Ö7, Ö8, Ö12 |
| | Eseri dinleme | 4 | Ö8, Ö11, Ö12, Ö13 |
| | Eseri bilinçli olarak dinlememe | 2 | Ö3, Ö14 |
| | Hiç hazırlık yapmama | 3 | Ö4, Ö6, Ö10 |

Tablo 7’de de görüldüğü gibi deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Deşifre sürecine hazırlık temasına ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Deşifreye başlamadan önce genellikle teknik çalışmalardan ses üfleme ve dil çalışmasını kesinlikle yapıyorum sonrasında ilk baktığım an farkettiğim bazı pasajlar, teknik yerler varsa özellikle onlar için de gerekli teknik çalışmayı uyguluyorum” (Ö1).

“Deşifre yaparken renkli kalemler kullanıyorum, daha sonra gözüme çarpmasını istediğim önemli detayları not alıyorum” (Ö2).

“Hazırlık değil ama bir göz gezdiriyorum nerede ne değişiyor, donanım değişiyor mu, ekstra zor görünen bir pasaj var mı onlara bir bakıyorum sadece göz gezdiriyorum bir çalışmam olmuyor. Başka bir yerden dinleyip deşifre etmiyorum çünkü benim çalışımı etkiliyor” (Ö3).

“Öncelikle notayı inceliyorum çalmaya başlamadan önce tempo terimlerine, hızlı pasajlarına, tonalitesine göz gezdiriyorum eğer ki bilmediğim bir besteciye önce bestecinin dönemine, hangi ülkede yaşadığına bakıyorum” (Ö7).

“...çok fazla görmediğim bir ölçü birimiyle karşı karşıya olabilirim bu yüzden not almam gereken zor olan kısımları işaretledikten sonra başlıyorum deşifreye. Ve öncesinde eserin notalarını açıp dinliyorum” (Ö12).

“Mutlaka ses üfleme ve egzersizlerimi yapıyorum hemen deşifreye başlamıyorum. Genelde eserleri dinliyorum mutlaka temposu müzikalitesi için dinliyorum sonrasında başlıyorum” (Ö13).

“Eğer genellikle eseri dinlememeye çalışıyorum kendim çıkartmaya çalışıyorum kendi yorumumla olsun istiyorum bunun beni daha çok geliştireceğine inanıyorum ama eğer baktım ki yetiştiremeyeceğim çok erken bir vakitte yetiştirmem gerekiyor o zaman dinliyorum” (Ö14).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak flüt öğrencilerinin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda metronom kullanma, metronom kullanmama, esere göre metronom kullanımı değişkenliği, tek bir günde çalışma, esere göre çalışma günü değişkenliği, bütün olarak çalışma, bölerek çalışma, esere göre okuma değişkenliği, müzikal ifadelere dikkat etme, müzikal ifadelere dikkat etmeme, zor pasajlara özen gösterme ve zor pasajlara özen göstermeme olmak üzere 12

kod elde edilmiştir. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler “deşifre çalışma stratejileri” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|------------------------------|--|---|--|
| Deşifre Çalışma Stratejileri | Metronom kullanma | 5 | Ö2, Ö4, Ö8, Ö14, Ö16 |
| | Metronom kullanmama | 9 | Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15 |
| | Esere göre metronom kullanımı değişkenliği | 2 | Ö1, Ö5 |
| | Tek bir günde çalışma | 5 | Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15 |
| | Esere göre çalışma günü değişkenliği | 11 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16 |
| | Bütün olarak çalışma | 8 | Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Bölerek çalışma | 3 | Ö6, Ö10, Ö13 |
| | Esere göre okuma değişkenliği | 5 | Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12 |
| | Müzikal ifadelere dikkat etme | 13 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 |
| | Müzikal ifadelere dikkat etmeme | 3 | Ö4, Ö7, Ö16 |
| Zor pasajlara özen gösterme | 13 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 | |

Tablo 8’de de görüldüğü gibi deşifre çalışma stratejilerine ilişkin görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Deşifre çalışma stratejileri temasına ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Tek günde okuyorum. Eğer iki günüm varsa derse yetiştirilecek tek bir günde çalmaya çalışıyorum çok uzun bir şey değilse ya da bölüm bölüm konçertoysa o zaman ilk bölüme de bakabiliyorum ama bölümlere çok bölmeyi sevmiyorum” (Ö5).

“Eser eğer uzun değilse bütün olarak okurum ama uzunsu bölerek çalışırım” (Ö7).

“Evet metronom kullanıyorum çünkü bazı pasajlar beni çok zorluyor mesela çağdaş eserlerde bazen metronom gerekiyor. O yüzden deşifrede muhakkak kullanıyorum” (Ö8).

“Müzikal ifadelerle dikkat ediyorum, ona dikkat etmediğim zaman çalışma sürecinde de dikkat etmiyorum çünkü o artık öyle oturuyor kafamda” (Ö8).

“Zor pasajlara özen göstermiyorum çünkü deşifre notayı tanıma amaçlı yapılan bir etkinlik yanlış yaptıysam bile farkında olup daha sonra düzeltereğim gözüyle bakıp en sona kadar varmaya çalışıyorum” (Ö11).

“Evet müzikal ifadelerle dikkat ederim çünkü nasıl başlarsa öyle gidiyor eğer piano yazan bir yerde forte çaldıysam orası aklımda hep forte olarak kalır. Eserin üzerinde ne yazıyorsa deşifrede de noktasına kadar yamak lazım” (Ö12).

“Değişiyor eğer bölüm bölümse bir gün birinci bölümü, ikinci gün ikinci bölümü gibi yapabiliyorum. Çok değişken eserin daha vakti var mı bunlar da etkili tabii ama eğer 1 ay sonra konser varsa vakit darsa bir günde deşifre edebiliyorum. Ama eğer vaktimiz varsa neden yaymayalım çünkü daha iyi konsantre oluruz, daha iyi çalışma imkanımız var” (Ö14).

“Metronom kullanmıyorum çünkü nerede ne zaman hata yapacağım belli olmuyor ya da mesela bir yerde çok hızlı bir pasaj geliyor ben onu yavaş yavaş deşifre ederken bir yerde

kolay yer varsa olduğu tempoda deşifre etmeye çalışıyorum ama çalışma sürecinde mecburen kullanıyorum” (Ö15).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak flüt öğrencilerinin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda alışık olunmayan tonlar, zor tartımlar, nüans terimleri, modern eser olması, ritimsel zorluklar, ton değişiklikleri, hızlanma eğilimi, yavaş bölümler, hızlı pasajlar, nefes yerleri, besteciye bilmemek, kayıt bulamamak, ilham eksikliği, karışık notalar, eser uzunluğu, entonasyon ve sorunsuz olmak üzere 17 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler “deşifrede karşılaşılan zorluklar” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|----------------------------------|-------------------------|----------|-----------------------|
| Deşifrede Karşılaşılan Zorluklar | Alışık olunmayan tonlar | 2 | Ö1, Ö12 |
| | Zor tartımlar | 4 | Ö1, Ö7, Ö8, Ö13 |
| | Nüans terimleri | 2 | Ö2, Ö14 |
| | Modern eser olması | 3 | Ö4, Ö11, Ö14 |
| | Ritimsel zorluklar | 4 | Ö4, Ö7, Ö8, Ö14 |
| | Ton değişiklikleri | 2 | Ö1, Ö4 |
| | Hızlanma eğilimi | 1 | Ö4 |
| | Yavaş bölümler | 1 | Ö5 |
| | Hızlı pasajlar | 5 | Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16 |

| | | |
|--------------------|---|---------------|
| Nefes yerleri | 1 | Ö5 |
| Besteciyi bilmemek | 1 | Ö6 |
| Kayıt bulamamak | 1 | Ö6 |
| İlham eksikliği | 1 | Ö9 |
| Karışık notalar | 3 | Ö10, Ö15, Ö16 |
| Eser uzunluğu | 1 | Ö12 |
| Entonasyon | 1 | Ö16 |
| Sorunsuz | 1 | Ö3 |

Tablo 9’da da görüldüğü gibi deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Deşifrede karşılaşılan zorluklar temasına ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğer deşifrede diyiz bemoller çok varsa onları okumakta zorlanıyorum. Alışık olmadığım tonlar ya da çift diyiz çift bemol olduğu zaman. Onun dışında fazla bölünmeli 7’leme gibi o tarz şeyler olduğu zaman onları 1 vuruşun içine düzensiz bölünmeleri koymakta zorlanıyorum bazen” (Ö1).

“İlk olarak nüanslar sanırım yani ilk başta nüanslarımı hemen oturtamayabiliyorum...” (Ö2).

“...ilk başta kendim keşfetmeyi, çalmayı seviyorum o yüzden deşifre yaparken pek zorlandığım bir şey yok daha ziyade keyif alıyorum” (Ö3)

“Eğer modern bir eserde genellikle ilk önce bir anlayamıyorum bir anda 5/8’lik bir anda 3/4’lük falan olursa (ritimsel zorluklar) hangi tempo ne bu falan oluyorum nerede olduğuma bakıyorum. Ton değişiyorsa mesela ton değişiminde çok zorlanıyorum diğer tonda kalıyor kafam fa majörden sol majöre geçiyor mesela ama ben hala si bemol basıyorum fa majörde kaldığım için” (Ö4).

“...çok yavaş bölümleri deşifre ederken biraz zorlanıyorum nefesimi kontrol etmeye çalışırken akışı anlayamıyorum genelde yanlış yerde nefes alabiliyorum...” (Ö5).

“Besteciyi çok bilmiyorsa, parça hakkında bir fikrim yoksa nasıl çalacağım hakkında bir fikrim olmuyor ya da bazen kayıt bulamıyorum ya da çalınan kayıtları beğenmiyorum. Onun dışında bazı eserlerde pasaj zorluğunda zorlanabilirim. Genel olarak bestecinin diğer eserleriyle ilgili çok fazla bilgiye sahipsem diğer eserleri de su gibi akıp geçiyor besteci önemli benim için” (Ö6).

“...32’lik 64’lük gibi çok hızlı pasajlar ya da kadans gibi olan ölçüde gitmeyen ritimler bazen zorlayabiliyor” (Ö7).

“O an tamamen canımın istememesidir en büyük sebebi...” (Ö9).

“Fazla karışık notalar korkutabiliyor oralarda bir zorlanıyorum” (Ö10).

“Tonalite zorluyor böyle 6-7 diyezli bemollü tonaliteler zorluyor o zaman içimden hiç deşifre yapmak gelmiyor. Onun dışında en zorlayan şey uzun eserler, bazen kopuyorum eserden...” (Ö12).

“Zorlu pasajlar ilk okuyuşta biraz zor oluyor, hızlı pasajlar da öyle. Eseri bilmezsem de zor oluyor o yüzden öncesinde eseri dinlemeye çok özen gösteriyorum” (Ö13).

“Özellikle modern dönem eserleriyse bir afallama oluyor. Prokofiev, Rachmaninoff eserlerinde ayrıca afallıyoruz bunun temposu nasıl, ritmi nasıl, nüansları nasıl hepsini aynı anda okumak çok zorlayıcı oluyor...” (Ö14).

“Genelde teknik pasajlar çok zorluyor. Entonasyonda da çok zorlanıyorum” (Ö16).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak flüt öğrencilerinin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda teknik egzersizler, ritmik varyasyonlar, notaların yerlerini değiştirmek, yavaş çalışmak, yavaştan hızlıya gitmek,

artikülasyon çeşitlemeleri, aralık çalışmak, tartımları bölmek, nota ekleme çalışması, ritimli çalışmak, bağ-dil ekle/kaldır, parmak çalışması, önemli noktaları işaretlemek ve hiçbir strateji uygulamamak olmak üzere 14 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler “karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejiler” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin öğrenci görüşleri

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|--|---------------------------------|----------|--|
| Karşılaşılan Zorluklara Karşı Kullanılan Stratejiler | Teknik egzersizler | 1 | Ö3 |
| | Ritmik varyasyonlar | 11 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16 |
| | Notaların yerlerini değiştirmek | 1 | Ö1 |
| | Yavaş çalışmak | 4 | Ö3, Ö4, Ö5, Ö11 |
| | Yavaştan hızlıya gitmek | 1 | Ö3 |
| | Artikülasyon çeşitlemeleri | 7 | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö15 |
| | Aralık çalışmak | 2 | Ö1, Ö3 |
| | Tartımları bölmek | 2 | Ö4, Ö15 |
| | Nota ekleme çalışması | 2 | Ö10, Ö13 |
| | Ritimli çalışmak | 2 | Ö1, Ö12 |
| | Bağ-dil ekle/kaldır | 1 | Ö12 |
| | Parmak çalışması | 4 | Ö3, Ö5, Ö12, Ö13 |

| | | |
|------------------------------|---|---------|
| Önemli noktaları işaretlemek | 1 | Ö9 |
| Hiçbir strateji uygulamamak | 2 | Ö7, Ö14 |

Tablo 10’da da görüldüğü gibi deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Deşifrede karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan stratejiler temasına ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...en fazla ritim değiştirmeyi ve notayı sona atmayı uyguluyorum. Mesela zorlandığım onaltılıklar halinde sekiz tane nota var o notanın birinci notasını sona atıyorum sonra ikinci notayı sona atıyorum. Aralıkları daha iyi kavrayabilmek için bunu sürekli yapıyorum...” (Ö1).

“Ritmik olarak artikülasyon çeşitlemeleri uyguluyorum...” (Ö2).

“Uygulanabilecek bütün çalışmaları yapıyorum bağlı ve dilli bütün varyasyonlarıyla yapmaya çalışıyorum mesela nota aralarını tril yapabilecek şekilde hızlandırma çalışması yapıyorum” (Ö3).

“...hep yavaş başlıyorum o yüzden o artikülasyonların hepsini önce yavaş çalışarak değiştiriyorum. Yedileme gibi zor pasajlar varsa 4-3 gibi bölüyorum, bağlıysa dilli çalışıyorum. Yavaş ve değiştirerek deşifre yapıyorum” (Ö4).

“...ritim değişikliklerini yapıyorum onun dışında çok aşırı yavaş çalıp dinliyorum. Melodiyi gözümü kapatıp parmaklarımı düşünüp oturtmaya çalışıyorum...” (Ö5).

“Evet ritmik varyasyonlar, artikülasyon çeşitlemeleri yapıyorum onun dışında bağları değiştirme gibi küçük oyunlar uyguluyorum” (Ö6).

“Ritimli çalışıyorum mesela çalamadığım onaltılık bir pasaj geldi ve ritimleri farklı geldi bunları hocamın da önerdiği şekilde ritimli çalışıyorum, kendimce ritimler oluşturarak çalışıyorum...” (Ö8).

“Renkli kalemlerle unuttuğumuz o artikülasyonlar, aksanlar, ritimler, nüanslar derken onları çalışırken çok fazla gözümüzden kaçırabiliyoruz o yüzden onların altını çiziyorum...” (Ö9).

“Ritmik varyasyonlar uyguluyorum ve atıyorum onaltılık do-re-mi-fa var onu ilk önce birkaç kere do-re sonra do-re-mi sonra do-re-mi-fa olarak çalışıyorum” (Ö10).

“Artikülasyon çeşitlemelerini çok yavaş çalıştığım zamanlarda yapıyorum ama hızı biraz arttırdıysam artikülasyon çalışmasını yapmaktan vazgeçiyorum çünkü kafa karıştırıcı bir hale gelmeye başlıyor benim için” (Ö11).

“Evet uyguluyorum deşifrede de her zaman bağ kaldırma bağ ekleme ritimliyse ritimsiz olarak çalışıp ritimsizse ritimli olarak çalışıyorum bazen ikileme ikileme ya da üçleme üçleme olarak çalışıyorum. Eğer dilli bir pasajsa çift dil üç dil gibi fazlaca çalarak onu oturtmaya çalışırım çünkü o parmak ve dil geçişleri çok önemli oluyor” (Ö12).

“...ritmik varyasyonlar uyguluyorum, nota geçişlerini kolaylaştırmak için iki notayı birbirine bağlayarak sanki her notadan iki tane varmış gibi çalışıyorum” (Ö13).

“Farklı ritmik varyasyonlarla, artikülasyon çeşitlemeleriyle bölerek çalıyorum mesela altılamayı bölerek çalmak gibi” (Ö15).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin olarak flüt öğrencilerinin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda önemli bulmak, önemli bulmamak, bilinmeyen eserlerde önemli, eser üzerinde etkili, bilinmeyen eserlerde etkili, yöntemlerden memnuniyet ve yöntemlerden memnuniyet değişkenliği olmak üzere 7 kod elde edilmiştir. Deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler “deşifrenin etkisi” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|-------------------|--------------------------------------|----------|--|
| Deşifrenin Etkisi | Önemli bulmak | 14 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Önemli bulmamak | 1 | Ö11 |
| | Bilinmeyen eserlerde önemli | 1 | Ö10 |
| | Eser üzerinde etkili | 15 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Bilinmeyen eserlerde etkili | 1 | Ö10 |
| | Yöntemlerden memnuniyet | 13 | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Yöntemlerden memnuniyet değişkenliği | 3 | Ö3, Ö4, Ö10 |

Tablo 11’de de görüldüğü gibi deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin görüş bildiren öğrenciler bulunmaktadır. Deşifrenin etkisi temasına ilişkin bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eser üzerinde etkisi olacağını düşünüyorum şu şekilde bence başkalarının ifadeleriyle kendi ifademi daha iyi bir şekilde görebilmemi ve bunu uygulayabilmemi sağlar” (Ö1).

“Evet deşifrenin eser üzerinde etkisi olur çünkü deşifrede her şeyi oturtuyoruz yani çalışma sürecinde “eyvah zorlandığım yer geliyor, yapamayacağım, şuradaki artikülasyonu daha iyi yapayım” gibi düşünceler bizim kafamızı doldurdukça yanlış oluyor o yüzden deşifre sürecinde sağlam almak lazım her şeyi” (Ö2).

“Hem evet hem hayır. Kendime çalışmam yeterli gelmediği için hayır diyebilirim birazcık daha her gün aslında ideal olarak her gün her şeyi yapsam her gün dilli çalışsam gibi anlamda birazcık daha disiplinli bir şekilde çalışırsam aslında daha istediğim bir şekilde rahat hissedebilirim” (Ö3).

“Hem memnunum hem değilim. Mesela bağlı kromatik çalarken sıkıntı olmuyor ama dilli kromatikte parmağımın dilimin aynı anda gitmediği yerler oluyor. Kromatik çalarken başladığım tempodan farklı tempoya geliyorum bundan memnun değilim. Fakat atak, oktav, ses açma, ton, Taffanel ve Reichertteki artikülasyon çalışmalarından çok memnunum” (Ö4).

“Bence etkili çünkü ilk izlenim her zaman önemlidir. Çünkü yanlış deşifre edersen aklında öyle kalırsa sonrasında düzeltmek zor oluyor. Diyelim ki bir bağı yanlış yaptın ilk deşifrede sonra onu öyle yapmasan bile konser anında heyecanla ilk deşifre ettiğin gibi çalıyorsun” (Ö6).

“Deşifre çalışması önemli çünkü her zaman her şeyi sürekli çalmayacağız ilk defa karşımıza çıkan bir eseri ilk gördüğümüzde daha iyi okuyabilmek için daha fazla deşifre yapmak gerekiyor” (Ö7).

“Deşifrenin eser üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum çünkü deşifre yapmadan esere başladığında çalamadığını görünce parçadan daha da uzaklaşıyor insan. Ama deşifre yaptığınızda daha verimli olacağını düşündüğünüz için güzel gidiyor” (Ö9).

“...eseri özellikle hiç duymadıysak önemlidir çünkü ben çaldığım çoğu eseri büyüklerimden hep duyduğum için çok da deşifre yapmama gerek kalmadı, ezbere bilirdim. Bu yüzden deşifre bilmediğimiz eserlerde önemli ama bildiğimiz eserlerde o kadar önemli olduğunu düşünmüyorum” (Ö10).

“...deşifrenin benim çalışmam için şu an önemli olduğunu düşünmüyorum bir katkısını görmedim hani illa etkisini gören insanlar vardır ama ben onlardan birisi değilim, bana önemli değil gibi geliyor” (Ö11).

“Eser üzerinde etkilidir çünkü deşifre yaparken eseri okumuş oluyoruz daha iyi yorum yapma şansı elde etmiş oluyoruz. Bir anda deşifresiz eser okuyunca insanın hata yapması çok yüksek oluyor...” (Ö12).

“Evet taktiklerimden memnunum genellikle her pasajda egzersiz üretme olayının faydasını görüyorum artık kalıcı olarak o pasajı öğrenmiş oluyorsunuz hani çaldım geçtim gibi değil de ona 1 hafta bakmasan bile 1 hafta sonra bile belki iyi durumda oluyor çünkü o an onu öğrenmiş oluyorum” (Ö13).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin gözlemler nelerdir?” sorusuna yönelik flüt öğrencilerinin deşifre videoları incelenmiştir. Flüt öğrencilerinin deşifre videolarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin olarak eseri inceleme, zor pasajları tespit etme, kalem bulundurma, not alma, sesli okuma/bona, eserdeki terimleri öğrenme, ton analizi ve hiç hazırlık yapmama olmak üzere 8 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin yapılan gözlemler “deşifre sürecine hazırlık” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin gözlemler

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|---------------------------|---------------------------|----------|-----------------------------------|
| Deşifre Sürecine Hazırlık | Eseri inceleme | 8 | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16 |
| | Zor pasajları tespit etme | 5 | Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö16 |
| | Kalem bulundurma | 8 | Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15 |
| | Not Alma | 7 | Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12 |

| | | |
|----------------------------|---|------------------------|
| Sesli okuma/bona | 3 | Ö2, Ö5, Ö16 |
| Eserdeki terimleri öğrenme | 6 | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 |
| Ton analizi | 5 | Ö1, Ö4, Ö9, Ö12, Ö16 |
| Hiç hazırlık yapmama | 5 | Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14 |

Tablo 12’de de görüldüğü gibi deşifre sürecine hazırlık temasına ilişkin uzmanlar tarafından eseri inceleme, zor pasajları tespit etme, kalem bulundurma, not alma, sesli okuma/bona, eserdeki terimleri öğrenme, ton analizi ve hiç hazırlık yapmama davranışları gözlemlenmiştir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?” sorusuna yönelik flüt öğrencilerinin deşifre videoları incelenmiştir. Flüt öğrencilerinin deşifre videolarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, deşifre çalışma stratejilerine ilişkin olarak metronom kullanma, metronom kullanmama, tek bir günde çalışma, farklı günlerde çalışma, bütün olarak çalışma, bölerek çalışma, müzikal ifadelere dikkat etme, müzikal ifadelere dikkat etmeme, zor pasajlara özen gösterme, zor pasajlara özen göstermeme, ayakta çalışma ve oturarak çalışma olmak üzere 12 kod elde edilmiştir. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin yapılan gözlemler “deşifre sürecine hazırlık” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemler

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|------------------------------|---------------------|----------|---|
| Deşifre Çalışma Stratejileri | Metronom kullanma | 1 | Ö2 |
| | Metronom kullanmama | 15 | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, |

| | | |
|---------------------------------|----|--|
| | | Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| Tek bir günde çalışma | 12 | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 |
| Farklı günlerde çalışma | 4 | Ö2, Ö6, Ö13, Ö16 |
| Bütün olarak çalışma | 14 | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 |
| Bölerek çalışma | 2 | Ö2, Ö13 |
| Müzikal ifadelere dikkat etme | 9 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16 |
| Müzikal ifadelere dikkat etmeme | 7 | Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14 |
| Zor pasajlara özen gösterme | 9 | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16 |
| Zor pasajlara özen göstermeme | 7 | Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14 |
| Ayakta çalışma | 11 | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15 |
| Oturarak çalışma | 5 | Ö1, Ö6, Ö12, Ö14, Ö16 |

Tablo 13'te de görüldüğü gibi deşifre çalışma stratejileri temasına ilişkin uzmanlar tarafından metronom kullanma, metronom kullanmama, tek bir günde çalışma, farklı günlerde çalışma, bütün olarak çalışma, bölerek çalışma, müzikal ifadelere dikkat etme, müzikal ifadelere dikkat etmeme, zor pasajlara özen gösterme, zor pasajlara özen göstermeme, ayakta çalışma ve oturarak çalışma davranışları gözlemlenmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin gözlemler nelerdir?” sorusuna yönelik flüt öğrencilerinin deşifre videoları incelenmiştir. Flüt öğrencilerinin deşifre videolarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak süslemeler, nüans terimleri, ritimsel zorluklar, ton değişiklikleri, hızlı pasajlar, karışık notalar, kurbağa dili, doğuşkan ses ve entonasyon olmak üzere 9 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin yapılan gözlemler “deşifrede karşılaşılan zorluklar” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin gözlemler

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|----------------------------------|--------------------|----------|---|
| Deşifrede Karşılaşılan Zorluklar | Süslemeler | 8 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö14, Ö16 |
| | Nüans terimleri | 7 | Ö2, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 |
| | Ritimsel zorluklar | 14 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Ton değişiklikleri | 3 | Ö4, Ö14, Ö16 |
| | Hızlı pasajlar | 16 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Karışık notalar | 16 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Kurbağa dili | 10 | Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 |

| | | |
|--------------|----|--|
| Doğuşkan ses | 11 | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 |
| Entonasyon | 4 | Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |

Tablo 14’te de görüldüğü gibi deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklar temasına ilişkin uzmanlar tarafından flüt öğrencilerinin süslemeler, nüans terimleri, ritimsel zorluklar, ton değişiklikleri, hızlı pasajlar, karışık notalar, kurbağa dili, doğuşkan ses ve entonasyonda zorlandıkları gözlemlenmiştir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?” sorusuna yönelik flüt öğrencilerinin deşifre videoları incelenmiştir. Flüt öğrencilerinin deşifre videolarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli stratejilerine ilişkin olarak ritmik varyasyonlar, yavaş çalışma, yavaştan hızlıya gitme, artikülasyon çeşitlemeleri, tekrar etme, tersten çalışma, metronomla çalışma, tartımları bölme, hataları belirleme, parmak çalışması, sesli okuma/bona, işaretleme yapma ve tempo tutma olmak üzere 13 kod elde edilmiştir. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin yapılan gözlemler “karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejiler” teması altında kodlanmış, bu temaya ilişkin kodlamalara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin gözlemler

| <u>Tema</u> | <u>Kod</u> | <u>f</u> | <u>Öğrenciler</u> |
|-------------|------------|----------|-------------------|
|-------------|------------|----------|-------------------|

| | | | |
|--|----------------------------|----|---|
| Karşılaşılan Zorluklara Karşı Kullanılan Stratejiler | Ritmik varyasyonlar | 4 | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 |
| | Yavaş çalışma | 14 | Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Yavaştan hızlıya gitme | 5 | Ö2, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15 |
| | Artikülasyon çeşitlemeleri | 6 | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 |
| | Tekrar etme | 11 | Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 |
| | Tersten çalışma | 2 | Ö2, Ö13 |
| | Metronomla çalışma | 1 | Ö2 |
| | Tartımları bölme | 7 | Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15 |
| | Hataları belirleme | 4 | Ö7, Ö9, Ö13, Ö15 |
| | Parmak çalışması | 1 | Ö2 |
| | Sesli okuma/bona | 5 | Ö2, Ö4, Ö5, Ö13, Ö16 |
| | İşaretleme yapma | 8 | Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15 |
| | Tempo tutma | 4 | Ö4, Ö5, 13, Ö16 |

Tablo 15’te de görüldüğü gibi deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejiler temasına ilişkin uzmanlar tarafından flüt öğrencilerinin ritmik varyasyonlar, yavaş çalışma, yavaştan hızlıya gitme, artikülasyon çeşitlemeleri, tekrar etme, tersten çalışma, metronomla çalışma, tartımları bölme, hataları belirleme, parmak çalışması, sesli okuma/bona, işaretleme yapma ve tempo tutma davranışları gözlemlenmiştir.

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Zimmerman (2000), kendiliğinden gelişen düşüncelere ve hedeflere ulaşmak için planlanan hareketleri öz düzenleme olarak tanımlamıştır. Bu tanıma bakıldığında aslında hayatımızın her alanında hepimizin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öz düzenleme kavramını uyguladığı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin görüşlerinde 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 ve hiç hazırlık yapmama durumlarını ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkılarak eseri inceleme ve zor pasajları tespit etme davranışı en yüksek iken dil çalışması, renkli kalem kullanma, eser üzerindeki terimleri öğrenme ve dönemi araştırma durumlarının en düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Flüt öğrencilerinin ifadelerine bakıldığında deşifre sürecine hazırlık aşamasında yer alan stratejiler için Zimmerman'ın (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelinin ön düşünme evresine uyum sağladığı söylenebilir. İlk evre olan ön düşünme evresi, bireyin öğrenmek için hazırlık yaptığı içsel süreçtir. Ön düşünme evresinde birey bir hedef belirler ve strateji planlar (Akdoğan ve diğerleri, 2016; Özmenteş, 2007).

Bununla birlikte öğrencilerin deşifre çalışma stratejilerine ilişkin metronom kullanma, metronom kullanmama, esere göre metronom kullanımı değişkenliği, tek bir günde çalışma, esere göre çalışma günü değişkenliği, bütün olarak çalışma, bölerek çalışma, esere göre okuma değişkenliği, müzikal ifadelere dikkat etme, müzikal ifadelere dikkat etmeme, zor

pasajlara özen gösterme ve zor pasajlara özen göstermeme durumlarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müzikal ifadelere dikkat etme ve zor pasajlara özen gösterme stratejilerininin yüksek seviyede; esere göre metronom kullanımını değişkenliğininin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda flüt öğrencilerinin, deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerinde alışık olunmayan tonlar, zor tartımlar, nüans terimleri, modern eser olması, ritimsel zorluklar, ton değişiklikleri, hızlanma eğilimi, yavaş bölümler, hızlı pasajlar, nefes yerleri, besteciye bilmemek, kayıt bulamamak, ilham eksikliği, karışık notalar, eser uzunluğu, entonasyon ve sorunsuz kavramlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerden yola çıkılarak hızlı pasajlar, zor tartımlar ve ritimsel zorlukların en çok zorlayan problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin görüşlerinde teknik egzersizler, ritmik varyasyonlar, notaların yerlerini değiştirmek, yavaş çalışmak, yavaştan hızlıya gitmek, artikülasyon çeşitlemeleri, aralık çalışmak, tartımları bölmek, nota ekleme çalışması, ritimli çalışmak, bağ-dil ekle/kaldır, parmak çalışması, önemli noktaları işaretlemek ve hiçbir strateji uygulamamak gibi birçok stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Kullanılan bu stratejiler arasında ritmik varyasyon kullanımının öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan stratejilerde “Notaların yerlerini değiştirmek” ve “Bağ-dil eklemek” gibi farklı stratejilerin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Flüt öğrencilerinin ifadelerine bakıldığında deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejileri için Zimmerman’ın (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelinin performans evresine uyum sağladığı söylenebilir. Zimmerman’ın geliştirmiş olduğu öz düzenlemeli öğrenme modelinin ikinci evresi olan performans evresi bireyin öğrenme sürecinde dikkatini, konsantrasyonunu ve performansını kapsayan bir

süreçtir. Performans evresi belli bir yöntem ve strateji kullanımının denetimini kapsar (Akdoğan ve diğerleri, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Özmenteş, 2007).

Ayrıca flüt öğrencilerinin, deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin önemli bulmak, önemli bulmamak, bilinmeyen eserlerde önemli, eser üzerinde etkili, bilinmeyen eserlerde etkili, yöntemlerden memnuniyet ve yöntemlerden memnuniyet değişkenliği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu görüşlerden yola çıkılarak bütün öğrencilerin deşifre çalışmasının eser üzerinde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bütün öğrencilerin bu yönde görüş bildirmesine rağmen bir öğrencinin, deşifrenin bazen önemli olmadığı yönünde bir görüş de bildirdiği tespit edilmiştir. Flüt öğrencilerinin, deşifrenin eser üzerinde etkisine ilişkin ifadelerine bakıldığında Zimmerman'ın (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelinin öz yansıtma evresine uyum sağladığı söylenebilir. Üçüncü evre olan öz yansıtma evresi, bireyin kendi performansına ilişkin tepkilerini kapsamaktadır. Bireyin, kendi performansından sonra öz memnuniyetinin artması ya da azalması sonraki öğrenme çabalarına olan motivasyonunu etkiler (Çatalbaş, 2016; Sarı & Akınoğlu, 2009).

Görüşlerle birlikte flüt öğrencilerinin deşifre videoları da incelendiğinde elde edilen verilerin analizi sonucunda, deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin olarak eseri inceleme, zor pasajlar tespit etme, kalem bulundurma, sesli okuma/bona, eser üzerindeki terimleri öğrenme, ton analizi ve hiç hazırlık yapmama davranışları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucunda eseri inceleme ve kalem bulundurma davranışının en yüksek seviyede; solfej okuma/bona yapmanın ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Flüt öğrencilerinin deşifre videolarının incelenmesi sonucunda, deşifre çalışma stratejilerine ilişkin olarak metronom kullanma, metronom kullanmama, tek bir günde çalışma, farklı günlerde çalışma, bütün olarak çalışma, bölerek çalışma, müzikal ifadelere dikkat etme, müzikal ifadelere dikkat etmeme, zor pasajlara özen gösterme, zor pasajlara özen göstermeme, ayakta çalışma ve oturarak çalışma davranışları gözlemlenmiştir. Neredeyse

bütün öğrencilerin deşifre çalışırken metronom kullanmadığı ve eseri bütün olarak çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Metronom kullanan ve bölerek çalışan öğrenci sayısının az olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak süslemeler, nüans terimleri, ritimsel zorluklar, ton değişiklikleri, hızlı pasajlar, karışık notalar, kurbağa dili, doğuşkan ses ve entonasyon gibi yerlerde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hepsinin hızlı pasajlar ve karışık notalarda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullandıkları öz düzenlemeli stratejilere ilişkin olarak ritmik varyasyonlar, yavaş çalışma, yavaştan hızlıya gitme, artikülasyon çeşitlemeleri, tekrar etme, tersten çalışma, metronomla çalışma, tartımları bölme, hataları belirleme, parmak çalışması, sesli okuma/bona, işaretleme yapma ve tempo tutma gibi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucunda yavaş çalışma ve tekrar etme davranışının en fazla; metronomla çalışma ve parmak çalışmasının sadece bir öğrenci tarafından uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Guerrero'nun (2008), enstrüman öğrencilerinin müzik pratiği sırasında hangi öz düzenleme stratejilerini uyguladıklarını keşfetmek amacıyla yaptığı araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmış, enstrüman öğrencilerinin tekrar etme davranışını sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca gözlemlerde yer alan bazı stratejiler, Pintrich'in (1999) bireyin etkili bir öğrenme süreci geçirebilmesi için öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejiler başlığıyla uyum sağlamaktadır. Bilişsel stratejiler tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri ile belirlenmiş olduğu için flüt öğrencilerinin uygulamış oldukları tekrar etme, işaretleme yapma gibi stratejiler bu başlığa uymaktadır.

Flüt öğrencilerinin deşifre videolarının gözlemlenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak flüt öğrencilerinin deşifre çalışmasında görüşme sırasında verdikleri cevaplar ile gözlemlenen davranışları arasında hem uyum hem de uyumsuzluk tespit

edilmiştir. Öğrencilerin çoğu, deşifre çalışmasında zorlandıkları pasajların üstüne gittikleri ve çeşitli çalışmalarla zorlandıkları o pasajı onarmak için uğraştıkları yönünde görüş bildirmelerine rağmen deşifre videolarında ifade ettikleri birçok davranışın uygulanmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan flüt öğrencileri, deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin 15 farklı görüş bildirmişlerdir. Bunlardan eseri inceleme, zor pasajları tespit etme, kalem bulundurma, not alma, sesli okuma/bona, eserdeki terimleri öğrenme, ton analizi ve hiç hazırlık yapmama görüşlerinin gözlemlendiği fakat teknik çalışmalar, ses üfleme, dil çalışması, besteciyi araştırma, dönemi araştırma, eseri dinleme, eseri bilinçli olarak dinlememe görüşlerinin gözlemlenmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin besteciyi araştırma, dönemi araştırma, eseri dinlememe yönünde vermiş oldukları görüşlerin gözlem sürecinde olmamasının sebebi, deşifre eserinin adı ve besteci adı gibi bilgilerin öğrencilere bilinçli olarak silinmiş bir şekilde verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Deşifre sürecine hazırlık aşamasında eseri incelemeye ilişkin 5 öğrenci görüş bildirirken video kayıtlarında bunu 8 öğrencinin uyguladığı gözlemlenmiştir. Eseri incelemeye ilişkin görüş bildiren bazı öğrencilerin bunu uygulamadıkları gözlemlenirken bazı öğrencilerin de görüş bildirmediği halde eseri incelediği tespit edilmiştir. Zor pasajları tespit etmeye ilişkin 5 öğrenci görüş bildirmiş aynı zamanda deşifre kayıtlarında da 5 öğrencinin uyguladığı görülmüştür. Fakat bu yönde görüş bildiren öğrenciler ile gözlemlenen öğrencilerin tam olarak aynı öğrenciler olmadığı tespit edilmiştir. Deşifre sürecine hazırlık aşamasında kalem kullanmaya ilişkin tek bir öğrenci görüş bildirirken gözlem sürecinde 8 öğrencinin kalem kullandığı gözlemlenmiştir. Bir diğer görüşlerden biri olan zor pasajları sesli okumaya yönelik 2 kişi görüş bildirmiş fakat deşifre kayıtlarında 3 kişinin bunu uyguladığı görülmüştür. Yine bir diğer görüş olan eser üzerindeki terimleri öğrenmeye

yönelik sadece 1 öğrencinin görüş bildirdiği, gözlem sürecinde ise bunu 6 öğrencinin uyguladığı tespit edilmiştir.

Deşifre çalışma stratejilerinde metronom kullanmaya ilişkin 5 öğrenci görüş bildirirken video kayıtlarında sadece tek bir öğrencinin metronom kullandığı gözlemlenmiştir. Tek bir günde çalışmaya ilişkin ise 5 öğrenci görüş bildirmiş fakat deşifre videolarında 12 öğrencinin bunu uyguladığı görülmüştür. Deşifre videolarında tek bir günde çalışma stratejisini uygulayan 12 öğrenci içerisinde bu yönde görüş bildiren 5 öğrencinin de bulunması tutarlılığı göstermektedir. Deşifre çalışma stratejilerinde müzikal ifadelerle dikkat etmeye ilişkin 13, müzikal ifadelerle dikkat etmemeye ilişkin sadece 3 öğrenci görüş bildirmiştir fakat deşifre kayıtlarında bu sayılar müzikal ifadelerle dikkat etmede 9, müzikal ifadelerle dikkat etmemede 7 olmuştur. Aynı zamanda zor pasajlara özen gösterme stratejisine ilişkin 13 öğrencinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Fakat deşifre kayıtları incelendiğinde bu stratejiyi 9 öğrencinin uyguladığı görülmüştür. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemlere bakıldığında görüşlerde bulunmayan ayakta çalışma ve oturarak çalışma olmak üzere iki strateji daha bulunmaktadır. Öğrenciler bu yönde görüş bildirmemişlerdir fakat deşifre kayıtlarında 11 öğrencinin ayakta 5 öğrencinin ise oturarak çalıştığı gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkılarak ayakta çalışan öğrencilerin oturarak çalışan öğrencilere göre hareket alanlarının daha rahat olmasını istedikleri ve daha fazla çaba sarfettikleri düşünülebilir.

Flüt öğrencilerinin deşifre sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin genel görüşleri sorulduğunda hızlı pasajlar için 5, ritimsel zorluklar için 4 ve karışık notalar için 3 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Fakat deşifre kayıtları incelendiğinde 14 öğrencinin ritimsel zorluklarda takıldığı, hızlı pasajlarda ve karışık notalarda ise bütün öğrencilerin zorlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilere deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklar sorulduğunda hiçbir öğrenci süslemelerde zorlandığını ifade etmemişken deşifre videolarında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yarısının süslemelerde zorlandığı tespit edilmiştir. Nüans terimlerinde

zorlandığı yönünde görüş bildiren 2 öğrencinin deşifre kayıtlarında da zorlandıkları görülmüştür. Aynı zamanda deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrencilerin görüşleri sorulduğunda tek bir öğrenci sorunsuz olduğu, zorluk çekmediği yönünde görüş bildirmiştir. Fakat deşifre kayıtları incelendiğinde sorunsuz yönünde görüş bildiren öğrencinin deşifre sürecinde zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca deşifre eserinde bulunan kurbağa dili ve doğuşkan ses gibi belirgin tekniklerde öğrencilerin zorlandıkları hatta bir kısmının bu teknikleri uygulamadan deşifrede notayı dümdüz çaldığı görülmüştür. Bazı öğrenciler deşifre kayıtlarında bu teknikleri yapamadıklarını ya da deşifrede değil çalışma sürecinde uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Flüt öğrencileri deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı kullanılan öz düzenlemeli stratejilere ilişkin 14 farklı görüş bildirmişlerdir. Bunlar görüşler içerisinde ritmik varyasyonlar, yavaş çalışma, yavaştan hızlıya gitme, artikülasyon çeşitlemeleri, tartımları bölme, parmak çalışması ve işaretleme yapma stratejileri deşifre videolarında gözlemlenmiş fakat ifade edilen diğer stratejiler gözlemlenmemiştir. Aynı zamanda öğrenci görüşlerinde ifade edilmemiş ama deşifre kayıtlarında gözlemlenmiş başka stratejilerin olduğu da tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşme sırasında ifade etmeyip deşifre kayıtlarında tekrar etme, tersten çalışma, hataları belirleme, sesli okuma/bona ve tempo tutma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Deşifre sürecinde karşılaştıkları zorluklarda öz düzenlemeli stratejileri kullanarak o zorlukları aşmaya ve hatalarını düzeltmeye çalışan öğrencilerin kullandıkları bazı stratejilerinin farkında olmadıkları düşünülmektedir. Bu düşünce ile Leon-Guerrero'nun (2008) yapmış olduğu enstrüman öğrencilerinin müzik pratiği sırasında hangi öz düzenleme stratejilerini uyguladıklarını keşfetmeyi amaçladığı çalışması benzer özellikler göstermektedir. Araştırmacı öğrenci video kayıtlarını izleyerek uygulama sırasında kullanılan stratejileri açıklamış ve bu stratejilerin ne sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur. Ve

araştırmacı bu çalışma ile enstrüman öğrencilerinin öz düzenleme yeteneklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını düşünmüştür.

Deşifre videolarının gözlemlenmesi sonucunda tespit edilen bir başka bulgu da bireysel farklılıklar dışında kurumsal farklılıkların da olmasıdır. Flüt öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarda hocaları ile yapmış oldukları teknik çalışmaların öğrencilerin deşifre stratejilerine yansıdığı görölmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında aynı okulda öğrenim gören öğrencilerin benzer stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu benzer stratejileri kullanan öğrencilere bakıldığında okullar arası strateji değişkenliği de görölmektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakılarak öğrencilerin deşifre yaparken kullandıkları stratejilerin, genel olarak çalışma sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli stratejilerinin bir kısmını oluşturduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin hemen hemen hepsi deşifrenin önemli olduğunu ve deşifreden sonra gelen çalışma sürecinde deşifrede yapılan hataların ve doğruların eser üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin deşifre sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli stratejilerinin, bir sonraki süreç olan çalışma sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünölmektedir. Bu düşünceyi Turhal'ın (2017) gitar dersini alan öğrenciler ile gerçekleştirdiği, klasik gitar çalışma sürecinde video kayıtları ile gerçekleşen öz düzenlemeli öğrenmenin performans üzerindeki etkisini belirlemeyi ve çalgı çalışma sürecinin verimliliğini arttırmayı amaçladığı “Gitar Eğitiminde Video Kaydı ile Yapılan Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Performansa Etkisi” adlı doktora tezi de desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı, deney grubu öğrencilerinin öz gözlem sürecinde teknik görünüş ile birlikte müzikal ifadelerle farkına vardıkları performanslarının, çalışma süreçlerinde olumlu yönde etkilerinin olduğunu tespit etmiştir.

Özmenteş'in (2008) yapmış olduğu "Çalgı Eğitiminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Taktikleri" adlı çalışmada farklı okullarda öğrenim gören konservatuvar lisans bölümü öğrencileri ile farklı okullarda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bireysel enstrümanlarını çalışırken kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacının elde ettiği bulgular doğrultusunda ulaştığı sonuçlardan biri, öğrencilerin hedef belirlemeleri ve eserin yapısal özelliklerini analiz etmeleri olmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında hedef belirleme ve eseri analiz etme gibi davranışlar sergilemeleri bu çalışmadan elde edilen bulguları da desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonucunda yapılan görüşmelerden ve gözlemlenen deşifre videolarından öğrencilerin ifade edip uyguladığı, ifade edip uygulamadığı ve ifade etmeyip uyguladığı stratejilerin olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak bazı öğrencilerin kullandıkları stratejilerin farkında olup hem görüşme sırasında ifade etmeleri hem de eseri deşifre ederken ifade ettikleri stratejileri kullanmaları o öğrencilerin daha bilinçli bir deşifre çalışma süreci geçirdiğini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen diğer bulgularda ise bazı öğrencilerin deşifre sürecine ilişkin görüşlerinde ifade ettikleri fakat uygulama kısmında ifade ettiklerini gerçekleştirmemeleri o öğrencilerin deşifre süreçlerinin ve kullandıkları stratejilerinin farkında olmadıklarını gösterir.

Fransız düşünür Michel de Montaigne'nin "Söylemek başka, yapmak başka bir şeydir." sözü öğrencilerin her zaman yaptıklarını düşündükleri ve söyledikleri davranışların çoğunu aslında yapmadıklarını desteklemektedir.

Araştırmada yer alan flüt öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan ve video kaydı ile gözlemlenen davranışlarından yola çıkarak araştırmanın amacına ilişkin şu önerilere yer verilebilir:

1. Araştırmada flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejileri keşfedilmiştir. Bu bağlamda yeni keşfedilen davranışların Türkiye'ye, belli bir kurama ya da belli bir ekole özgü olup olmadığının yapılacak diğer çalışmalar ile araştırılması önerilmektedir.
2. Flüt öğrencilerinin deşifrede uyguladıkları öz düzenlemeli stratejilerden hangilerinin yanlış strateji ya da hangilerinin doğru strateji olduğunun araştırılması önerilmektedir.
3. Öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri bulgularla gözlemlenen bulgular arasında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların hangi boyutlarda olduğu ve kaynağının ne olduğu konusunda yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.
4. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin bireysel çalışmaları sırasında bazı konularda farkındalıklarının olmadıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin bireysel çalışmalarında farkındalık kazanmaları için yeni bir öğretim programına gereksinim olup olmadığının tartışılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu S. & Musal B. (2016). Özdüzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 3, 254-260. doi: 10.5505/ptd.2016.05657
- Akgül Barış, D. (2007). Okul müzik eğitiminde çalgı eğitimi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 1-12.
<https://doi.org/10.11616/AbantSbe.189>
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59934>
- Alıcı, T. (2011). *Öğrenmenin bilimsel temelleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Bembenuatty, H. & Zimmerman, B. J. (2003, January). *The Relation of Motivational Beliefs And Self-Regulatory Processes To Homework Completion And Academic Achievement*. American Educational Research Association Toplantısında Sunulan Bildiri, Chicago. <https://eric.ed.gov/?id=ED477449>

- Chew, G. (2001). Mad. Articulation. S. Sadie & J. Tyrrell (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2. Baskı, 2, 86-88). London: Macmillan Publishers.
- Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). Kolombiya Üniversitesi, ABD.
- Cobb, R. J. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, ABD.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Bartın.
- Çiçek, T. (2018). Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmede güdülenme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (Turksosbilder)*, 03(1), 26-54.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/39145/430706>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 2-11.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19437/206700>
- Çimen, G. (1997). *Piyano Eğitiminde Deşifre*. A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Sempozyumu, Bolu.

- Çimen, G. (2001). Piyanoda deşifre öğretimine yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 445-452.
- Çoban, S. (2019). *Piyanoda artikülasyon tekniklerinin öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bunlarla baş etme yolları: Güzel sanatlar liseleri örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1247-1256. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.356829>
- Ekebalkan, S. (2007). *Flüt eğitiminde çalışma yöntemlerinin teknik ve pedagojik açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Anasanat Dalı, İzmir.
- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri Anasanat Dalı, Erzurum.
- Ergin, E. (2015). *Bilişüstü özdüzenleme basamaklarına göre yapılan gitar eğitiminin deşifre performansı farkındalık ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Ericsson, K. A, Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence for maximal adaptations to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>

- Evren, N. (2007). *Türkiye 'de konservatuvarlar ve eğitim fakültelerindeki çalgı eğitiminde kas ve iskelet sistemi rahatsızlıklarının performansa etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Fenmen, M. (1947). *Piyanistin elkitabı*. Ankara: Akba Kitapevi.
- Flavell, J. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In Weinert, F. E. & Kluwe, R.H. (Editör). *Metacognition, Motivation and Understanding*. New Jersey: Hillsdale.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston; Inc, RM.
- Gençel, Ö. (2005). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda flüt eğitimi sürecinde karşılaşılan bedensel rahatsızlıklar ve öğrenci başarısına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.
- Guerrero, A. L. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*. 10(1), 91-106.
<https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hagger, M. S., Wood, C. W., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Self-regulation and self-control in exercise: The strength-energy model. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 62–86. <https://doi.org/10.1080/17509840903322815>
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 116-132. <https://doi.org/10.1177/0305735698262002>

- Ilgaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119.
<https://doi.org/10.1080/14613800220119804>
- Jorgensen, H. (2003). *Instrumental Practice And Developing Musicianship*. 5. Triennial ESCOM Konferansında Sunulan Bildiri. Hanover Müzik ve Drama Üniversitesi, Almanya.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. Ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi* (34.basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119- 137.
<https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Linzenkirchner, P. (1994). Forschungsprojekt "Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert" – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe. G. Olias (Edt). Musik-lernen. Aneignung des Unbekannten, 32-53.
https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10378/pdf/AMPF_1994_Band_15_Linzenkirchner_Forschungsprojekt_Wirkungsanalyse.pdf
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology, A cognitive Approach*. Boston: Little Brown and Company, RE.

- Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miksza, P. (2011). The development of measurement of self-regulated practice behaviour for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research In Music Education*. 59(4), 321-338. <https://doi.org/10.1177/0022429411414717>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Newman, W. S. (1984). *The pianist's problems*. Fourth Edition. New York: Da Capo Press.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- O'Neill, S. A. (1997). *The role of practice in children's early performance achievement*. H. Jorgensen; A.C. Lehmann (Edt). Does Practise Make Perfect? Current Theory And Research on Instrumental Music Practice, 53-70. Oslo: Norges Musikkhogskole.
- Önder Cüceoğlu, G. (2013). Flüt eğitiminde nefes tekniği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 153-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61807/924728>
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32. <http://hdl.handle.net/11129/2424>
- Özer, B. (2010). *Piyano öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Özgür, Ü. (1995). Mesleki müzik eğitiminde deşifrenin önemi. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 15, Ankara.

- Özmenteş, S. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmenteş, S. (2007). *Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108711>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*. 451-529.
- Pintrich, P. R. (2000c). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. Psychology of Education: Major Themes: Pupils And Learning. Smith, P. K. (Edt). Londra, İngiltere.

- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2126>
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*. New York: Schirmer Books.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (5. baskı). (M. Ş. Ph. D., Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schuring, M. (2001). Teaching students to practice slowly and perfectly. *Flute Talk*, 21(4).
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3-21. DOI:10.1177/0305735691191001
- Sloboda J. A., Davidson J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. B. S. Bloom (Edt). *Developing Talent In Young People*, 19-67.
- Sönmez, V. & G. Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, V. (1998). *Müzik ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme-öğretme yöntemleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 145-155.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6767/91062>
- Toff, N. (1996). *The flute book*. New York: Oxford University Press.

- Tortop, H. S. & Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47939/606462>
- Tufan, S. (2000). Piyano eğitiminde deşifre çalışmaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 101-104.
- Turgay, H. H. (2002). *Flüt eğitimi açısından nüans problemlerinin çözümünde teknik boyutun kavranmasının önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhal, E. (2017). *Gitar eğitiminde video kaydı ile yapılan öz düzenlemeli öğrenmenin performansa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Tuzcu, Ö. (2016). *Piyano eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Türkmen, N. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının piyanoda deşifre çalabilme düzeyleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181765>

- Üstün, E. (2010). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi ana bilim dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Üstün, E. (2019). Flüt eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenciler üzerinde bilinçli farkındalık ve stres kontrolü açısından etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 591-601. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/446648>
- Wagner, M. J. (1975). *The Effect of a Practice Report on Practice Time and Musical Performance*. In C.K. Madsen & C.A. Prickett (edt) *Applications of Research in Music Behavior*, 125–30. Alabama Üniversitesi Yayınları.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, NY: Macmillan.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91(3), 353-376. <https://doi.org/10.1348/000712600161871>
- Wittrock, M. C. (1977). *Learning and instruction*. Berkeley CA: McCuthan, MC (Ed).
- Woolfolk, A. E. (1990). *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall Inc. AE.
- Yaşar, Ş. (1992). Öğretme ve öğrenme sürecinde bellek modeli. *Kurgu Dergisi*, 10(10), 279-296. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekurgu/issue/16243/170280>
- Yayla Atak, A. (2000). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı flüt eğitiminde öğrencilerin psikomotor alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77149>
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Pyschology*, 81(3), 329-339. DOI:10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 4(2), 64-70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2
- Zurher, W. (1975). *The effect of model-supportive practice on beginning brass instrumentalists*. C. K. Madsen; R. D. Greer; C. H. Madsen Jr. (Edt). Research In Music Behaviour: Modifying Music Behaviour In The Classroom, 131- 138. New York: Teachers College Press.

EKLER

EK 1 Görüşme Soruları

1. Deşifre çalışmanıza başlamadan önce bir hazırlık yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?
2. Deşifre çalışırken metronom kullanıyor musunuz? Evet ise nedenini açıklayınız.
3. Deşifre çalışmasında zorlandığınız pasajları doğru çalmaya özen gösteriyor musunuz? Evet veya hayır ise neden?
4. Deşifre çalışmanızda eseri bütün olarak mı okursunuz yoksa bölerek mi?
5. Deşifre çalışmanızda eseri tek bir günde mi okursunuz yoksa farklı günlere yayar mısınız?
6. Deşifre çalışmanızda eser üzerindeki müzikal ifadelere dikkat ediyor musunuz?
7. Deşifre sürecinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
8. Deşifre çalışmanızda zorlandığınız pasajları onarmak için tatikler (ritmik varyasyonlar, artikülasyon çeşitlemeleri... vb.) uyguluyor musunuz? Evet ise bunlar nasıl taktiklerdir?
9. Deşifre sürecinizde kullandığınız yöntem ve taktiklerden memnun musunuz? Evet ise olumlu etkilerini açıklayınız, hayır ise bu taktikleri nasıl geliştireceğinizi düşünüyorsunuz?
10. Deşifre çalışmasının eser üzerinde etkisinin olacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl etkileri olur? Hayır ise neden etkisiz olacağını düşünüyorsunuz?
11. Deşifre çalışması sizce önemli mi? Evet ise neden?

EK 2 Deşifre Parçası

Adagio a capriccio

p timido *mf assicurandosi* *f espressivo, ben cantato* *p* *mf*

f *f* *pp cresc. ed accel. assai*

Lentamente

f *accel.*

velocissimo con bravura

ppp come da lontano

molto

f

Molto espressivo

f sonore *f molta voce*

f dim.

mf *f* *pp (eco)* *f*

The image shows a page of musical notation for a piece titled 'EK 2 Deşifre Parçası'. The score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It begins with the tempo marking 'Adagio a capriccio'. The first system contains several measures with dynamics ranging from *p timido* to *mf*, and includes the instruction 'espressivo, ben cantato'. The second system continues with dynamics *f* and *pp cresc. ed accel. assai*. The third system is marked 'Lentamente' and includes 'accel.'. The fourth system is marked 'velocissimo con bravura' and 'ppp come da lontano'. The fifth system is marked 'molto'. The sixth system is marked 'Molto espressivo' and includes 'f sonore' and 'f molta voce'. The seventh system includes 'f dim.'. The eighth system includes 'mf', 'f', 'pp (eco)', and 'f'. The notation includes various note values, rests, and phrasing slurs.

EK 3 Gözlem Formu

Amaç

Bu gözlemin amacı, gözlemlenen flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejilerini keşfetmektir.

Araştırma Soruları

1. Deşifre sürecine hazırlık aşamasına ilişkin gözlemler nelerdir?
2. Deşifre çalışma stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?
3. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin gözlemler nelerdir?
4. Deşifre sürecinde karşılaşılan zorluklarda kullanılan öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin gözlemler nelerdir?

Veri Toplama

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan flüt öğrencilerine eser adı ve besteci adı silinmiş bir şekilde daha önce okumadıkları seviyeli bir eser verilecek ve öğrencilerden bu eseri 1 hafta içinde deşifre yapmaları istenecektir. Öğrencilerden eseri deşifre ederken kendilerini kaydetmeleri istenecek ve bu kayıtlar mail yoluyla araştırmacılara gönderilecektir. Her öğrencinin deşifre videolarının ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi planlanmıştır. Flüt öğrencilerinden beklenen, verilecek eseri kendi stratejilerine göre deşifre etmeleridir. Bu hedef doğrultusunda işlerine yarayacaklarına inandıkları her türlü stratejiyi kullanmaları konusunda serbest bırakılacaklardır. Öğrencilere eseri deşifre etmeleri için 1 hafta süre verilecek ve ilk defa okudukları andan itibaren, son ana kadar deşifre süreçleri kamera kaydına alınacaktır. Gözlem sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde keşfedici çalışmanın bir parçası olan video kayıtları incelenerek tema ve kodlar oluşturulacaktır.

Gözlem Notlarının Analizinde Kullanılacak Kodlama

Gözlem sonucunda elde edilen verilerin analizinde keşfedici çalışmanın bir parçası olan video kayıtları incelenerek tema ve kodlar oluşturulacaktır. Oluşturulan tema ve

kodlardan görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilecek, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılacaktır. Buna göre flüt öğrencilerinin deşifrede hangi öz düzenlemeli stratejileri kullandıkları keşfedilecektir.

Gözlem Ortamı

Bir çalgı öğrencisi, çalışma sürecini bireysel çalışma odasında gerçekleştirir. Buna yönelik, flüt öğrencileri olabildiğince doğal bir koşulda gözlemlenmiştir. Gözlemlenen flüt öğrencileri deşifre çalışmalarını okulda veya evde yapmaktadırlar. Gözlem, flüt öğrencilerinin alışık oldukları ortam ve çevresel koşullarda gerçekleştirilmiştir.

Kaynak: Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

EK 4 Öğrenci 16 - Gözlem Bulguları

Öğrenci 16

Adagio a capriccio

p timido *mf espressivo, ben cantato* *f* *p* *mf*

ritornello di illo est ff.
→ donanımlı geç foralattı (09:53)
→ süslemeleri yaptı (00:15)

00:43 *00:55*

pp cresc. ed accel. assai *hızlanmadı* *ff. D. boyu ve doğru notaların geldi.*

Lentamente

14:40 *13:20* *2. (02:58)*

artikülasyon seslenmeleri, lullandı. *→ haldiydi kelus etti yarısına ve döndü.* *→ bones ni okudu.*

acc. *velocissimo con bravura*

ppp come da lontano *selvete dışarıda ve bora yaptı.* *güne ve dik battı. geldi.*

(14:12) *vurguları yaptı.*

molto notaları vardı.

02:50 *02:59* *03:45*

artikülasyonlarla dik battı etti. *→ staccatoları geldi.* *→ boş geldi.* *→ süslemeye dik battı etti.*

Molto espressivo

f sonoro *Donanımlı dik battı etti.* *molto voce* *yalnız nota*

03:28 *03:50* *04:50* *2*

13 önce ton almadi 12 sonra ki solfemada oldu *f dim.*

pp (eco) *f*

2. (05:11)

Tarih: 2 Kasım 2020 – 3 Kasım 2020

Öğrenci: Öğrenci 16

Gözlem Konusu: Deşifre Stratejileri

Ortamın tanımı:

Öğrenci 16, bireysel çalışmasını ev ortamında gerçekleştirmektedir. Yakınında pencere olmasına rağmen rahatsızlık verecek sesler gelmemektedir, ortam gayet sessiz. Nota sehpası var ve oturarak çalışıyor. Deşifre eserini tableten okuyor ve tablet nota sehpasının üzerinde. Öğrenci 2. gün yaptığı çalışmayı yine aynı ortamda gerçekleştiriyor.

Öğrenci 16'nın gözlemlenen davranışları ve gözlem sırasındaki ifadeleri videodaki süreleri ile aşağıda belirtilmiştir.

00:11

Yavaş bir tempoyla deşifreye başladı.

01:22

Eserde zorlanacağı yerleri eseri önce bir çalarak tespit edeceğini ifade etti.

01:50

Zor gördüğü pasajları merak ettiği için oralara öncelik verdi.

03:06

Zor bir eser olduğunu ifade etti.

03:23

Zorlandığı kısımlara detaylı bakacağını ifade etti.

07:16

Kurbağa dili yapamadığını ifade etti.

09:21

Baştan sona meraktan baktığını ifade etti. Şimdi deşifre çalışmasına geçecek.

09:21

Donanımdaki arzaları yeni farkettiler.

09:48

Deşifre çalışmasına başlamadan önce göz gezdirdiler.

10:08

Bona okudu ve eliyle tempo tuttu.

10:25

Yavaş bir şekilde esere baştan başladı.

10:27

Ayağıyla tempo tutuyor.

10:34

Nüanslara ve müzikal ifadelere dikkat etti.

11:07

Entonasyona dikkat etti.

11:17

Hatalı çaldığı yerleri tekrar ederek yavaşça çalıştı.

12:13

Hatalı çaldığı yerleri keşfetti sonra tekrar çalıştı.

14:14

Çalamadığı yerler olunca sinirlendiğini ifade etti.

16:01

Çok fazla zorlandığı pasajları tekrar ederek düzeltemiyorsa üstüne gitmeyip başka bir pasaja geçip zorlandığı diğer bir pasaja biraz zaman verdiğini ifade etti.

2.Gün

00.11

Birkaç üfleme ile flütü ısıttı. Ve Lentamente kısmından başlayacağını ifade etti.

00:39

Hızlı pasajları yavaş çaldı. Takıldığı yerler vardı ve yanlış notalarla çalmaya devam etti.

02.02

Eliyle tempo tutarak zorlandığı pasajın bonasını yapıyor.

03:15

Zorlandığı pasajı yavaş bir şekilde tekrar ediyor.

03.35

Hızlı pasajı nüanslara dikkat ederek normal bir tempoyla çalışıyor.

04.09

Sesler çatladı ve düzeltmeden geçti.

04.11

Artikülasyonlara dikkat etti.

04.40

Yanlış notalarla seslendiriyor ve düzeltmeden devam ediyor.

06:17

İlk çalışmasında zorlandığı pasajı yavaş ve dikkatli bir şekilde çalıştı.

07:12

Yanlış bir nota çaldığını fark etti ve düzeltti.

07:27

Hızlı ve süslemeli bir pasajda zorlandı ve solfej yapacağını ifade etti fakat bonasını okudu.

08:18

Zorlandığı pasajın ritmini doğru anlamaya çalışıyor.

10:15

Moderato kısmı yavaş ve dikkatli çalışıyor.

10:39

Belirgin nüanslara dikkat ediyor.

11:01

Karışık görünen notalarda yanlışlar yaptı ve notalarını okumaya başladı.

11.22

Kurbağa dillerini yapmıyor.

11.25

Yanlış notalar seslendiriyor fakat farkında olduğu yerlerin doğrusunu yapıyor.

11:49

Hızlı ve karışık görünen pasajı yavaş ve dikkatlice çalışıyor.

12:37

Zorlandığı bir pasajı ilk çalışmasında oktav varmış gibi yanlış bir şekilde çalıştığı için ikinci çalışmasında o yanlış aklında kaldı ve yine oktav olarak çaldı. Bunu fark etti, düzeltti.

13.27

Parçanın sonlarına doğru parçanın zorluğundan sıkılma belirtileri gösteriyor.

13.37

Zor görünen pasajın notalarını okudu ve öyle çalıştı.

14:01

Donanımdaki si bemolü yeni fark etti.

14:14

Zorlandığı bir pasajın üzerinde durmadan geçti.

14:47

Parçanın sonunda belirtilen doğuşkan sese dikkat etmedi.

15.10

Deşifre çalışmasını genellikle sadece okuyarak, yavaş yavaş çalışarak yaptığını söyledi.

Çalışma sürecine geçince ise daha detalı baktığını ve bölüm bölüm ayırdığını ifade etti.

EK 5 Öz Geçmiş**ÖZ GEÇMİŞ****Doğum Yeri ve Yılı**

| Öğr. Gördüğü Kurumlar | : Başlama Yılı | Bitirme Yılı | Kurum Adı |
|---|---|---------------------|---|
| Lise | : 2008 | 2012 | Aydın Yüksel Yalova Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi |
| Lisans | : 2012 | 2016 | Hatay M.K.Ü. Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı |
| | : 2018 | - | Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı |
| Pedagojik Formasyon | : 2016 | 2017 | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Yüksek Lisans | : 2019 | 2021 | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Eğitim Dereceleri | : Aydın Yüksel Yalova Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi | | Okul Birinciliği |
| | : Hatay M.K.Ü. Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı | | Okul Birinciliği |
| Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi | : İngilizce - Orta | | |

Yayımlanan Çalışmalar :

Okan, M. & Alıcı, S. (2021). İzlenimcilik akımı ve izlenimci müziğin morceaux impose geleneği ile flüt repertuarına yansımaları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 301-330.

<https://doi.org/10.21550/sosbilder.749346>

Okan, M. & Gül, G. (2021). Profesyonel iş hayatında kadın: Klasik müzik orkestralarında kadın şef olmak. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(78), 197-208. DOI: 10.7816/idil-10-78-03

Sanatsal Etkinlikler :

1. 2012 – 2013 Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı 20. Yıl Konseri, Atatürk Konser Salonu, Hatay.
2. 2012 – 2013 Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Yıl Sonu Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
3. 2013 – 2014 Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Açılış Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
4. 2013 – Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
5. 2014 – 2015 Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Yıl Sonu Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
6. 2015 – Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Yeni Yıl Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay
7. 2015 – Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
8. 2016 – Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Yeni Yıl Konseri, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
9. 16.05.2016 – Melisa Okan & Okay Özdağ – Flüt & Gitar Konseri, Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı, Ahmet Adnan Saygun Konser Salonu, Hatay.
10. 06.12.2018 – Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Flüt Dinletisi, Orhan Barlas Konser Salonu, İzmir.

- 11.** 13.03.2019 – Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Flüt Konseri, Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Konser Salonu, Bursa.
- 12.** 08.04.2019 – Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Flüt Dinletisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Orhan Barlas Konser Salonu, İzmir.
- 13.** 10.06.2019 – Flutensemble İzmir Çiler Akıncı 30. Sanat Yılı Konseri, Dokuz Eylül Üniversitesi Orhan Barlas Konser Salonu, İzmir.
- 14.** 14.01.2020 – Yüksek Lisans Oda Müziği Konseri, Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Konser Salonu, Bursa.
- 15.** 03.06.2021 – Melisa Okan Flüt Resitali, Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Konser Salonu, Bursa.