




## Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

### Examining the Factors Affecting the Instrument Playing Process

Sadullah Serkan ŞEKER , Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, sserkanseker@gmail.com

Şeker, S.S. (2022) Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 525-543.

Geliş tarihi: 01.04.2022

Kabul tarihi: 25.05.2022

Yayımlanma tarihi: 28.06.2022

**Öz.** Araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri arasındaki ilişki incelemektir. Araştırmaya 454 aday katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre adayların çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri yüksek, çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri ise düşük olarak bulunmuştur. Araştırmada adayların çalgı çalışma sürecindeki erteleme düzeylerinin çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı performans öz-yeterlik değişkenleri tarafından ne derecede açıklandığının belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmış, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmenin ertelemeyi açıklamada çalgı performans öz-yeterliğe göre negatif yönde daha güçlü bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Analizde adayların çalgılarını kendi isteklerine göre seçip seçmediklerine göre regresyon analizi tekrarlandığında ise çalgı performans öz-yeterliğin çalgısını isteyerek seçmeyen grupta etkisini tamamen yitirdiği saptanmıştır. Analizde adayların çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerinin tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu gözlemlenmiş, farkın her değişkende de çalgısı isteyerek seçen grubun lehine olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından araştırma değişkenleri incelendiğinde ise sadece çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemede kadınlar lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Adayların mezun oldukları lise türüne göre araştırma değişkenlerinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Araştırma değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda ise çalgı performans öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki, çalgı çalışma sürecinde erteleme ile çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme arasında negatif yönde orta düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalgı performans, Öz-yeterlik, Öz-düzenleme, Erteleme.

**Abstract.** The aim of the study is to examine the relationship between musical teacher candidates' instrument performance self-efficacy, self-regulation in the instrument study process, and procrastination to the instrument study process. 454 candidates participated in the research. According to the results obtained from the research, the candidates' self-efficacy in instrument performance and self-regulated learning levels in the instrument study process were found to be high, while their procrastination levels were low during the instrument study process. In the study, hierarchical regression analysis was conducted to determine to what extent the procrastination levels of the candidates in the instrument study process were explained by the self-regulated learning and instrument performance self-efficacy variables in the instrument study process. found to be an explanatory one. In the analysis, when the regression analysis was repeated according to whether the candidates chose their instruments according to their own wishes, it was determined that the instrument performance self-efficacy completely lost its effect in the group who did not choose their instrument willingly. In the analysis, it was observed that whether the candidates chose their instrument voluntarily or not created a statistically significant difference in all variables, and it was determined that the difference was in favor of the group that voluntarily chose the instrument in each variable. When the research variables were examined in terms of gender, a significant difference was found in favor of women in self-regulation only during the instrument study process. No significant difference was found in the research variables according to the type of high school from which the candidates graduated. As a result of the correlation analysis between the research variables, a high level of positive relationship between instrument performance self-efficacy and self-regulated learning in the instrument study process, a moderate negative correlation between procrastination and



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2022), 13 (1), 525-543.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2022), 13 (1), 525-543.*

*Araştırma Makalesi*

*Research Paper*

instrument performance self-efficacy in the instrument study process and self-regulated learning in the instrument study process. relationship has been found.

**Keywords:** Instrumental performance, Self-efficacy, Self-regulation, Procrastination.



### **Extended Abstract**

**Introduction.** An individual's ability to express a written music or a musical idea created by himself depends on playing an instrument. For this reason, one of the most basic dimensions of being a musician is to be able to play an instrument at a good level. Undoubtedly, the practice process is very important in order to be able to play the instrument well. When the instrumental practice literature is examined, it is seen that the concept that best describes this process is "deliberate practice". Conscious practice, put forward by Ericsson, Krampe, and Römer (1993), means consciously structuring the practice in order to preserve the continuity of instrumental skill acquisition during the instrument practice process. In a conscious study session, the individual identifies the problems that may negatively affect his performance while moving towards his predetermined goal, designs the necessary studies to eliminate these problems, and evaluates the results obtained. This process, which is accepted as self-regulated learning in the literature, has been used as a multidimensional model since the 90s to explain the complexity of the human learning process, especially in higher education and academic learning fields. McPherson and Zimmerman (2000) transferred this model to the field of instrumental practice (Chung, 2006).

Self-regulated learning, which is an important dimension in the successful realization of the instrumental practice process, is also affected by the beliefs of individuals. When the circular model of self-regulated learning developed by Zimmerman (2000) is examined, we see that personal beliefs are effective at the beginning of the process. This process, which is called forethought and is the first stage of the cycle, includes goal setting, strategic planning regarding the determined goal, and self-efficacy beliefs (Bembenutty & Zimmerman, 2003). In addition, Pintrich and DeGroot (1993:33) stated that self-regulation skill alone would not be sufficient to increase student success, and that students should be motivated to use self-regulation strategies effectively. This motivation can be seen as self-efficacy.

The self-efficacy level of the individual affects the task choice of the individual, the patience, effort and ultimately success of the task. The level of self-efficacy that an individual has about his instrument affects the difficulty level of the pieces he will choose to play, the choice of the study strategies he will use during the study, the attention, patience and effort he will show during the implementation of these strategies. For this reason, if the self-efficacy level of the individual is high, his success is also high. On the other hand, Bandura (1994) states that individuals with low self-efficacy perceive tasks that are difficult for them as threats and avoid those tasks.

Behaviors of individuals avoiding tasks that they see as difficult for them, leaving these tasks to other times knowingly, are seen as low self-efficacy levels about that task, and can also be explained by high levels of procrastination. Schraw, Wadkins, and Olafson (2007) defined procrastination as leaving tasks that need to be completed to another time, while Steel (2007) defined it as not performing the task, being aware of the negative consequences. Procrastination is a behavior that manifests itself in all areas of human life. Hammer and Ferrari (2002) emphasized that this behavior is between 70 and 95% in the academic field. When the procrastination literature is examined, it is seen that this behavior is not only caused by bad time management, but has cognitive, affective and behavioral dimensions. Studies in this area report positive correlations between low self-efficacy and high procrastination (Klassen, Krawchuk, & Rajani; 2007).

**Method.** This research, which examines the relationship between the self-efficacy for instrument performance, procrastination for instrument study, and self-regulation skills for instrument study, is a descriptive research based on the relational screening model. Relational screening models are defined as screening models that aim to determine the existence and/or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2012: 81).



**Results.** According to the results obtained from the research, the candidates' self-efficacy in instrument performance and self-regulated learning levels in the instrument study process were found to be high, while their procrastination levels were low during the instrument study process. In the study, hierarchical regression analysis was conducted to determine to what extent the procrastination levels of the candidates in the instrument study process were explained by the self-regulated learning and instrument performance self-efficacy variables in the instrument study process. found to be an explanatory one. In the analysis, when the regression analysis was repeated according to whether the candidates chose their instruments according to their own wishes, it was determined that the instrument performance self-efficacy completely lost its effect in the group who did not choose their instrument willingly. In the analysis, it was observed that whether the candidates chose their instrument voluntarily or not created a statistically significant difference in all variables, and it was determined that the difference was in favor of the group that voluntarily chose the instrument in each variable. When the research variables were examined in terms of gender, a significant difference was found in favor of women in self-regulation only during the instrument study process. No significant difference was found in the research variables according to the type of high school from which the candidates graduated. As a result of the correlation analysis between the research variables, a high level of positive relationship between instrument performance self-efficacy and self-regulated learning in the instrument study process, a moderate negative correlation between procrastination and instrument performance self-efficacy in the instrument study process and self-regulated learning in the instrument study process. relationship has been found.

**Discussion and Conclusion.** As a result of the research, it is seen that the music teacher candidates' instrument performance self-efficacy levels are high. Bandura (1977) emphasizes that self-efficacy strongly affects performance. Considering that self-efficacy is beliefs about one's own capacity, the fact that pre-service teachers set their goals in the process of improving their instrument performance directly affects their ability to overcome the difficulties they encounter in the process of reaching these goals. It is known that people with high self-efficacy are determined and patient in the tasks they encounter, and they do not give up on their tasks in a short time. In this case, it can be said that the music teacher candidates can overcome the difficulties they encounter in their instruments.

In the research, it is seen that the music teacher candidates have low levels of the procrastination scale and its sub-dimensions in the instrument study process. Depending on this scale, the candidates see their instruments as useful in their future professional life, they can organize the instrument study process in a healthy way, and they have a high self-efficacy belief regarding their instrument performance. Stobber and Joorman (2001) stated that one of the reasons for procrastination is the negative thoughts and feelings that people have about themselves and the work they do. In this case, it can be concluded that the music teacher candidates do not have any doubts about the instruments they are trained in and that their instruments will help them in their professional life in the future.

The correlation between the scale and instrument performance self-efficacy scale scores ( $r=.628, p<000$ ) was positive. In the continuation of the study, the self-regulated learning levels of the music education candidates during the instrument study process were examined, and it was seen that the self-regulated learning of the candidates was at a high level. Zimmerman and Schunk (2001) stated that self-regulated learning is a teachable process that increases student achievement and motivation. When the research variables are examined, it is striking that there is a high relationship in the direction of self-regulated learning. In other words, as the self-regulated learning scores of the music teacher candidates in the instrument study process increase, their instrument performance self-efficacy also increases.



Finally, hierarchical regression analysis was conducted to determine how much the musical teacher candidates' instrument performance self-efficacy levels and self-regulation levels in the instrument study process explain the procrastination in the instrument study process. In the analysis, a model was created with self-efficacy first and then self-regulation was added to the model. According to the results obtained, it was observed that self-efficacy alone was a variable that negatively affected procrastination ( $B = -.542, p < .000$ ), then self-regulation was added to the model and the analysis was repeated. According to the results obtained, when self-regulation was added to the model, the effect power of self-efficacy remained statistically significant, but showed a decrease. ( $\Delta R^2 = .316, p < .000$ ). Self-regulation negatively affects procrastination more strongly than self-efficacy ( $B = -.523, p < .000$ ). In the continuation of the analysis, hierarchical regression analysis was repeated as candidates who voluntarily chose their instrument and those who did not choose it, considering the effect of the research variables on the average score of the research variables. In the group of those who chose their instrument voluntarily, the first and second models gave similar results to the first regression analysis. In this analysis, in the first model, self-efficacy was found to be a variable that strongly affected procrastination negatively ( $B_{\Delta R^2 \text{zyM}1} = -.498, p < .000$ ), ( $B_{\Delta R^2 \text{zyM}2} = -.311, p < .000$ ). In the second model, self-regulation was again the strongest variable that negatively affected procrastination ( $B_{\Delta R^2 \text{zd}} = -.448, p < .000$ ).

Interesting results were obtained when the analysis was performed for the group who did not choose their instrument voluntarily. Accordingly, although self-efficacy appears to be a variable that negatively affects procrastination in the first model, its statistical significance has decreased ( $B_{\Delta R^2 \text{zym}1} = -.452, p < .05$ ). When self-regulation was added to the model in Model 2, self-efficacy completely lost its effect ( $B_{\Delta R^2 \text{ozym}2} = -.159, p = .460, p > 0.05$ ). Self-regulation, on the other hand, remains a variable that negatively affects procrastination ( $B_{\Delta R^2 \text{ozdm}2} = -.774, p < .05$ ). Snyder and Lopez (2002) stated that self-efficacy belief is not motivation, but it is an important concept that affects motivation. As stated before, there is a positive correlation between intrinsic motivation and self-efficacy. Therefore, it can be said that if the individual does not have an intrinsic motivation towards his instrument, he will not have a high level of self-efficacy regarding the capacity to play that instrument. This situation may have eliminated the effect of self-efficacy on procrastination behavior in the individual's display of procrastination behavior.



## Giriş

Bireyin yazılı bir müziği veya kendisi tarafından oluşturulan bir müzikal fikri ifade edebilmesi için bir çalgı çalması gerekir. Bireyin çalgısı üzerinde sahip olduğu teknik hakimiyetin düzeyi müziği ifade edebilme gücüyle doğru orantılıdır. Bu nedenle müzisyen olmanın en temel boyutlarından biri de bir çalgıyı iyi düzeyde çalabilmektir.

Çalgıyı iyi derecede çalabilme becerisini kazanmak kuşkusuz bir pratik süreci gerektirmektedir. Schleuter (1997), çalgı çalışmayı gerekli becerilerin kazanılması olarak tanımlarken (Özmenteş, 2007: 21), ünlü piyanist ve pedagog Heinrich Neuhaus, çalgısal pratiği, çalgısal pratik planlama süreci ile sürekli öz-yansıtma arasında süregelen karşılıklı bir ilişki olarak vurgulamıştır (Hatfield, Halvari & Leymre, 2017). Lehmann ve Gruber (2006: 294) pratik yapma sürecini “öngörülebilir aşamaları ve aktiviteleri olan sistematik çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımları incelediğimizde her tanımın çalgısal pratik sürecini farklı noktalardan ele alan tanımlar olduğunu görürüz. Bütün bu tanımları birleştirdiğimizde çalgısal pratiğin sistematik, net hedeflere sahip ve aynı zamanda bu hedeflere ulaşmak için belli stratejilerin kullanıldığı ve kişinin bu süreçte kendisini sürekli değerlendirdiği bir süreç olduğu söylenebilir.

Çalgısal pratik literatürü incelendiğinde bu süreci en iyi betimleyen kavramın “bilinçli çalışma” (*deliberate practise*) olduğu görülmektedir. Ericsson, Krampe ve Römer (1993) tarafından ortaya konulan bilinçli çalışma kavramı, çalgı çalışma sürecinde çalgısal beceri kazanımının devamlılığının korunması için çalışmanın bilinçli olarak yapılandırılması anlamına gelmektedir. Bir diğer deyişle “bilinçli çalışma” her çalışmanın önceden belirlenen amacına ulaşması için belli stratejilerin kullanılması, harcanan bedensel enerjinin zihinsel yapılandırma ile verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Bilinçli bir çalışma seansında birey önceden belirlemiş olduğu hedefine doğru yol alırken performansını olumsuz etkileyebilecek sorunları belirler ve bu sorunları gidermek için gerekli olan çalışmaları tasarlayarak gerçekleştirir ve elde ettiği sonucu değerlendirir.

Literatürde öz-düzenlemeli öğrenme olarak kabul edilen bu süreç çok boyutlu bir model olarak 90’lı yıllardan bu yana özellikle yükseköğrenim ve akademik öğrenme alanlarında, insanın öğrenme sürecindeki karmaşıklığı açıklayabilmek için kullanılmıştır. McPherson ve Zimmerman (2000) bu modeli çalgısal pratik alanına aktarmışlardır (Chung, 2006).

Zimmerman (1989) genel olarak öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyon ve davranış olarak aktif katılımcılar oldukları ölçüde öz düzenleyici olarak tanımlanabileceklerini belirtmiş, fakat bir öğrencinin tam olarak öz-düzenlemeli öğrenen olarak tanımlanması için kendi öğrenmesinin öz-yeterlik algıları temelinde kendine özel teknikler içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum öz düzenlemeli öğrenmenin performans becerilerine ilişkin öz-yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik hedeflere bağlılık olmak üzere üç önemli temel üzerine oturduğunu göstermektedir.

Çalgısal pratiğe ilişkin öz-düzenlemeli öğrenmede kullanılacak stratejiler gerçekte çalgı çalışan herkesin çalışmalarında kullandıkları stratejilerdir. Bunlara örnek verecek olursak; çalışma sırasında farklı tempolar kullanmak, metronom kullanmak, parçayı küçük parçalar halinde bölümleyerek çalışmak, pasajları farklı tartımlarda çalışmak vb. olarak sıralanabilir. Fakat bu noktada esas önemli olan bu stratejilerin bilinçli ve çalışmanın hedeflerine uygun bir şekilde kullanılabilmesidir. Guerrero (2008: 91), genel olarak öğrencilerin bireysel derslerde kendi çalışma zamanlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için yeterli bilgiyi aldıklarının düşünüldüğünü fakat bunun yanlış bir kanı olduğunu belirtmiş, öğrencilere ilk zamanlarından itibaren





bireysel derslerde kendi çalışma zamanlarında kullanabilecekleri sistematik, verimli ve geliştirilebilir çalışma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalgısal pratik sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir boyut olan öz-düzenlemeli öğrenme bireylerin inançlarından da etkilenmektedir. Zimmerman'ın (2000) geliştirmiş olduğu öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin döngüsel model incelendiğinde kişisel inançların daha sürecin başında etkili olduğunu görürüz. Önceden düşünme (*forethought*) olarak adlandırılan ve döngünün ilk aşaması olan bu süreç, hedef belirleme, belirlenen hedefe ilişkin stratejik planlama ve öz-yeterlik inançlarını kapsamaktadır (Bembenutty, Zimmerman, 2003). Bunun yanısıra Pintrich ve DeGroot, (1993: 33) öz-düzenleme becerisinin tek başına öğrenci başarısını arttırmada yeterli olmayacağını, öz-düzenleme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması için öğrencinin motive olması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu bu motivasyon öz-yeterlik olarak görülebilir.

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin önemli bir parçası olan öz-yeterlik, kişinin belirli bir performansa ulaşmak için gerekli olan davranışların organizesi ve gerçekleştirilmesine ilişkin kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Pajares, 1996:544). Öz-yeterlik alana özgü bir inancı temsil etmektedir. Bir başka deyişle bireyler farklı alanlara ilişkin farklı öz yeterlik düzeylerine sahip olabilirler. Örnek olarak sanatsal faaliyetlere ilişkin düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olan bir birey, spor faaliyetlerine ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olabilir. Bu durum aynı alanın farklı branşlarında da geçerli olabilmektedir. Yaylı çalgılar konusunda düşük öz-yeterliğe sahip olan bir birey, şan alanında kendini daha yeterli hissedebilmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik kavramı, genellenmesi uygun bir kavram değildir.

Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi bireyin görev seçimini, o göreve ilişkin göstereceği sabrı, çabayı ve sonuçta başarısını etkilemektedir. Bireyin çalgısı konusunda sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi çalmak için seçeceği eserlerin zorluk düzeylerini, çalışma sırasında kullanacağı çalışma stratejilerinin seçimini, bu stratejilerin uygulanması sırasındaki göstereceği dikkat, sabır ve çabayı etkilemektedir. Bu nedenle bireyin çalgısına ilişkin öz yeterlik düzeyi yüksek ise başarısı da yüksek olmaktadır. Buna karşın Bandura (1994) öz-yeterliği düşük bireylerin kendileri için zor olarak gördükleri işleri tehdit olarak algıladıklarını ve o görevlerden kaçındıklarını belirtmektedir.

Bireylerin kendileri için zor olarak gördükleri görevlerden kaçınma davranışları, sonuçlarını bile bile bu görevleri başka zamanlara bırakmaları o görev hakkındaki düşük öz-yeterlik düzeyleri olarak görülürken aynı zamanda yüksek erteleme düzeyleri ile de açıklanabilmektedir. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007:12) ertelemeyi tamamlanması gerekli olan görevlerin bir başka zamana bırakılması olarak tanımlamış, Steel (2007:65) ise negatif sonuçları olacağına farkında olarak görevin yerine getirilmemesi olarak belirtmiştir. Erteleme davranışı insan hayatının her alanında kendini göstermekte olan bir davranıştır. Hammer ve Ferrari (2002:334) yetişkinlerin en az %20'si nin günlük işlerde erteleme eğilimi gösterdiğini belirtirken, Ellis ve Knaus (1979) Amerika'da akademik alanda bu davranışın %70 ile 95 oranında olduğunu vurgulamışlardır. Erteleme literatürü incelendiğinde bu davranışın sadece kötü zaman yönetiminden kaynaklanmadığı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar düşük öz-yeterlik ile yüksek erteleme arasında pozitif korelasyonlar görüldüğü rapor edilmektedir (Klassen, Krawchuk ve Rajani; 2007).

Ulusal alanyazın incelendiğinde çalgı eğitimi alanında erteleme kavramının çok fazla incelenen bir konu olmadığı görülmektedir. Şeker (2019) tarafından çalgısal pratikte erteleme konusunda bir ölçek geliştirme çalışması yapıldığı görülürken Herdem (2018) çalgı eğitiminde zamanı etkin ve verimli kullanma ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi, Yücel ve Şen (2019) güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin akademik erteleme ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.



Görüldüğü üzere çalgı eğitiminde erteleme kavramı ve bu kavramın diğer değişkenler ile etkileşimleri çalgı eğitimi düzleminde yeni sayılabilecek bir alandır. Bu nedenle bu kavramlar farklı yönlerden ele alınarak incelenmelidir. Bu araştırmada çalgı çalışmaya ilişkin öz-yeterlik, öz-düzenleme ve çalgı çalışmaya ilişkin erteleme kavramları arasındaki etkileşim araştırılmış, bu kavramların demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri hangi seviyededir?
2. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme, çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi nedir?
3. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme, çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışmaya ilişkin öz düzenlemeleri cinsiyet, çalgısını isteyerek seçip seçmeme, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenler ile anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
4. Lisans öğrencilerinin çalgı çalışmaya ilişkin erteleme düzeylerinin fazla yordayan değişken nedir?

## Yöntem

Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çalgı performansa yönelik öz-yeterlik, çalgı çalışmaya yönelik erteleme ve çalgı çalışmaya yönelik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012: 81).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye çapındaki eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalları oluştururken, örneklemini 2021-2022 Güz yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Muğla Üniversitesi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören lisans 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen toplam katılımcı sayısı 454'tür (n=454). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okullara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.  
Katılımcıların okullara göre dağılımları

|                                 | Frekans | Yüzdeler | Toplam Yüzdeler |
|---------------------------------|---------|----------|-----------------|
| Adnan Menderes Üniversitesi     | 98      | 21,6     | 21,6            |
| Dokuz Eylül Üniversitesi        | 93      | 20,5     | 42,1            |
| Pamukkale Üniversitesi          | 96      | 20,3     | 62,3            |
| Balıkesir Üniversitesi          | 51      | 9,3      | 71,6            |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | 20      | 4,4      | 76              |
| Gazi Üniversitesi               | 36      | 7,9      | 83,9            |
| Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  | 73      | 16,1     | 100             |
| Toplam                          | 454     |          |                 |

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların çalgı performanslarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Çalgı Performansına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği", çalgısal öz-





düzenleme düzeylerini ölçmek için Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Ölçeği” ve son olarak çalgı çalışma sürecindeki erteleme düzeylerini ölçmek için yine araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların gösteriminde ölçeklerin ve alt boyutlarının isimleri kısaltma olarak verilecektir.

### **Çalgı Performansına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇPYÖÖ)**

Şeker (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek “çalgı performansına yönelik öz-yeterlik inancı” (ç.p.y.ö.y.i), çalgı çalışma sürecinde hissedilen olumsuz duygular (ç.ç.s.h.o.d) ve model alma (m.a.) olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin rapor ettiği doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde modelin iyi uyum gösterdiği görülmektedir ( $\chi^2 = 283.52$   $df=148$ ;  $\chi^2/df = 1,91 < 2$ ).

### **Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenlemeli Öğrenme Ölçeği (ÇÇSÖDÖÖ)**

Özmenteş (2007) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. “Performans öncesi”(p.ö.), “performans”(p) ve “performans sonrası”(p.s.) olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşan ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı. 89 olarak rapor edilmiştir.

### **Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme Ölçeği (ÇÇSEÖ)**

Şeker (2019) tarafında geliştirilmiş olan ölçek toplam 15 maddeden oluşmaktadır. “Çalgının gelecekteki kullanılışlığı”(ç.g.k.), “çalışma sürecini organize etme”(ç.s.o.e) ve “çalgısal performansa ilişkin öz-yeterlik”(ç.p.i.ö.y.) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin rapor edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (RMSEA= .060, CFI=.99, IFI=.99 GFI= .89, Chi-square ( $\chi^2$ ) = 191.62, degree of freedom (df) = 87.  $\chi^2 / df = 2,19$ ).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada ilk olarak veri set incelenmiş ve uç değer analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uç değer olarak nitelendirilebilecek olan veriler veri setinden çıkartılmıştır. Daha sonra araştırmada regresyon analizi kullanılacağı için uç değer analizi yapılmış ve analiz için mahalnobis uzaklığı kullanılmıştır. Mahalonobis uzaklığı bir verinin diğer verilerin kütle merkezinden uzaklığıdır ve regresyon eşitliği üzerinde büyük etkisi vardır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Katılımcıların cinsiyetlerinin, çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerinin ve mezun oldukları lise türünün araştırma değişkenleri ile olan ilişki bağımsız örneklem t testi ile ölçülmüş, okul ve sınıf kategorilerinin araştırma değişkenleri ile olan ilişkisi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Üç araştırma değişkeni arasındaki ilişkinin derecesi korelasyon katsayıları ile incelenirken, erteleme değişkeninin diğer değişkenler tarafından hangi düzeyde yordandığı ise hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir.

## **Bulgular**

Araştırmada ilk olarak Lisans öğrencilerinin Çalgı performansına yönelik öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların ölçeklerden alabilecekleri maksimum ve minimum puanların farkı kategori sayısına bölünerek belirlenmiştir. Elde edilen değerler tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2.

Katılımcıların araştırma değişkenleri ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri

|                   | Seviyeler |              |             | Ortalama | Sonuç         |
|-------------------|-----------|--------------|-------------|----------|---------------|
|                   | Düşük     | Orta         | Yüksek      |          |               |
| Ç.p.y.ö.y. toplam | 0 – 63,3  | 63,4 - 126,6 | 126,7 - 190 | 127,81   | <b>Yüksek</b> |
| Ç.p.y.ö.y.i       | 0 – 29    | 30 - 59      | 60 – 90     | 65,33    | Yüksek        |
| M.a.              | 0 – 13,3  | 13,4 - 26,50 | 26,60 - 40  | 26,64    | Yüksek        |
| ç.ç.s.h.o.d       | 0 – 19    | 20 -39       | 40 - 60     | 35,83    | Orta          |
| Ç.ç.s.e.ö. toplam | 0 – 49    | 50 - 99      | 100 -150    | 44       | <b>Düşük</b>  |
| Ç.g.k.            | 0 – 23,3  | 23,4 - 46,5  | 46,6 – 70   | 12,23    | Düşük         |
| Ç.s.o.e.          | 0 – 13,3  | 13,4 - 26,50 | 26,60 - 40  | 15,75    | Düşük         |
| Ç.p.i.ö.y.        | 0 – 13,3  | 13,4 - 26,50 | 26,60 - 40  | 10,02    | Düşük         |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö     | 36 – 80   | 81 - 124     | 125 - 180   | 129,63   | <b>Yüksek</b> |

Tablo 2 incelendiğinde önemli bir noktanın açığa kavuşturulması gerektiği görülmektedir. Bu nokta çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik inancının öz-yeterlik ve erteleme ölçeğinde de ortak olmasıdır. Tabloya göre her iki ölçekte de bulunan bu alt boyutun öz-yeterlik ölçeğinde yüksek, erteleme de ise düşük çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni erteleme ölçeğinin negatif bir kavram olmasından dolayı soruların da olumsuz olarak sorulmuş olması ve katılımcıların olumsuz sorulara düşük puan vermeleridir. Bir başka deyişle erteleme ölçeğindeki alt boyutların düşük puan ortalamasında sahip olmaları katılımcıların yüksek öz-yeterliğe sahip olmaları, çalgı çalışma sürecini iyi derecede organize edebildiklerini ve çalgılarının kendileri için gelecekte de önem taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle de erteleme düzeyleri düşüktür. Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin diğer alt boyutları olan model alma alt boyutunda katılımcıların yüksek düzeye sahip oldukları, çalgı çalışma sürecinde hissedilen negatif duygular alt boyutunda ise orta düzey oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların bir diğer ölçek olan çalgı çalışma sürecindeki öz-düzenleme için yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sorusu olan araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin çalgı performans öz-yeterlik, çalgı pratik sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının cinsiyet, mezun oldukları lise ve çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi puanları incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

|                | Cinsiyet | N   | X        | SS       | Sd  | t      | p    |
|----------------|----------|-----|----------|----------|-----|--------|------|
| Ç.p.y.ö.y.     | Kadın    | 239 | 130,1883 | 31,30807 | 452 | 1,773  | ,077 |
|                | Erkek    | 215 | 125,1767 | 28,62693 |     |        |      |
| Ç.ç.s.e.ö.     | Kadın    | 239 | 41,0335  | 34,37361 | 452 | -1,899 | ,058 |
|                | Erkek    | 215 | 47,2977  | 35,86507 |     |        |      |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | Kadın    | 239 | 132,1213 | 20,10639 | 452 | 2,708  | ,007 |
|                | Erkek    | 215 | 126,8744 | 21,15537 |     |        |      |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın katılımcıların puanları ( $X_K=132,12$ ) erkek katılımcılardan daha yüksektir ( $X_E=126,87$ ). Katılımcıların Çalgı Performans



Öz-yeterlik ve Çalgı Çalışma Sürecinde Erteleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı pratik sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının Mezun oldukları liseye göre t-testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre t-testi sonuçları

|                | Lise  | N   | X        | SS       | Sd  | t     | p    |
|----------------|-------|-----|----------|----------|-----|-------|------|
| Ç.p.y.ö.y.     | Gsl   | 250 | 128,2040 | 31,47617 | 452 | ,304  | ,761 |
|                | Diğer | 204 | 127,3382 | 28,48573 |     |       |      |
| Ç.ç.s.e.ö.     | Gsl   | 250 | 45,8440  | 36,32168 | 452 | ,1237 | ,217 |
|                | Diğer | 204 | 41,7402  | 33,69884 |     |       |      |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | Gsl   | 250 | 130,1480 | 21,98462 | 452 | ,581  | ,562 |
|                | Diğer | 204 | 129,0098 | 19,17176 |     |       |      |

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve Öz-Düzenleme puan ortalamalarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların çalgı performans. Öz-Yeterlik, çalgı çalışma sürecinde Erteleme ve çalgı çalışma sürecinde Öz-Düzenleme puan ortalamalarının çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre t-testi sonuçları

|                | İstek | N   | X        | SS       | Sd  | t      | p    |
|----------------|-------|-----|----------|----------|-----|--------|------|
| Ç.p.y.ö.y.     | Evet  | 412 | 129,9684 | 29,55191 | 452 | 4,887  | ,000 |
|                | Hayır | 42  | 106,6905 | 27,90095 |     |        |      |
| Ç.ç.s.e.ö.     | Evet  | 412 | 40,8835  | 33,72489 | 452 | -6,146 | ,000 |
|                | Hayır | 42  | 74,5714  | 34,99278 |     |        |      |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | Evet  | 412 | 131,3204 | 20,24447 | 452 | 5,593  | ,000 |
|                | Hayır | 42  | 113,1190 | 18,50274 |     |        |      |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmediklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Fark çalgısını isteyerek seçen grubun lehinedir.

Araştırmanın devamında katılımcıların çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının birbirleri ile olan ilişkileri pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.

Çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamaları arasındaki ilişki

|                | Ç.p.y.ö.y. | Ç.ç.s.e.ö. | Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. |
|----------------|------------|------------|----------------|
| Ç.p.y.ö.y.     | 1          | -,464**    | ,628**         |
| P              |            | ,000       | ,000           |
| Ç.ç.s.e.ö.     |            | 1          | -478**         |
| P              |            |            | ,000           |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. |            |            | 1              |

Tablo 6 incelendiğinde çalgı performans öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde erteleme arasında negatif yönde orta düzeyde ters ilişki olduğu görülürken ( $r = -,464, p < ,001$ ) yine çalgı çalışma sürecinde öz-yeterlik ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme arasında pozitif yönde yüksek düzeyde kuvvette doğrusal ilişki olduğu görülmektedir ( $r = ,628, p < ,001$ ). Çalgı çalışma sürecinde erteleme ile çalgı çalışma sürecinde Öz-düzenleme puanları arasında ise orta düzey ters ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -478, p < ,001$ ).

Araştırmanın devamında katılımcıların çalgı performans. öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının katılımcıların sınıfları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puan ortalamalarının anova sonuçları

|                | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p    | Anlamlı fark |
|----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|--------------|
| Ç.p.y.ö.y.     | Gruplararası      | 23751,69        | 4   | 5937,9             | 6,87 | ,000 | 1-5, 2-5     |
|                | Gruplarıçi        | 3877580,68      | 449 | 863,5              |      |      | 3-5, 4-5     |
|                | Toplam            | 411,150,45      | 453 |                    |      |      |              |
| Ç.ç.s.e.ö.     | Gruplararası      | 37490,694       | 4   | 9372,6             | 8,04 | ,004 | 1-5,3-5      |
|                | Gruplarıçi        | 523427,306      | 449 | 1165,7             |      |      | 4-5          |
|                | Toplam            | 560918,000      | 453 |                    |      |      |              |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | Gruplararası      | 6608,659        | 4   | 1652,1             |      | ,000 | 1-5,2-5,     |
|                | Gruplarıçi        | 188498,374      | 449 | 419,81             | 3,93 |      | 3-5 4-5      |
|                | Toplam            | 195107,033      | 453 |                    |      |      |              |

Tablo 7’de katılımcıların çalgı çalışma sürecinde Öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F = 6,87, p < ,000$ ). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ( $X_1 = 133,68$ ) ile 5. Sınıflar ( $X_5 = 106,60$ ) 1. Sınıflar lehine, 2. Sınıflar ( $X_2 = 125,89$ ) ile 5. Sınıflar ( $X_5 = 106,60$ ) 2. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ( $X_3 = 131,76$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5 = 106,60$ ) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ( $X_4 = 128,25$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5 = 106,60$ ) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F = 8,04, p < ,0005$ ). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ( $X_1 = 33,94$ ) ile 5. Sınıflar ( $X_5 = 67,07$ ) 1. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ( $X_3 = 37,98$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5 = 67,07$ ) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ( $X_4 = 47$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5 = 67,07$ ) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.



Katılımcıların çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F= 3,93$   $p<,000$ ). Gözlenen farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre 1. Sınıflar ( $X_1=133,68$ ) ile 5. Sınıflar ( $X_5=118,17$ ) 1. Sınıflar lehine, 2. Sınıflar ( $X_2= 129,10$ ) ile 5. Sınıflar ( $X_5=106,60$ ) 2. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ( $X_3=130,26$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5=118,17$ ) 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ( $X_4=131,12$ ) ile 5. Sınıflar arasında ( $X_5=118,17$ ) 4. Sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru ise katılımcıların çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme puanlarının çalgı çalışma sürecinde erteleme puanlarını hangi düzeyde açıkladığıdır. Bu sorunun yanıtını bulmak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.  
Hiyerarşik regresyon analizi

| Model          | Standart Olmayan Katsayılar |               | Standart Katsayılar | t       | p    |
|----------------|-----------------------------|---------------|---------------------|---------|------|
|                | B                           | Standart Hata | Beta                |         |      |
| 1 (Sabit)      | 113,297                     | 6,386         |                     | 17,740  | ,000 |
| Ç.p.y.ö.y.     | -,542                       | ,049          | -,464               | -11,148 | ,000 |
| 2 (sabit)      | 152,157                     | 8,954         |                     | 16,992  | ,000 |
| Ç.p.y.ö.y.     | -,316                       | ,060          | -,271               | -5,243  | ,000 |
| Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | -,523                       | ,088          | -,308               | -5,975  | ,000 |

Bağımlı değişken: Çalgı çalışma sürecinde Erteleme

Analizde ilk olarak çalgı performans öz-yeterlik modele eklenmiş, öz-yeterliğin ertelemeyi negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmüştür ( $B= -,542$ ,  $p<,000$ ). Bu sonuca göre öz-yeterlik puanındaki 1 birimlik değişim erteleme puanında, -542'lik bir negatif değişime yol açmaktadır. Daha sonra modele öz-düzenleme puanı eklenmiş ve öz-düzenleme eklenince öz-yeterliğin etkisinin azaldığı fakat ertelemeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde negatif yönde etkilediği görülmektedir ( $B=-,316$ ,  $p<,000$ ). Öz-düzenleme puanı ise öz-yeterliğe göre daha güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir ( $B= -,523$ ,  $p<,000$ ).

Araştırmanın devamında regresyon analizi katılımcıların çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerine göre tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.  
Katılımcıların çalgısını isteyerek seçip seçmemesine göre hiyerarşik regresyon Analizi

| Çalgısını isteyerek seçme | Model          | Katsayılar <sup>a</sup>     |               |                     | t      | Sig. |
|---------------------------|----------------|-----------------------------|---------------|---------------------|--------|------|
|                           |                | Standart Olmayan Katsayılar |               | Standart Katsayılar |        |      |
|                           |                | B                           | Standart Hata | Beta                |        |      |
| Evet                      | 1 (sabit)      | 105,618                     | 6,758         |                     | 15,628 | ,000 |
|                           | Ç.p.y.ö.y.     | -,498                       | ,051          | -,436               | -9,822 | ,000 |
|                           | 2 (Sabit)      | 140,168                     | 9,601         |                     | 14,599 | ,000 |
|                           | Ç.p.y.ö.y.     | -,311                       | ,062          | -,272               | -4,999 | ,000 |
|                           | Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | -,448                       | ,091          | -,269               | -4,937 | ,000 |
| Hayır                     | 1 (Sabit)      | 122,833                     | 20,381        |                     | 6,027  | ,000 |



|   |                |         |        |       |        |      |
|---|----------------|---------|--------|-------|--------|------|
|   | Ç.p.y.ö.y.     | -,452   | ,185   | -,361 | -2,446 | ,019 |
| 2 | (sabit)        | 179,115 | 30,256 |       | 5,920  | ,000 |
|   | Ç.p.y.ö.y.     | -,159   | ,213   | -,127 | -,746  | ,460 |
|   | Ç.ç.s.ö.d.ö.ö. | -,774   | ,321   | -,409 | -2,412 | ,021 |

Bağımlı Değişken: Çalgı çalışma sürecinde Erteleme

Tablo 9 incelendiğinde bir önceki regresyon analizine göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre çalgısını kendisi isteyerek seçen grupta öz-yeterliğin tek başına modele eklendiği durumda ertelemeyi negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $B = -,498$ ,  $p < ,000$ ). Ele edilen bu değer ilk analizde elde edilen değere göre azalmıştır. Modele öz-düzenlemenin eklenmesiyle birlikte öz-yeterliğin daha düşük bir düzeyde fakat hala anlamlı bir şekilde negatif yönde ertelemeyi etkilediği görülürken ( $B = -,311$ ,  $p < ,000$ ) öz-düzenlemenin negatif yönde ertelemenin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu burada da görülebilmektedir ( $B = -,448$ ,  $p < ,000$ ).

Çalgısını kendi isteği ile seçmemiş katılımcılarda ise daha farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre öz-yeterliğin tek başına modele dahil edildiğinde öz-yeterliğin ertelemeyi negatif yönlü olarak etkilediğini görülsede ( $B = -,452$ ,  $p < ,05$ ) p değeri incelendiğinde anlam gücünün zayıfladığı göze çarpmaktadır. Devamında ise öz-düzenlemenin eklendiği ikinci modelde öz-yeterliğin tamamen etkisini yitirdiği, istatistiksel olarak anlamını kaybettiği görülmektedir ( $B = -,159$ ,  $p > ,05$ ). Buna karşın öz-düzenlemenin ise daha güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönlü etkilediği görülmektedir ( $B = -,774$ ,  $p < ,05$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan lisans 1,2,3,4 ve lisans 5 ve üstü olarak tanımlayabileceğimiz öğrencilerin çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde erteleme ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme düzeyleri cinsiyet, çalgısını kendi isteğiyle seçip seçmeme, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın devamında bu değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimleri incelenmiş, bu değişkenlerden çalgı performans öz-yeterlik ve çalgı çalışma süresinde öz-düzenlemeli öğrenme çalgı çalışma sürecinde ertelemeyi ne kadar açıkladığı analiz edilmiştir. Araştırmada toplam 454 katılımcı yer almaktadır.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına ilgilerinin de yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Bu duruma bir kanıt olarak çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeğinin alt boyutu olan "çalgının gelecekteki kullanışlılığı"nın puan ortalamalarıdır. Daha önce de bahsedildiği gibi bu alt boyutta soruların negatif yönlü sorulması nedeniyle puan ortalamalarının düşük çıkıyor olması müzik öğretmeni adaylarının çalgılarını gelecekte kendilerine fayda sağlayabileceği düşüncesini desteklediklerini göstermektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının çalgı performanslarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olabilir. Bandura (1977: 192) öz-yeterliğin performansı güçlü şekilde etkilediğini vurgulamaktadır. Öz-yeterliğin kişinin kendi kapasitesine ilişkin inançları olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çalgı performanslarını geliştirme sürecinde hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşma sürecinde karşısına çıkan zorlukları aşmasını doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde erteleme ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Bu ölçeğe bağlı olarak adaylar çalgılarını gelecekteki meslek hayatlarında kullanışlı olarak görmektedirler, çalgı





çalışma sürecini sağlıklı bir şekilde organize edebilmektedirler ve çalgı performanslarına yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahiptirler. Stobber ve Joorman (2001: 51) ertelemenin bir nedeninin de kişilerin kendilerine ve yaptıkları işlere yönelik duymakta oldukları negatif düşünceler ve duygular olduğu belirtmişlerdir. Bu durumda müzik öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri çalgılarına ve çalgılarının gelecekte kendilerine meslek hayatlarında yardımcı olacaklarına dair bir şüphesi olmadığı sonucu çıkarılabilir. Aynı çalgı çalışma sürecini sağlıklı bir şekilde organize edebiliyor olmaları, çalgısal hedeflerine ulaşmalarında gerekli düzenlemeleri nasıl yapacaklarına dair bir şüpheleri ya da kendilerine yönelik negatif bir düşünceleri olmadığına da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ulusal ve uluslararası alan yazınlar incelendiğinde çalgı çalışma sürecinde erteleme kavramına ait bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma bir ilk olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın devamında müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeyleri incelenmiş, adayların öz-düzenli öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Zimmerman ve Schunk (2001: 274) öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretilebilir ve öğrencinin başarı ve güdüsünü yükselten bir süreç olduğu belirtmişlerdir. Araştırma değişkenleri incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme ölçeği ile çalgı performans öz-yeterlik ölçek puanları arasındaki korelasyonun pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecindeki öz-düzenlemeli öğrenme puanları arttıkça çalgı performans öz-yeterlikleri de artmaktadır. Bu durum Schunk ve Zimmerman'ın ifadelerini destekler niteliktedir. Montalvo ve Gonzales Torres (2004: 17), öz-düzenlemeli öğrenmenin öğretiminde eğitimcilerin buldukları ortak noktalar olduğunu belirtmiş, bunlardan model oluşturma sürecinin de öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre model oluşturmada öğrenci öğretmen ya da konusunda uzman kişilerin performans veya çalışma yöntemlerini inceleyerek kendi çalışmasındaki planlama denetleme, bilişsel taktiklerin kullanımı gibi süreçlerde bilgi sahibi olmaktadır. Yapılan araştırmada model alma çalgısal performansa yönelik öz-yeterlik ölçeğinin bir alt boyutu olarak bulunmaktadır. Bu alt boyutta öğrencinin akranları ile kendini karşılaştırması, öğretmenleri kadar iyi çalıp çalamayacağına dair inancı ve düzeyinde bir eseri bir sanatçıdan dinlediğinde o eseri sanatçı kadar iyi çalıp çalamayacağına dair inancı ölçülmektedir. Bu inançların oluşması sürecinde öğrencinin akranı kadar çalabilmesi için çalışmasını nasıl düzenlemesi gerektiği, öğretmeni ya da sanatçı kadar iyi çalabilmesi için nasıl çalışması gerektiğini, hangi stratejileri kullanmasının kendisine faydalı olabileceğini düşünmesi gibi gizli değişkenlerin olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada model alma alt boyutu ile çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme toplam puanlarının pozitif yönde yüksek düzeyde olması bunun yanı sıra model alma ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin her ikisinin de yüksek düzeyde çıkması, Montalvo ve Gonzales Torres'in araştırmalarını desteklemektedir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının araştırma değişkenlerinden aldıkları puanların ortalamaları cinsiyetleri, çalgılarını kendilerinin isteyerek seçip seçmemeleri ve mezun oldukları lise türlerine göre ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonucunda müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme puanları cinsiyetlerine göre anlamlı fark yaratmıştır. Bu sonuca göre kadınların öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç Tuzcu'nun (2016) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tuzcu, piyano çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet açısından anlamlı farka sahip olup olmadığını incelemiş ve kadınların erkeklere göre daha fazla öz-düzenlemeli öğrenme düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenmede cinsiyet farkının çeşitli yaş gruplarında çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Zimmerman Martinez-Pons (1990: 52) 5, 8 ve 11. Sınıf düzeylerinde yapmış olduğu çalışmalarında kızların öz-izleme, amaç belirleme, planlama gibi öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullandığını vurgularken Pokay ve Blumenfeld (1990: 42) lise çağındaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında kızların erkeklere göre daha fazla üst bilişsel, bilişsel ve duruma özel öz-düzenleme stratejileri kullandığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Wolters (1997) ve





Niemvirta (1997) kızların erkeklere göre daha fazla öz-düzenlemeli öğrenme stratejisi kullandıklarını rapor etmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik, çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ve çalgı çalışma sürecinde erteleme puanlarının çalgılarını isteyerek seçip seçmemelerine göre anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Kişinin bir çalgıyı isteyerek seçmesi kişinin seçmiş olduğu çalgıyı öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip olduğunu gösterir. Zimmerman ve Schunk (2008), içsel motivasyona sahip kişilerin görevlerini ilginç ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında İçsel motivasyonun öğrenme, yeterliliğinin farkında olma ve öz-yeterlik ile pozitif korelasyona sahip olduğunu, depresyon, kaygı ve hüsrana duyma ile negatif korelasyona sahip olduğunu rapor eden çalışmalar vardır (Gottfield 1985 ve 1990; Lepper ve diğer (2005). Lei (2010) Öğrenme için motivasyonun öğrencide sabır, merak ve performans olarak kendini gösterdiğini belirtmiştir. Zimmerman (1997) öz-yeterliğin öğrencinin içsel motivasyonu ile yüksek korelasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Schunk ve Hanson (1987) öğrencinin bir konuyu öğrenmek için gerekli olan çabasının ve performansının artmasının öz-yeterliğin de artmasına neden olacağını belirtmiştir. Öz-yeterliğin artması süreç içinde öğrencinin yeni konuları öğrenmesi için gerekli olan çaba ve eforu sarf etmesini sağlar. Müzik öğretmeni adayının bir çalgıyı kendi isteği ile seçmesi, o çalgıyı iyi çalabilme sürecinde karşısına çıkacak olan zorlukların üstesinden gelmesi için gerekli olan sabır, azim ve çabayı harcamasını sağlayacaktır. Bunun yanında kişinin çalgısını daha iyi çalabilmesi için gerekli olan bilişsel ve bilişüstü stratejileri daha etkin kullanmasına ve çalgı çalışmaya harcayacağı zamanı daha iyi bir şekilde yönetebilmesine neden olacaktır. Zimmerman ve Schunk (2008) içsel motivasyona sahip kişilerin kendi öğrenme ya da görev süreçlerini dışsal kriterlerden çok kendi iç kriterlerine göre değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Müzik öğretmeni adayının eğitim sürecinde kendi istediği bir çalgıyı çalması o çalgıya ilişkin içsel motivasyonu olduğunu gösterir. Dolayısıyla o çalgıyı çalabileceğine dair yüksek bir öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Sahip olduğu yüksek öz-yeterlik düzeyi karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlar ve daha iyi olabilmek için gerekli olan çalışma stratejilerini daha verimli bir şekilde uygulamasına neden olur. Bu nedenle çalgı çalışma sürecinde bir erteleme davranışı eğilimi gösteremeyebilir.

Araştırmada son olarak müzik öğretmeni adaylarının çalgı performans öz-yeterlik düzeyleri ve çalgı çalışma sürecinde öz-düzenleme düzeylerinin çalgı çalışma sürecindeki ertelemeyi ne kadar açıkladığının tespiti için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde önce öz-yeterlik ile model oluşturulmuş ve saha sonra modele öz-düzenleme eklenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlik tek başına ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. Daha sonra modele öz-düzenleme eklenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modele öz-düzenleme eklendiğinde öz-yeterliğin etkileme gücü istatistiksel olarak anlamını korumakla beraber bir düşüş göstermiştir. Öz-düzenleme ise öz-yeterliğe göre ertelemeyi negatif yönde daha güçlü bir şekilde etkilemektedir. Analizin devamında bireyin çalgısını kendi isteyerek seçmesinin araştırma değişkenleri puan ortalamasına olan etkisi göz önüne alınarak hiyerarşik regresyon analizi çalgısını isteyerek seçen ve seçmeyen adaylar olarak tekrarlanmıştır. Çalgısını isteyerek seçenler grubunda ilk ve ikinci model ilk regresyon analizine benzer sonuçlar vermiştir. Bu analizde de ilk modelde öz-yeterlik güçlü bir şekilde ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur. İkinci modelde de öz-düzenleme yine ertelemeyi negatif yönde etkileyen en güçlü değişken olarak karşımıza çıkmıştır.

Analiz çalgısını isteyerek seçmeyenler grubu için yapıldığında ise ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre birinci modelde öz-yeterlik her ne kadar ertelemeyi negatif etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıksa da istatistiksel olarak anlam gücü düşmüştür. Model 2'de öz-düzenleme modele eklendiğinde ise öz-yeterlik etki gücünü tamamen kaybetmiştir. Öz-düzenleme ise yine ertelemeyi negatif yönde etkileyen bir değişken olarak kalmaktadır. Snyder ve Lopez (2002) öz-



yeterlik inancının motivasyon olmadığını ancak motivasyonu etkileyen önemli bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Daha öncede belirtildiği gibi içsel motivasyon ile öz-yeterlik arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. O nedenle bireyin çalgısına karşı içsel bir motivasyonu yoksa o çalgıyı çalma kapasitesine ilişkin yüksek bir öz-yeterlik düzeyine sahip olmayacağı da söylenebilir. Bu durum bireyin çalgı çalışmayı erteleme davranışı sergilemesinde öz-yeterliğin erteleme davranışını engelleme etkisini ortadan kaldırmış olabilir.



## Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. Erişim adresi: [psycnet.apa.org/record/1977-25733-001](https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (Ed.). *Encyclopaedia of human behaviour* (4, pp. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement. *Reports-research*. (1-24) Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED477449>
- Chung, J. W. (2006). Self-regulated Learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/305361923?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet Book.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Hammer, C. A. ve Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. *Current psychology*, 21(4), 333-338. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-002-1022-y>
- Hatfield, J. L., Halvari, H. ve Lemyre, P. N. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae*, 21(3), 316-337. <https://doi.org/10.1177/1029864916658342>
- Herdem, D. Ö. (2018). Çalgı eğitiminde zamanı etkin ve verimli kullanma ile akademik başarı arasındaki ilişki ve bir teknik öneri “gazi üniversitesi eğitim fakültesi örneği”. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(26), 941-952. DOI: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14525>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Lehman, A. C. ve Gruber, H. (2006). ‘Music’. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch, ve R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 457– 470). New York: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/4697929>
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional psychology*, 37(2), 153-160. Erişim adresi: <http://doughertyconsulting.com>
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- McPherson, G. E. ve Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:osobl/9780199754397.001.0001
- Özmenteş, S. (2007) Çalgı çalışma sürecinde öz-düzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzmir.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 82(1), 41. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Pintrich, P. R. ve 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>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Schleuter, S. L. (1996). *A Sound Approach to Teaching Instrumentalist*. New York: Second Edition, Schirmer Books, An Imprint of Simon& Schuster Macmillan, Prentice Hall International, 176.
- Schraw, G., Wadkins, T. ve Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>



- Schunk, D. H., Hanson, A. R. ve Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of educational psychology*, 79(1), 54. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/buy/1987-23343-001>
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press. Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63850623>
- Stöber, J. ve Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive therapy and research*, 25(1), 49-60. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1026474715384>
- Şeker, S. S. (2016). Development of instrument performance self-efficacy scale, Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3933>
- Şeker, S. S. (2019). Measuring musical procrastination: Developing validity and reliability of procrastination scale towards instrumental practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3). DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.010>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tuzcu, Ö. (2016). Piyano eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torrano Montalvo, F. ve González Torres, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1) 1-34. ISSN:1696-2095
- Yücel C. ve Şen, Ü. S. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1007-1032. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/49603/553830>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge. ISBN 1-4106-0103
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 1, 1-30. ISBN: 13-978-0-8068-5898-3
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)