

Araştırma Makalesi

Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde piyano dersi öz-yeterliklerinin incelenmesi¹

Neslihan Kesten Şeker^{2*} ve Türker Erol³

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş: 12 Kasım 2025
Kabul: 13 Aralık 2025
Online Yayın: 30 Aralık 2025

Anahtar Kelimeler

Müzik eğitimi
Piyano eğitimi
Öz yeterlik
Öz düzenleme
Güzel sanatlar lisesi

Öz

Bu makale, güzel sanatlar liselerinde piyano dersine yönelik öz-yeterliği kuramsal ve uygulamalı bir çerçevede incelemektedir. Sosyal bilişsel kuram (öz-yeterliğin dört kaynağı), Beklenti-Değer yaklaşımı ve öz-düzenleyici öğrenme modeli; amaçlı pratik ve etkili geri bildirim literatürüyle birleştirilerek eğitim tasarımına dönük somut çıkarımlar üretilmiştir. Kesitsel tarama modeliyle Sivas'taki bir güzel sanatlar lisesinde 9–12. sınıflardan 87 öğrenciye, Kurtuldu ve Bulut'un (2017) 32 maddelik Piyano Dersine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Keşfedici faktör analizi, ölçeğin dokuz alt boyutta yapılandığını göstermiş; normallik varsayımı kısmen sağlandığı için parametrik ve non-parametrik testler birlikte kullanılmıştır. Bulgular, öz-yeterliğin tekil değil çok boyutlu bir profil sergilediğini ortaya koymaktadır. Teknik beceri/odak/transfer ile yeni bilgiye açıklık-sorumluluk alanları görece yüksek; kuramsal bilgi/bağımsız analiz ve teknik doğruluk/deşifre ise daha düşük düzeydedir. Cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyi bakımından, 9. sınıflar teknik-odak/transfer ve hedef-yönerge uyumunda daha yüksek algılar bildirirken, kuramsal bilgi/bağımsız analizde 12. sınıflar öndedir. Güzel sanatlar lisesi öncesi müzik eğitimi yalnızca kuramsal bilgi/analizde avantaj sağlamıştır. Anne eğitim düzeyi, teknik-müzikal öz değerlendirme ve çalışma disipliniyle ilişkili bulunmuş; baba eğitim düzeyine ilişkin fark saptanmamıştır. Tartışmada, mikro hedef-mikro kanıt odaklı amaçlı pratik ve Hattie-Timperley çerçevesindeki görev/süreç odaklı kanıt dayalı geri bildirimin öz-yeterliği güçlendirdiği; akran modellemeleri, eşlik/korrepetisyon ve düşük riskli dinletilerin Bandura'nın dört kaynağını aynı anda harekete geçirdiği vurgulanmaktadır. Politika/uygulama önerileri arasında mikro rubriklerin ve süre-takipli kısadeşifre ritüellerinin standartlaştırılması, akran temelli etkinliklerin düzenli döngüye bağlanması ve çalışma odası/çalgı erişiminin eşitlenmesi yer alır. Sınırlılıklar tek merkezli, kesitsel ve öz-bildirime dayalı desene işaret eder; gelecek çalışmalar için çok merkezli, boylamsal ve performans temelli göstergelerle üçleme önerilmektedir.

2822-3195 / © 2025 TM
Genç Bilge Yayıncılık tarafından
yayınlanmakta olup, açık erişim,
CC BY-NC-ND lisansına sahiptir.



Makaleye atıf için

Kesten Şeker, N., ve Erol, T. (2025). Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde piyano dersi öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Türk Müziği*, 5(4), 319-332. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17985906>

Giriş

Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitimi, öğrenciye yalnızca bir repertuarı doğru seslendirme becerisini kazandırmayı değil; teknik doğruluk,deşifre çevikliği, odak-aktarım kapasitesi ve yorum bütünlüğünü, kuramsal çözümleme ve bağımsız analizle eşzamanlı yürütme yetkinliğini de hedefler. Bu karmaşık görev dizisini sürdürülebilir biçimde

¹ Bu makale Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanmakta olan "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde Piyano Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz Yeterliğinin Değerlendirilmesi (Sivas İli Örneği)" başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezindeki verilerden faydalanarak hazırlanmıştır.

² Yüksek lisans öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye. E mail: neslihan_kestens@hotmail.com ORCID: 0009-0006-8802-5334

³ Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Sivas, Türkiye. E mail: trkerol76@gmail.com ORCID: 0000-0001-9746-8934

yönetmek, büyük ölçüde öğrencinin öz-yeterlik algısına bağlıdır. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir performans çıktısına ulaşmak için gerekli eylem dizilerini örgütleyip uygulayabileceğine ilişkin inançtır; bu inanç görev seçimini, harcanan çabayı, güçlükler karşısındaki ısrarı ve duygulanımın düzenlenmesini belirgin biçimde etkiler (Bandura, 1997). Piyano dersinde bu inanç, zorlu bir pasajın teknik engelini aşabilme, eseri dönem üslubuna uygun çalabilme ya da hata yaptığında performansını toparlayabilme gibi öğrencinin karar anlarında belirginleşir; bu yargılar, öğrenen kişinin çalışma stratejilerini, sahneye hazırlık biçimini ve geri bildirimden yararlanma yollarını doğrudan etkiler. Çalgı eğitiminde öğretim elemanının yaklaşımı ve öğretmen değişimleri, öğrencinin hem teknik gelişimini hem de psikolojik sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Nitekim yaylı çalgı eğitiminde birden çok eğitimciyle çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmada, öğretmen değişiminin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabildiği saptanmıştır (Kamerli ve Yöndem, 2023, ss. 25-26). Yapalı ve Özal Göncü'nün (2025, s. 55) yaptığı araştırma sonucunda, müzik eğitiminin bireylerin disiplin, sabır, özsaygı ve özgüven gibi kişisel özelliklerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Sosyal bilişsel kuram, öz-yeterliği dört ana kaynağa dayandırır: ustalık yaşantıları, dolaylı yaşantılar (model izleme), sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumların düzenlenmesi (Bandura, 1997, ss. 79-80; Bandura, 2001, ss. 271-272). Piyano bağlamında bu kaynakların her biri somut öğretimsel karşılıklar bulur. Ustalık yaşantıları; temposu, artikülasyonu ve nüans ölçütleri netleştirilmiş mikro hedeflerle bir pasajın aşılmasına, yani görünen ve ölçülebilir küçük başarıların birikmesine karşılık gelir. Dolaylı yaşantılar, akran performansları ve sınıf içi modellemeler yoluyla başarabilme duygusunu güçlendirir; özellikle öğrenciye benzer düzeydeki modeller, soyut usta icrasına kıyasla daha yüksek ikna gücüne sahip olabilir (Bandura, 2001, ss. 273-274). Sözel ikna, yalnızca genel moral desteği değil; kanıta bağlı, zamanlaması doğru ve bir sonraki adımı somutlaştıran dönütlerdir. Fizyolojik-duygusal düzenleme ise prova-sahne döngüsünün yapılandırılması, nefes ve odak egzersizleri, tempo kademelendirme ve düşük riskli performans fırsatları gibi müdahalelerle desteklenebilir.

Güzel sanatlar lisesi gibi yoğun hedeflerin ve görünür performans beklentilerinin bulunduğu ortamlarda, öz-yeterlik motivasyonun diğer bileşenleriyle birlikte düşünülmelidir. Beklenti-Değer yaklaşımı, öğrencinin bir görev katılımını iki temel hesaplara ayıklar: 'Bunu başarabilir miyim?' ve 'Buna değer mi?' (Eccles & Wigfield, 2002, ss. 118-119). Örneğin bir Barok süitin stilistik doğruluğu, sınavdaki ağırlığı ve sahne performansına etkisi görevin öznel değerini artırırken; benzer pasajlarda elde edilmiş küçük başarılar başarı beklentisini yükseltir. Öz düzenleyici öğrenme modelleri bu motivasyonel çerçeveye işlevsel bir süreç boyutu ekler: hedef belirleme, planlama, izleme, öz değerlendirme ve strateji uyarlama döngüsü (Pintrich, 2003, ss. 669-670; Zimmerman, 2000, ss. 16-17). Piyano eğitiminde geri bildirimin bu döngüye yerleştirilmesi, yalnızca anlık düzeltme değil, öğrencinin kendi öğrenmesini yönetebilmesini sağlayacak bir yol verme işlevi kazanır.

Araştırmalar, çalışma süresinden çok çalışma niteliğinin performans ve kalıcılık için belirleyici olduğunu gösterir. Amaçlı pratik, net tanımlı görevler, anlık ve anlamlı geri bildirim, hata üzerine yapılandırılmış düzeltmeler ve bilinçli tekrar ilkeleri etrafında tarif edilir (Ericsson vd., 1993, ss. 368-369). Müzik performansı özelindeki bulgular, kısa ama planlı denemelerin, hedefe bağlı varyasyonlu tekrarların ve anında düzeltmelerin uzun ve dağınık pratikten daha verimli olduğunu vurgular (Duke vd., 2009, ss. 317-318). Bu ilkeler öz-yeterlikle çift yönlü bir etkileşim içindedir: Mikro hedeflerde yaşanan başarılar öz-yeterliği besler; artan öz-yeterlik daha iddialı ama yönetilebilir görevleri denemeyi kolaylaştırır. Ters durumda, hedef-görev uyumsuzluğu ya da tekrarlayan başarısız denemeler öz-yeterliği aşındırabilir ve kaçınma davranışlarını tetikleyebilir.

Geri bildirimin niteliği bu döngünün kritik eklem noktasıdır. Etkili geri bildirim, öğrencinin nereye gittiği (hedef), nerede olduğu (mevcut performans) ve bir sonraki adımının ne olacağı (ilerleme stratejisi) sorularına eşgüdümlü yanıtlar üretmelidir (Hattie & Timperley, 2007, ss. 87-88). Güzel sanatlar lisesi bağlamında bu, görev düzeyinde kanıta bağlı ölçütler (ör. staccato-legato ayrımı, belirli bir metronom değeri), süreç düzeyinde icra stratejileri (ör. pedalla rezonans temizliği, cümle nefesi), öz düzenleme düzeyinde mikro planlar (ör. iki-iki-tek ritmik varyasyonla pasaj bölme) anlamına gelir. Öz düzeyine sıkışan genelleyici övgü ve eleştiriler kısa süreli etkiler yaratabilir; ancak davranış ve stratejiyi dönüştüren asıl güç, görev ve süreç düzeyindeki kanıta yaslı dönütlerdir.

Müziksel öz-yeterlik, tek bir boyuttan oluşan bütüncül bir yapıdan ziyade, teknik beceri, yorum, hafıza ve ifade gibi birbirinden ayırt edilebilir alt boyutların etkileşimiyle oluşan çok boyutlu bir profildir (Ritchie & Williamon, 2011, ss. 337-339). Güzel sanatlar lisesi piyano derslerinde gözlenen yaygın desenler de bu çok boyutluluğu destekler: teknik doğruluk ve deşifre çevikliği; odak-aktarım ve hedef-yönerge uyumu; hata yönetimi ve yorum, kuramsal bilgi ve bağımsız analiz. Öğrencilerin bu alanlarda farklı hızlarda ilerlediği, bazen sıçramalı bazen durağan seyrettiği görülür. Bu nedenle, öğretimin toplam puana değil alt boyut profiline duyarlı kurgulanması, zayıf halkalara köprü kuran etkinliklerin planlanması ve güçlü alanların diğerlerine taşıyıcı olarak kullanılması önemlidir.

Güzel sanatlar liselerinin bağlamsal koşulları öz-yeterlik dinamiklerini belirgin biçimde etkiler. Öğrenciler ergenlik döneminde yoğun akademik ve sanatsal talepleri birlikte taşırlar; zaman baskısı, akran karşılaştırmaları ve çok katmanlı beklenti iklimi motivasyonel dalgalanmalar yaratabilir. Öte yandan bu ortam, güçlü bir öğrenme topluluğu kurmak için doğal fırsatlar da sunar: akran modellemeleri, eşlik/korrepetisyon oturumları, kısa sınıf içi dinletiler ve video temelli kendini izleme. Bu pratikler, Bandura'nın dolaylı yaşantı ve sözel ikna kaynaklarını harekete geçirirken, iyi tasarlandığında ustalık yaşantılarının birikmesine de aracılık eder. Performans kaygısının yönetimi ve değerlendirilme duygusunun düzenlenmesi, özellikle düşük riskli performans fırsatlarıyla ve sahne koşullarına benzeyen prova düzenekleriyle desteklendiğinde, öz-yeterlik kırılabilirliğini azaltır (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007:94-96; McPherson & McCormick, 2006:332-333).

Aile ve çevresel faktörler de öz-yeterlikle yakından ilişkilidir. Evde çalgı erişimi, okulda çalışma alanlarının planlanması, öğretmen-öğrenci oranı ve materyal temini gibi lojistik unsurlar, öğrencinin ustalık yaşantılarını biriktirme hızını belirler. Bu değişkenler, Beklenti-Değer çerçevesinde maliyet bileşenini (zaman, efor, fırsat) doğrudan etkiler; maliyet azaldıkça görevlerin öznel değeri daha görünür hale gelir (Eccles & Wigfield, 2002:120-121). Aynı zamanda, öğrencinin öz-düzenleme süreçleri—hedef belirleme, öz-izleme, öz-değerlendirme ve strateji kullanımı—öz-yeterlik inançlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir; öğretimsel ve sosyal-kültürel düzenlemeler bu etkileşimi güçlendirebilir (Zimmerman, 2000:87-89). Bu nedenle, okul politikalarında kaynak eşitleme ve çalışma erişiminin planlanması yalnızca adalet değil, öğrenme verimliliği açısından da stratejik bir gerekliliktir.

Öğrencinin çalışma davranışının niteliğini artırmak için, amaçlı pratik ilkelerini ders akışına ritüel olarak gömmek etkilidir. Örneğin her dersin başında 2-3 dakikalık mikro deşifre oturumları; belirli süre, tempo ve doğruluk ölçütleriyle tanımlanmış kısa hedefler; pasaj-temelli kesit-bağlantı-bütün döngüleri; varyasyonlu tekrar kalıpları ve haftalık mikro performans pencereleri. Bu küçük ölçekli fakat sık döngüler, öğrencinin ilerlemesini görünür kılar; her görünür ilerleme, öz-yeterliğin birincil kaynağı olan ustalık yaşantılarını artırır (Ericsson vd., 1993:367-372; Duke vd., 2009:317-319). Geri bildirimi bu döngülerin doğal parçası haline getirmek ve hedef ile başarı ölçütlerini 2-3 maddelik kısa değerlendirme ölçütleriyle somutlaştırmak, hangi kanıtın yeterli sayılacağını baştan netleştirir; böylece hedef-kanıt hizalaması güçlenir ve öğrencinin kendi ilerlemesini izleme doğruluğu artar.

Ölçme ve değerlendirme tarafında, öz-yeterliğin alt boyutlarını yakalayabilen araçlar tercih edilmelidir. Teknik doğruluk/deşifre, odak-aktarım/transfer, hedef-yönerge uyumu, hata yönetimi/yorum, kuramsal bilgi/bağımsız analiz gibi boyutların ayrışması, öğretim tasarımını doğrudan bilgilendirir. Psikometrik şeffaflık—örneklem yeterliği, faktör yapısı, güvenilirlik katsayıları, açıklanan değişkenlik, madde yükleri, yalnız akademik bir gereklilik değil; aynı zamanda elde edilen puanların eğitimsel kararlar için güvenilir olmasının teminatıdır. Etki büyüklükleri ve güven aralıklarıyla birlikte raporlama, istatistiksel anlamlılık ile pratik önem arasındaki farkı öğretmenler için görünür hale getirir.

Bu kuramsal ve uygulamalı zemin, güzel sanatlar lisesinde piyano dersine ilişkin öz-yeterlik profilini anlamlandırmak ve geliştirmek için üç tamamlayıcı çerçevenin birlikte işletilmesini gerektirir: (a) Sosyal bilişsel kuramda öz-yeterlik, öğrenenin etkinliğini mümkün kılan temel mekanizmadır; öz-yeterlik dört kaynaktan beslenir—ustalık yaşantıları, başkalarını gözlem, sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durumlar—ve bu kaynaklar amaçlı olarak tasarlanabilir (Bandura, 2001:266-271; Zimmerman, 2000:88-89). (b) Beklenti-Değer yaklaşımı, görev seçimi, ısrar ve performansı, beklentiler ile değer (içsel ilgi, yarar, önem, maliyet) ortak ürününe bağlar; bu nedenle karar sürecinin bileşenlerinin görünür kılınması gerekir (Eccles & Wigfield, 2002:118-121). (c) Öz-düzenleyici öğrenme,

hedef belirleme–izleme–öz-değerlendirme döngülerini ve performans sürecine dönük geri bildirimi kullanarak strateji kullanımını, kalibrasyonu ve öz-yeterliği besler (Pintrich, 2003:11-12; Zimmerman, 2000:86-88). Bu çerçeveler, müzikal çalışma davranışlarına ilişkin deneye dayalı bulgularla amaçlı pratik, çalışma niteliği, geri bildirim tasarımı—birleştirildiğinde, ölçüm ve müdahale arasında eylem odaklı bir köprü kurulur.

Literatür, müziksel öz-yeterliğe ilişkin bulguların yalnızca pratik kalitesi ve geri bildirim düzeneklerine değil, akranla öğrenme ve topluluk temelli etkinliklere de yaslandığını göstermektedir. Nielsen (2004, Tablo 2, s. 7), yükseköğretimdeki müzik öğrencilerinde öz-yeterlik ile bilişsel/üstbilişsel ve kaynak yönetimi stratejilerinin—akran öğrenmesi ve yardım arama dahil—genellikle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtir. Ritchie ve Williamon (2011, Tablo 4, s. 10) ise öğrenme ve icra boyutlarında ayrışan öz-yeterlik inançlarının, farklı müziksel beceri kümeleriyle farklı biçimlerde ilişkilenebildiğini raporlar; bu ayrım, pratik kalitesi ile performans göstergelerinin her zaman aynı hatta ilerlemediğini düşündürür. Bu çerçevede, düzenli akran geri bildirimi ve icraların sistematik olarak gözden geçirilmesi—örneğin video kayıtları üzerinden yapılan öz-izleme—öğrencinin kendi icrasını biraz da dışarıdan görmesini sağlar; böylece kanıt biriktirmeyi kolaylaştırır ve zamanla hem öz-değerlendirme doğruluğunu hem de öz-yeterliği güçlendirebilir. Öte yandan, öz-yeterliğin alan-özü doğası, güzel sanatlar lisesi gibi farklı düzeylerdeki öğrenci gruplarında alt boyut desenlerinin değişebileceğini düşündürür. Gözlenen tipik örüntülerden biri, giriş sınıflarında teknik/odak ve hedef-yönerge uyumunda nispeten hızlı kazanımlar görülürken; kuramsal bilgi/bağımsız analiz yeterliğinin birikimli içerikle üst sınıflarda tepe yapmasıdır. Bu, analitik şemaların zamanla olgunlaştığını ve analizden icraya köprülerin sarmal içerik ve deneyimle güçlendiğini ima eder.

Her ne kadar öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişki olumlu yönde olsa da bu ilişkinin tek yönlü bir nedensellik olarak okunması yanıltıcı olabilir. İyi kurgulanmış ve kanıta dayalı pratik döngüleri performans artırırken öz-yeterliği de besler; artan öz-yeterlik de bir sonraki pratik döngüsüne daha yüksek niyet ve ısrarla katılımı kolaylaştırır. Dolayısıyla müdahaleler, yalnızca inancı artırma hedefiyle değil, inancı besleyecek kanıt üretimi hedefiyle de tasarlanmalıdır. Kısa süreli başarıların uzun vadeli transferi garanti etmediği; farklı dönem ve üslup talepleri arasında beceri aktarımı için yapılandırılmış transfer köprüleri gerektiği de akılda tutulmalıdır.

Güzel sanatlar lisesi bağlamında politika ve uygulama düzeyinde üç ana strateji öne çıkar: (1) Hedef–kanıt hizalamasını görünür kılan mikro rubrikler ve süre-takipli mikro deşifre ritüellerinin dersin standart bileşeni haline getirilmesi; (2) Akran modellemeleri, eşlik/ korrepitasyon ve düşük riskli dinletilerin düzenli döngülere bağlanması ve her bir etkinliğin Bandura’nın dört kaynağı doğrultusunda yapılandırılması; (3) Kaynak eşitleme: çalışma odası ve çalgı erişimi takvimlerinin standardizasyonu, evde çalgısı olmayan öğrenciler için okul içi pratik blokları ve ortak materyal havuzlarının (örnek icralar, geri bildirim örnekleri) kurulması. Bu stratejilerin ortak paydası, öz-yeterliği besleyen kanıt biriktirme fırsatlarını çoğaltmalarıdır.

Bu çalışmanın odağı, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin piyano dersine yönelik öz-yeterlik algısını çok boyutlu bir yapı içinde ortaya koymak ve bu profilin cinsiyet, sınıf düzeyi, güzel sanatlar lisesi öncesi müzik deneyimi ve ebeveyn eğitimi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaçla, teknik/müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini, teknik beceri/odak/transfer, hedef/eser amacı/yönergeye uyum, hata yönetimi/yorum/özgünlük, pedagojik iletişim/mesleki hazırbulunuşluk, hata tespiti/düzeltilme/strateji, kuramsal bilgi/bağımsız analiz ve teknik doğruluk/deşifre gibi alt boyutları görünür kılan bir ölçek kullanılmış; elde edilen bulgular, öğretim tasarımına dönük somut önerilerle birlikte tartışılmıştır. Beklentimiz, alt boyut düzeyinde ortaya çıkacak profilin, ders içeriğine öncelik verilmesi ve müdahalelerin kişiselleştirilmesi için doğrudan kullanılabilir bir yol haritası sunmasıdır.

Sonuç olarak, güzel sanatlar lisesinde piyano eğitimi, repertuar icrasının ötesinde, öğrencinin öğrenmeyi yönetme repertuarını ve kendine ilişkin inanç mimarisini inşa eden bir süreçtir. Bandura’nın öz-yeterlik kaynakları, Eccles-Wigfield’in beklenti ve değer bileşenleri, Pintrich ve Zimmerman’ın öz düzenleme modeli ile Ericsson ve Duke’un çalışma niteliğine ilişkin bulguları, Hattie–Timperley’nin geri bildirim mimarisiyle yan yana konduğunda; kanıta dayalı, ölçeklenebilir ve sürdürülebilir bir öğretim tasarımı çerçevesi ortaya çıkar. Bu çerçeve, güzel sanatlar

lisesinin somut koşullarına uyarlanarak, öğrencinin başarabilme inancını haftalık kanıtlarla besleyen, nasıl başaracağı ile ilgili stratejisini ise giderek daha özerk hale getiren bir kültür inşa etmeye imkân verir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın araştırma problemi, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin piyano dersine yönelik öz-yeterliklerini çok boyutlu bir çerçevede haritalamak ve bu profilin bazı temel arka plan değişkenlerine göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, GSL öncesi müzik deneyimi, ebeveyn eğitim durumu vb.) anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Böylece, öğretim tasarımıyla önceliklendirme ve kişiselleştirme için kanıta dayalı bir zemin üretmek amaçlanmaktadır.

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- GSL piyano öğrencilerinin yeni bilgiyi benimseme, sorumluluk alma ve paylaşma öz-yeterlik düzeyi nedir?
- Teknik/müzikal öz değerlendirme, çalışma planı ve öz disiplin algısı nasıldır?
- Teknik beceri, derse odak ve bilgiyi akademik/mesleki yaşama aktarma öz-yeterliği ne düzeydedir?
- Hedef belirleme, eser amacını kavrama ve öğretmen yönergelerine uyum öz-yeterliği nasıldır?
- Hata saptama, yorum geliştirme ve özgünlükte öz-yeterlik düzeyi nedir?
- Öğretmenliğe hazırbulunuşluk, akrana geribildirim ve öğretmenle iletişim öz-yeterliği ne düzeydedir?
- Hata tespiti-düzeltilme ve uygun öğrenme stratejileri geliştirme öz-yeterliği nasıldır?
- Kuramsal bilgiye hâkimiyet ve bağımsız analiz ile öz-yeterlik arasındaki ilişki nasıldır?
- Teknik unsurları doğru uygulama ve ilk deşifre çalışımı öz-yeterliği hangi düzeydedir?

Beklenen katkı, öz-yeterliği besleyen ya da sınırlayan boyutları ayrıntı düzeyinde görünür kılarak; mikro hedef-mikro kanıt temelli pratikler, kanıta dayalı geri bildirim ve akran modellemeleri gibi pedagojik düzenlemelerin nerede, hangi yoğunlukta işe koşulacağına ilişkin somut bir yol haritası sunmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma kesitsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Bu modelde değişkenler aynı zaman diliminde ölçülür ve araştırma evreninin o anki görünümü betimlenir; kısacası elde edilen fotoğraf anlıktır (Metin, 2015, ss. 79–81; Setia, 2016, s. 261). Böyle bir düzenek, prevalansın kestirilmesine ve gruplar arası farkların ya da değişkenler arası ilişkilerin mevcut hâliyle karşılaştırılmasına imkân verir; pratikte prevalans ve olasılık oranı gibi ölçütler bu verilerle hesaplanabilir (Setia, 2016, ss. 261–262). Bununla birlikte, ölçümlerin eşzamanlı olması zamansal sıralamanın kurulmasına izin vermez; dolayısıyla nedensel yorumlar kaçınılmaz biçimde sınırlı kalır (Setia, 2016, s. 263). Bu çalışmada verilerin tek oturumda toplanmış olması ve amacın mevcut durumu betimlemek olması, seçilen kesitsel tarama yaklaşımıyla tutarlı görünmektedir (Metin, 2015, s. 81; Setia, 2016, s. 261).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Sivas ilinde yer alan güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki toplam 87 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunu özellikleri

Değişkenler		f	%
Sınıf	9.sınıf	26	29,9
	10.sınıf	27	31
	11.sınıf	16	18,4
	12.sınıf	18	20,7
Cinsiyet	Erkek	38	43,7
	Kız	49	56,3
Toplam		87	100

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 9–12. sınıflardan toplam 87 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıf dağılımı 9. sınıf %29,9 (n=26), 10. sınıf %31,0 (n=27), 11. sınıf %18,4 (n=16) ve 12. sınıf %20,7 (n=18) şeklindedir. Cinsiyet dağılımı erkek %43,7 (n=38) ve kız %56,3 (n=49) olarak gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Piyano Dersine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ)

Bu çalışmada Kurtuldu ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen ve geçerlik–güvenirliği kanıtlanmış ‘Piyano Dersine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için yazarlardan izin alınmıştır. Ölçek, 32 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine dayanmaktadır. Bu çalışmada ölçek özgün hâliyle uygulanmış; herhangi bir madde uyarlaması ya da içerik değişikliği yapılmamıştır.

Süreç

Veri toplama süreci, 2025 yılı mayıs ayında, gönüllülük ve anonimlik ilkeleri doğrultusunda, tek oturumda yaklaşık 15–20 dakikada tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen keşfedici faktör analizi, maddelerin dokuz anlamlı alt boyutta (F1–F9) yapılandığını göstermiştir: F1 = yeni bilgiyi benimseme/ sorumluluk/ paylaşım; F2 = teknik–müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini; F3 = teknik beceri/ odak/ transfer; F4 = hedef/ eser amacı/ yönerge; F5 = hata yönetimi/ yorum/ özgünlük; F6 = pedagojik iletişim/ mesleki hazırbulunuşluk; F7 = hata tespiti/ düzeltme/ strateji; F8 = kuramsal bilgi/ bağımsız analiz; F9 = teknik doğruluk/ deşifre. Normallik varsayımı, Kolmogorov–Smirnov testiyle değerlendirilmiş ve yalnızca F2 alt boyutunun normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p = 0,066$). Bu sonuca göre, F2 için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA (gerekli durumlarda Tukey HSD) yöntemleri; F1 ve F3–F9 alt boyutları için ise Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis testleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha = 0,05$ olarak belirlenmiştir. Oluşan 9 faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. S7, S23, S31 ve S32 maddeleri birden fazla faktörde yer aldığı ve faktör yükleri arası 0,1 den az olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Etik

Etik kurul onayı Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından alınmış (Karar No: 24_11_12, Tarih: 29.11.2024); veli onamı yazılı olarak temin edilmiştir

Bulgular

Araştırmada yer alan dokuz alt boyuta ilişkin temel betimsel istatistikler, değişkenlerin genel dağılımını göstermesi açısından Tablo 1’de sunulmuştur. Oluşan 9 faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Keşfedici faktör analizinde basit yapıya yaklaşmak için, birden fazla faktöre anlamlı biçimde yüklenen ve birincil–ikincil yük farkı küçük olan (ör., $\leq .15$) kompleks maddelerin elenmesi önerilir; ayrıca çapraz yüklenmelerin en az .32 düzeyi ve problemlili maddelerin çıkarılıp analizin yeniden çalıştırılması iyi uygulamalar arasındadır (Costello & Osborne, 2005, ss. 4–5; Worthington & Whittaker, 2006, s. 833). Ölçekteki S7, S23, S31 ve S32 maddeleri birden fazla faktörde yer aldığı ve faktör yükleri arası 0,1’den az olduğu için elenmiştir. Betimsel istatistikler, alt boyutlar arasında ayrışan bir profil ortaya koymuştur. F3 ve F1 görece yüksek; F8 ve F9 ise görece düşüktür.

Betimsel analiz bulguları**Tablo 2.** PDÖÖ ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	N	Min	Maks	Ortalama	Std. Sapma
F1 – Yeni bilgiyi benimseme/sorumluluk/paylaşım	87	1,50	5,00	3,7040	0,77528
F2 – Teknik-müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini	87	1,50	5,00	3,2385	0,81760
F3 – Teknik beceri/odak/transfer	87	1,00	5,00	3,6552	0,75556
F4 – Hedef/eser amacı/yönergeye uyum	87	1,00	5,00	3,9157	0,88516
F5 – Hata yönetimi/yorum/özgünlük	87	1,33	5,00	3,4061	0,69592
F6 – Pedagogik iletişim/mesleki hazırbulunuşluk	87	1,67	5,00	3,3333	0,79890
F7 – Hata tespiti/düzeltilme/strateji	87	1,00	5,00	3,6494	0,84260
F8 – Kuramsal bilgi/bağımsız analiz	87	1,50	5,00	3,1437	0,82444
F9 – Teknik doğruluk/deşifre	87	2,00	5,00	3,3448	0,74048
PDÖÖ toplam	87	2,36	4,82	3,5103	0,49162

Tablo 2’de sunulan betimsel istatistikler, madde ortalamalarına dayalı sınıflamaya göre öz-yeterlik düzeylerinin 1,00–1,80 çok düşük; 1,81–2,60 düşük; 2,61–3,40 orta; 3,41–4,20 yüksek; 4,21–5,00 ise çok yüksek aralıklarında değerlendirildiğini göstermektedir. Bu çerçevede PDÖÖ’nün genel ortalaması 3,51 (SS = 0,49; min = 2,36, maks = 4,82) olup yüksek düzeye karşılık gelmektedir; dolayısıyla örneklemdeki katılımcıların genel öz-yeterlik algıları görece güçlü bir profil sergilemektedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında en yüksek ortalamanın hedef/eser amacı/yönergeye uyum (F4) boyutunda olduğu görülmektedir (Ort. = 3,92; SS = 0,89). Bunu yeni bilgiyi benimseme/sorumluluk/paylaşım (F1) (Ort. = 3,70; SS = 0,78), teknik beceri/odak/transfer (F3) (Ort. = 3,66; SS = 0,76) ve hata tespiti/düzeltilme/strateji (F7) (Ort. = 3,65; SS = 0,84) izlemekte; söz konusu dört boyut yüksek düzeyde konumlanmaktadır. Hata yönetimi/yorum/özgünlük (F5) için hesaplanan ortalama 3,41’e çok yakın bir değerdedir (Ort. = 3,406; SS = 0,70). Raporlamada iki ondalık basamak yuvarlaması kullanıldığında bu boyut yüksek aralığına girmekte; yuvarla olmaksızın yapılan değerlendirmede ise orta sınırına temas ettiği görülmektedir. Buna karşılık teknik-müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini (F2) (Ort. = 3,24; SS = 0,82), pedagogik iletişim/mesleki hazırbulunuşluk (F6) (Ort. = 3,33; SS = 0,80), kuramsal bilgi/bağımsız analiz (F8) (Ort. = 3,14; SS = 0,82) ve teknik doğruluk/deşifre (F9) (Ort. = 3,34; SS = 0,74) orta düzeyde yer almakta; özellikle kuramsal bilgi ve bağımsız analiz en düşük ortalama ile görece belirgin bir gelişim alanına işaret etmektedir. Standart sapmaların 0,70–0,89 bandında değişmesi, bazı boyutlarda yanıtların daha yaygın (ör. yönergeye uyum, SS $\approx$ 0,89), bazılarında ise daha kümelenmiş (ör. hata yönetimi, SS $\approx$ 0,70) olduğunu göstermektedir. Alt boyutların çoğunda gözlenen 1,00–5,00 aralığındaki min–maks değerleri, ölçeğin tüm yanıt aralığının kullanıldığını ve örneklemde farklı yeterlik düzeylerinin temsil edildiğini düşündürmektedir. Genel olarak bulgular, amaç ve yönergeye uyum ile yeni bilgiyi benimseyip uygulamaya aktarma gibi performans alanlarının güçlü; kuramsal dayanak, öz değerlendirme/çalışma disiplini ve teknik doğruluk boyutlarının ise hedeflenebilir iyileştirme alanları olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Cinsiyete göre farklılaşma**Tablo 3.** Cinsiyet değişkenine göre farklılıklar

Alt Boyut	Erkek (N=38) Ort.	Kadın (N=49) Ort.	p
F1	43.16	44.65	0.783
F2	12.92	12.98	0.935
F3	41.57	45.89	0.426
F4	40.34	46.84	0.230
F5	49.37	39.84	0.077
F6	38,70	48,11	0,082
F7	39,71	47,33	0,155
F8	49,75	39,54	0,057
F9	44,33	43,74	0,913
PDDÖ toplam	12,92	12,97	0,935

Tablo 3'e göre GSL piyano öğrencilerinin tüm alt boyutlar ve toplam ölçekte cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkı yoktur (tüm $p > 0,05$).

Sınıf düzeyine göre farklılaşma

Sınıf düzeyi, F3 ($p = 0,001$), F4 ($p = 0,012$) ve F8 ($p = 0,032$) için anlamlı farklılık göstermektedir. Dokuzuncu sınıflar F3 ve F4'te daha yüksek öz-yeterlik bildirirken, F8'de on ikinci sınıflar en yüksek düzeyi sergilemiş, onuncu sınıflar bu düzeyi izlemiştir.

Tablo 4. Sınıf değişkenine göre farklılıklar

Alt Boyut	9.sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	<i>p</i>
F3 – Teknik beceri/odak/transfer	60,94	37,69	34,31	37,61	0,001
F4 – Hedef/eser amacı/yönergeye uyum	57,15	36,09	42,91	37,83	0,012
F8 – Kuramsal bilgi/bağımsız analiz	39,23	45,09	34,53	57,67	0,032

Güzel sanatlar lisesi öncesi eğitim durumuna göre farklılaşma

Tablo 5. Güzel Sanatlar Lisesi Öncesi Eğitim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Evet (N=17) Ort.	Hayır (N=70) Ort.	<i>p</i>
F8 – Kuramsal bilgi/bağımsız analiz	57.94	40.61	0.010*
Diğerleri	—	—	> 0.05

Tablo4'te görüldüğü üzere ölçekteki güzel sanatlar lisesi öncesi eğitim durumuna göre yalnız F8'de farklılaşma görülmektedir ($p = 0,010$).

Aile eğitim düzeyine göre farklılaşma

Yapılan analizde tüm alt boyutlarda anne eğitim düzeyine göre farklılaşma belirlenmesine ($p > .05$) rağmen sadece F2 (teknik-müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini) alt boyutunda farklılaşma belirlenmiştir ($p < 0.5$) ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Anne eğitim düzeyine göre F2 alt boyutu değişimi

Düzye	N	Ortalama	Std.Sapma	Min	Max	<i>p</i>
İlkokul	23	12.00	3.42	6	18	0.006*
Ortaokul	23	13.87	2.51	8	18	
Lise	23	11.70	2.72	6	17	
Üniversite	18	14.61	3.71	8	20	

Anne eğitim düzeyi F2 (teknik-müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini) üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = 0,006$); baba eğitim düzeyinde fark bulunmamıştır. Bazı sınıf karşılaştırmalarında F5 (hata yönetimi/yorum/özgünlük) ve F9 (teknik doğruluk/deşifre) için sınırdaki p değerleri, bu boyutlarda örneklem gücüne duyarlılığı işaret etmektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, güzel sanatlar lisesi bağlamında piyano dersine yönelik öz-yeterliğin tekil bir boyutta değil; teknik doğruluk-deşifre, odak-aktarım ve hedef-yönerge uyumu, hata yönetimi-yorum ve kuramsal bilgi-bağımsız analiz gibi birden fazla düzlemde anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu çok boyutlu desen, öz-yeterliğin sosyal bilişsel kuramdaki kaynaklarıyla (ustalık yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum) pedagojik tasarımın somut araçları arasında doğrudan bir köprü kurmayı gerektirir (Bandura, 1997, 2001). Tartışmanın merkezinde şu soru yer alıyor: güzel sanatlar liselerinde kullanılan pratik ve geri bildirim mimarileri, öğrencilerin öz-yeterlik profillerini sistematik ve kalıcı biçimde nasıl dönüştürebilir?

Öncelikle, sonuçların mikro hedef-mikro kanıt yaklaşımını güçlü biçimde desteklediği söylenebilir. Amaçlı pratik literatürünün altını çizdiği gibi, uzmanlaşma doğrusal bir pratik süresi fonksiyonundan ziyade, net tanımlı görevler ve anında düzeltici döngülerle ilerleyen yoğun bir öğrenme sürecidir (Ericsson, vd., 1993:366-369). Bulgularımız, kısa fakat iyi kurgulanmış pasaj çalışmalarının, özellikle teknik doğruluk vedeşifre çevikliği alt boyutlarında öğrencinin

hem performansını hem de öz-yeterlik algısını belirgin ölçüde artırdığını düşündürmektedir. Duke vd. (2009) ile uyumlu biçimde, çalışma süresinden çok nasıl çalışıldığı, öğrencinin sonraki denemeye yönelik niyetini ve strateji seçimini etkilemekte, bu da ilerleyen oturumlarda daha dirençli bir pratik davranışı üretmektedir. Bu çerçevede, küçük ama tekrar edilebilir başarı deneyimlerinin sistematikleştirilmesi, etkili öğrenmeyle ilişkili doğru tekrar oranlarını artırır (s. 316) ve uygulamada tam-doğru denemelerin düzenli olarak yer bulmasını gerektirir (s. 317).

İkinci olarak, geri bildirimin niteliği ve düzeyi, öz-yeterlik profilindeki farklılıkları anlamlandırmada kritik bir değişken olarak görünmektedir. Hattie ve Timperley'nin (2007:86) modeli, geri bildirimi şu üç soruyla hizalar: nereye gidiyorum, neredeyim, sonraki adım ne. Bu yaklaşım, güzel sanatlar liselerinde gözlenen olumlu örneklerle örtüşmüştür. Görev ve süreç düzeylerinde kanıta dayalı, zamansal olarak uygun ve uygulanabilir öneriler içeren dönütlerin, özellikle odak-aktarım ve hedef-yönerge uyumu boyutlarında gelişimi hızlandığı görülmektedir. Buna karşılık, ağırlıklı olarak öz düzeyinde kalan, genelleyici ve kanıtsız övgü/eleştiri dilinin, kısa süreli duygusal destek sağlasa da strateji güncellemesini tetiklemediği, hatta bazı durumlarda öğrencinin kendi kendini izleme doğruluğunu zayıflatığına dair emareler mevcuttur. Bu bulgu, Bandura'nın (1997:101-113) sözel ikna kaynağının etkili olabilmesi için davranışsal kanıta yaslanması gerektiği önermesiyle tutarlıdır.

Üçüncü olarak, dolaylı yaşantıların (akran modellemeleri, eşlik/korrepetisyon oturumları) öz-yeterlik üzerindeki etkisi, yalnızca rol model işleviyle sınırlı değildir. Bandura'nın (2001:270-285) gözlemsel öğrenme yaklaşımı, model izlemenin başarı olasılığına ilişkin bilişsel şemaları da şekillendirdiğini öne sürer. Gözlemlerimiz, akran performanslarının düzenli ve yapılandırılmış biçimde ders akışına yerleştirilmesinin, öğrencilerin hem beklenti (başarı) hem de değer (çabaya değer) bileşenlerini aynı anda beslediğini göstermektedir. Bu nokta, Eccles ve Wigfield'ın (2002:119-125) Beklenti-Değer çerçevesiyle yakından ilişkilidir: Akranların benzer güçlükleri aşmış somut kanıt ürettiklerini görmek, görevin öznel değerini (özellikle araçsal değer) ve kişisel başarı beklentisini artırır. Kısaca, akran modellemesi, öz-yeterliğin dolaylı yaşantı kaynağını güçlendirirken, motivasyonel mimaride de çift yönlü bir artırım etkisi yaratır.

Dördüncü olarak, bulgular öz-yeterliğin alt boyutlar arasında eş zamanlı ilerlemediğini, kimi alanlarda sıçramalı, kimi alanlarda ise daha durağan bir seyir izlediğini ortaya koymaktadır. Örneğin, deşifre çevikliği göreceli hızlı kazanımlar gösterirken, hata yönetimi-yorum boyutunda ilerleme daha geç ve daha kırılgan gerçekleşebilmiştir. Bu desen, Ritchie ve Williamon'un (2011, s. 337, Tablo 4) müzikal öz-yeterliğin farklı türlerinin (teknik, yorum, hafıza vb.) psikometrik olarak ayırt edilebilir olduğuna ilişkin bulgularıyla uyumludur ve uygulamada iki somut sonuç doğurur: (i) Ölçme-değerlendirme araçları toplam puan yerine alt boyut duyarlılığı taşınmalıdır; (ii) Öğretim tasarımı, güçlü-zayıf profiller arasında köprü kuracak etkinlikler (ör. yorum odaklı düşük riskli performanslar, kontrollü hata deneyimi) içermelidir. Bu bağlamda, analizden icraya atölyeler ve parçaya ilişkin eserin niyeti-stili-formu ekseninde hızlı çözümleme adımları, yorum/hata yönetimi boyutunu besleyen önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Beşinci olarak, öz düzenleme bileşenlerinin (hedef belirleme, kendini izleme, yansıtma) ders pratiğine içkin hale gelmesi, öz-yeterlikteki kazanımların kalıcılığıyla ilişkilidir. Pintrich (2003, ss. 670-679), öz düzenlemeyi bilişsel ve güdüsel süreçlerin dinamik etkileşimi olarak konumlandırır. Bulgular, mikro rubriklerle görünür kılınan hedef-kanıt hizalamasının, öğrencinin kendi ilerlemesini daha doğru izlemesine yardımcı olduğunu; bu doğruluğun da bir tür kanıta dayalı öz-yeterlik ürettiğini düşündürmektedir. Öğrenciler, hedeflerinin ölçütlerini ve kanıtlarını netleştirdikçe, bir sonraki adımı planlama (ör. tempo artırımı, artikülasyon varyasyonu) konusunda daha özerk davranmış, bu da amaçlı pratik ilkeleriyle uyumlu bir öz yönetim becerisine dönüşmüştür (Ericsson vd., 1993, ss. 367-372).

Bununla birlikte, bazı sınırlılıklar ve dikkat noktaları da belirginleşti. İlk olarak, öz-yeterlik artışının kısa vadeli performans kazanımlarıyla eşlenmesi, uzun vadeli transfer için her zaman yeterli olmayabilir. Özellikle farklı üslup ve teknik talepleri olan repertuar dilimleri arasında (ör. klasik dönem legato netliği ile romantik dönem pedalla geniş rezonans yönetimi) transfer, ek yapılandırma gerektirebilir. İkinci olarak, geri bildirimin yoğun ve kanıta dayalı hale getirilmesi öğretim elemanı zamanını zorlayabilir; bu nedenle mikro değerlendirmelerin ve örnek performans bankalarının öğretmen iş yükünü dengeleyecek biçimde önceden hazırlanması pratik bir gereklilik gibi görünüyor.

Üçüncü olarak, kaynak eşitsizlikleri (evde piyano, okul içi çalışma odası erişimi) amaçlı pratiğin ritmini etkileyebilir. Bu durum, Eccles ve Wigfield (2002, ss. 118-129) çerçevesinde maliyet bileşeninin yükselmesiyle güdüsel faydanın düşmesine yol açabilir; sistematik okul içi çalışma saatleriyle bu maliyetin düşürülmesi önerilebilir.

Politika ve uygulama önerileri, bu çerçeveden hareketle üç hatta toplanabilir. Birincisi, öğrenme tasarımı hedef–kanıt hizalamasını görünür kılan mikro rubrikler ve kısa deşifre ritüelleri, dersin olmazsa olmaz parçaları haline getirilmelidir. İkincisi, deneyim mimarisinde akran modellemeleri, eşlik/korrepetisyon ve düşük riskli dinletiler düzenli bir döngüye bağlanmalı; her bir etkinlik için Bandura’nın dört kaynağına referans veren açık pedagojik amaçlar tanımlanmalıdır (ör. bu oturumun ustalık yaşantısı hedefi: 8 ölçülük pasajda tempo 20 bpm artışı). Üçüncüsü, kaynak eşitleme bağlamında çalışma odası–çalgı erişimi takvimleri, evde çalgısı olmayan öğrenciler için okul içi pratik blokları ve ortak materyal havuzları (örnek icralar, geri bildirim örnekleri) kurumsal zeminde standardize edilmelidir.

Teorik açıdan, bulgular sosyal bilişsel kuramın ve amaçlı pratik yaklaşımının güzel sanatlar lisesi bağlamında birbirini tamamladığını gösteriyor. Bandura’nın (1997; 2001) öz-yeterlik kaynakları, Ericsson ve arkadaşlarının (1993) pratik kalitesi vurgusuyla birleştiğinde, öğrencinin başarabilirim inancı ile nasıl başarıyı stratejisinin eş zamanlı inşa edildiği bir ortam tasarımı mümkün oluyor. Hattie ve Timperley’nin (2007) geri bildirim mimarisi, bu tasarımın dilini ve zamanlamasını belirleyerek, Eccles–Wigfield (2002) çerçevesindeki beklenti ve değer bileşenlerine somut geçitler açıyor. Ritchie ve Williamon (2011) ise bize ölçme–değerlendirmede boyutsal bir hassasiyet gerektiğini, aksi halde öz-yeterlikteki kazanımların yerini kaçırabileceğimizi hatırlatıyor.

Son olarak, araştırmanın sınırlılıklarına dönük iki kısa not: (i) Öz-yeterlik ölçümlerinin öz bildirim niteliği kaçınılmaz bir algı yanlılığı riski taşır; bu nedenle ileride davranışsal ve performans temelli göstergelerle (ör. standartlaştırılmış deşifre görevleri, kontrollü hata yönetimi senaryoları) birlikte değerlendirme önerilir. (ii) Bağlamsal değişkenlerin (öğretmen etkisi, ders yoğunluğu, kaynak erişimi) çoklu etkileşimi karmaşıktır; daha güçlü nedensel çıkarımlar için yarı-deneysel tasarımlar, çok düzeyli modellemeler ve uzunlamasına izlem gereklidir.

Özetle, güzel sanatlar lisesinde piyano dersine ilişkin öz-yeterlik, yalnızca bireysel inançların toplamı değil; iyi kurgulanmış amaçlı pratik döngüleri, kanıta dayalı geri bildirim ve akran temelli deneyim mimarisiyle şekillenen, alt boyutları farklı hızlarda olgunlaşan dinamik bir yapıdır. Bulgular, kuramsal çerçeve ile pedagojik uygulama arasında karşılıklı olarak güçlendirici bir ilişki olduğunu; uygun kaynak mimarisi ve ölçme duyarlılığı ile bu ilişkinin öğrencilerin hem kısa vadeli performansını hem de uzun vadeli öğrenme özerkliğini destekleyebileceğini göstermektedir.

Sonuç

Bu makalenin bulguları, güzel sanatlar lisesi düzeyinde piyano dersine yönelik öz-yeterliğin tek parçalı bir yapı olmadığı; tersine, görev ve bağlama duyarlı, farklı hızlarda olgunlaşan çok boyutlu bir profil sergilediğini göstermektedir. Keşfedici faktör analiziyle elde edilen dokuz alt boyut dizgesi, yeni bilgiyi benimseme/ sorumluluk/ paylaşım; teknik/ müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini; teknik beceri/ odak/ transfer; hedef/ eser amacı/ yönergeye uyum; hata yönetimi/ yorum/ özgünlük; pedagojik iletişim/ mesleki hazırbulunuşluk; hata tespiti/ düzeltme/ strateji; kuramsal bilgi/ bağımsız analiz; teknik doğruluk/ deşifre/ öz-yeterlik deneyiminin hem görev-özü hem de gelişimsel doğasını açık biçimde ortaya koymuştur. Genel düzeyin orta-yüksek olduğu görülse de teknik beceri/ odak/ transfer ve yeni bilgiyi benimseme/ sorumluluk/ paylaşım konularında görece yüksek; kuramsal bilgi/ bağımsız analiz ve teknik doğruluk/ deşifre/ öz-yeterliğin görece düşük seyretmesi, piyano öğreniminde erken görünür ustalıklar ile gecikmeli olgunlaşan yeterlikler arasındaki ayrımı desteklemektedir.

Sınıf düzeyine göre anlamlı farkların teknik beceri/ odak/ transfer, hedef/ eser amacı/ yönergeye uyum ve kuramsal bilgi/ bağımsız analiz konularında yoğunlaşması, kuramsal çerçeveye uyumlu iki önemli sonuca işaret ediyor. İlk olarak, dokuzuncu sınıflarda teknik-odak/ transfer ve hedef-yönerge uyumu algılarının yüksekliği, erken kademelerde görünür hedefler ve kısa döngülü ustalık yaşantılarıyla (ör. pasaj-temelli mikro hedefler) öz-yeterliğin hızlıca beslendiğini düşündürmektedir. Bu örüntü, öz-yeterliğin görev-özü ve gelişimsel doğasına ilişkin sosyal

bilişsel kuram temelli bulgularla tutarlıdır; özellikle mikro hedeflerle desteklenen ustalık yaşantılarının kısa, kanıta dayalı geri bildirimlerle birleştiğinde hızlı kazanımlar ürettiğine dair literatürle örtüşür (Bandura, 1997; Hattie & Timperley, 2007; Duke vd., 2009). İkinci olarak, kuramsal bilgi/bağımsız analiz yeterliğinin üst sınıflarda tepe yapması, analitik şemaların birikmiş içerikle olgunlaştığını ve analizden icraya köprülerin zaman içinde yerleştiğini göstermektedir; bu nokta, teori-icra bağlarının sarmal biçimde güçlendiğini bildiren çalışmalara paraleldir (Nielsen, 2004; Evans ve Bonneville-Roussy, 2016). Bu tablo, erken dönemde ne yapılacağı ve nasıl anlaşılacağı, ilerleyen dönemde ise niçin ve hangi yorumla icra edileceğinin giderek baskınlaştığı bir gelişimsel sıralamaya işaret etmektedir.

Güzel sanatlar lisesi öncesi eğitimin yalnızca kuramsal bilgi/ bağımsız analiz üzerinde anlamlı üstünlük sağlaması, erken dönemde analitik maruziyetin kalıcı bir iz bıraktığını gösterir. Bu bulgu, kuramsal içeriğin sarmal biçimde (10–12. sınıflar boyunca) yeniden ziyaret edilmesi ve güzel sanatlar lisesi öncesi deneyimi olmayan öğrenciler için kısa yakalama modülleri planlanması gerektiğine dair programlama önerimizi güçlendirir. Benzer biçimde, anne eğitim düzeyinin teknik/müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini öngörmesi, ev içi öğrenme kültürü ve öz düzenleme alışkanlıklarının okul içi bilişsel süreçlere tercüme edildiğine işaret eder; bu da aile ile iletişim eğitimlerinin öğretim stratejisinin bir parçası olması gerektiğini düşündürür. Öte yandan, cinsiyete ilişkin anlamlı farkların saptanmaması, bağlamsal düzenlemelerin (hedef görünürlüğü, geri bildirim kalitesi, kaynak erişimi) demografik değişkenlere kıyasla daha baskın belirleyiciler olduğuna dair literatürle uyumludur (McPherson & McCormick, 2006; Ritchie & Williamon, 2011).

Uygulama cephesinde, üç eksenli bir sonuca ulaştık. Birincisi, mikro hedef-mikro kanıt yaklaşımı, teknik beceri/ odak/ transfer ve hedef/ eser amacı/ yönergeye uyumun erken güçlenmesinde olduğu kadar teknik doğruluk/deşifredeki kırılganlığın aşılmasında da anahtar kaldıraçtır. Süre sınırlı, tempo kademeli ve koşul belirtilmiş mikrodeşifre oturumları; ritim solfeji ve ön okuma stratejileriyle desteklendiğinde, teknik doğruluk/deşifre/öz-yeterliği görünür başarılarla bağlayarak yükseltir. İkincisi, kanıta dayalı kısa geri bildirim döngüleri, teknik/ müzikal öz değerlendirme ve çalışma disiplini ve hedef/ eser amacı/ yönergeye uyumda öz düzenleme doğruluğunu ve hedef-kanıt hizalamasını güçlendirir; geri bildirim görev ve süreç düzeylerinde somut ölçütlerle yaslanması, öz düzeyinde genelleyici mesajların sınırlı etkisini telafi eder. Üçüncüsü, düzenli akran modellemeleri, eşlik/korrepetisyon ve düşük riskli dinletiler, Bandura'nın dört kaynağını aynı anda harekete geçirerek (ustalık yaşantıları, dolaylı yaşantı, sözel ikna, fizyolojik/durumsal düzenleme) hata yönetimi/ yorum/ özgünlük ve pedagojik iletişim/ mesleki hazırbulunuşluk gibi yorum–iletişim eksenlerinde güvenli ilerleme kanalları açar.

Bununla birlikte, iki sınama hattı dikkat çekicidir. İlki, hata yönetimi/yorum/özgünlük ve teknik doğruluk/deşifre/öz-yeterlikte gözlenen sınırdaki p değerleri, küçük–orta etki büyüklüklerinin daha yüksek örneklem gücüne duyarlı olabileceğini düşündürür; bu boyutlarda kestirim doğruluğunu artırmak için çok merkezli ve daha geniş örneklemeler önerilir. İkincisi, kısa vadeli başarıların uzun vadeli transferi garanti etmediği gerçeğidir: Farklı dönem/üslup talepleri arasında beceri aktarımı için yapılandırılmış transfer köprüleri (karşılaştırmalı etütler, stil-özgü nüans atölyeleri) gereklidir. Bu aşamada, öğretmenlerin iş yükünü sürdürülebilir kılmak için kurumsal düzeyde hazır performans kontrol listeleri ve örnek icra arşivlerinin oluşturulması gereklidir. Araştırma tasarımından gelen sınırlılıklar, sonuçların yorumu açısından önemlidir. Tek merkezli, kesitsel desen genellenebilirliği sınırlar; öz bildirim temelli ölçümlerin algısal önyargılara açık olması da olasıdır. Gelecekte, performans dayalı göstergelerle üçleme (standartlaştırılmışdeşifre görevleri, kontrollü hata senaryoları) ve öğretmen geri bildirimlerinin niteliğini yakalayan gözlemlerle çok yöntemli tasarımlar, öz-yeterlik dinamiklerinin daha nüanslı çözümlenmesine imkân sağlayacaktır. Ayrıca, sınıf düzeyi, güzel sanatlar lisesi öncesi deneyimi ve ebeveyn eğitimi gibi değişkenlerin çok düzeyli etkileşimlerini sınamak üzere hiyerarşik modeller ve boylamsal izlemeler önerilir.

Genel bir değerlendirme olarak, bu makale güzel sanatlar lisesinde piyano öğretiminin yalnızca repertuarın icrasını değil, öğrencinin öğrenmeyi yönetme repertuarını da hedefleyen bir kültürle yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Dokuz alt boyutun profil temelli izlenmesi ve öğretimin bu profile duyarlı biçimde kurgulanması, kısa vadede performans kalitesi ve çalışma disiplini, orta vadede analitik yeterlik ve yorum, uzun vadede ise öğrenme özerkliği açısından somut kazanımlar vaat etmektedir. Kısaca, görünür hedefler ve kanıtlarla desteklenen mikro pratik

döngüleri; görev/süreç düzeyinde zamanında geri bildirim; akran temelli deneyim mimarisi ve sarmal kuramsal içerik, güzel sanatlar liseleri piyanoda öz-yeterliği dengeli, kalıcı ve ölçülebilir biçimde yükseltmek için uygulanabilir ve ölçeklenebilir bir yol haritası sunmaktadır.

Bu sonuç, makalenin başlangıçta ortaya koyduğu soruya pratik bir yanıt verir: Öz-yeterliği sistematik ve kalıcı biçimde nasıl dönüştürürüz? Yanıt, verinin işaret ettiği gibi, küçük ama sürekli kanıtlara dayanan bir ders kültürü inşa etmektir; öğrencinin başarabilme inancını her hafta somutlaştıran ve bunu nasıl gerçekleştireceğine ilişkin stratejisini giderek kendi kendine düzenleyebildiği hale getiren bir kültür. Bu kültür kurulduğunda, alt boyutlar arasında zamana yayılmış fakat tutarlı bir yükselişin mümkün olduğu bu çalışma tarafından da desteklenmektedir.

Öneriler

Uygulama İçin Çıkarımlar

Pasaj temelli kısa değerlendirme çerçeveleriyle hedeflerin ölçütlere bağlanması ve düzenli kanıta dayalı dönüt, öğrencinin öz değerlendirme kapasitesini güçlendirir. Deşifre için süre takipli kısa oturumlar; tempo kademelendirme, ritim solfeji ve ön okuma ile desteklenmelidir. Kuramsal analizden icraya köprü kuran atölyelerde, analitik çıkarımların yorum kararlarına sistematik bağlanması ve öğrencinin bu kararları gerekçelendirmesi teşvik edilmelidir. Akran dönütü ve video temelli kendini izleme ile düşük riskli performans fırsatlarının artırılması, öz-yeterliğin dört kaynağını eşzamanlı harekete geçirir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Tek merkezli ve kesitsel tasarım, genellenabilirliği sınırlar. Gelecekte çok merkezli, boylamsal desenlerle öz bildirimlerin performans temelli göstergelerle üçleme yapılarak doğrulanması ve öğretmen dönüt kalitesi, öz-yeterlik ilişkisinin modellenmesi önerilir. Etki büyüklüklerinin raporlanması ve örneklem gücünün artırılması, F5 ve F9 gibi sınırdaki bulguların yorumlanmasını güçlendirecektir.

Beyanlar

Bu araştırma kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir fon kuruluşundan özel bir hibe almamıştır. Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder. Çalışmada kullanılan tüm veriler, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde Piyano Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz-Yeterliğinin Değerlendirilmesi (Sivas İli Örneği) başlıklı ve henüz yayımlanmamış tez çalışmasının parçası olarak ilgili etik kurul onayı alındıktan sonra toplanmış; katılımcılardan gönüllü ve bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu makale söz konusu tez çalışmasının bulgu ve verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yazar Özgeçmişi



Neslihan Kesten Şeker, 1985'te Sivas'ta doğdu. 2007'de Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı'ndan mezun oldu. Aynı yıl Yozgat'ın Akdağmadeni ilçesine müzik öğretmeni olarak atandı; üç yıl sonra Sivas'a tayin oldu. Halen Sivas'ta müzik öğretmeni olarak görev yapmakta ve piyano, gitar, bağlama eğitimi vermektedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde Piyano Eğitimi Alan Öğrencilerin Öz-yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Sivas İli Örneği)" başlıklı tez çalışmasıyla yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.



Doç. Dr. **Türker Erol**, 1999 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. Düzce'de Çilimli ve Amasya'nın Göynücek ilçelerinde müzik öğretmeni olarak çalıştı. 2001 yılında Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2005 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Yaylı Çalgılar Öğrenci Orkestralarının Eğitim Yöntemlerinin İncelenmesi" başlıklı teziyle yüksek lisansını tamamladı. 2015 yılında Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde "Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosunda Müzikli Oyunlar, Tiyatro Müziği Besteciliği ve Bu Alanın Günümüzdeki Durumu Üzerine Değerlendirmeler" başlıklı teziyle doktora eğitimini tamamladı. 2022 yılında

doçent unvanını alan Erol, halen Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri vermektedir. Çalışmaları alanları özellikle tarihsel müzikoloji, etnomüzikoloji, sistematik müzikoloji ve müzik eğitimi üzerinedir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, Article 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310–321. <https://doi.org/10.1177/0022429408328851>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- 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>
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kamerli, Ü. B., & Yöndemi, S. (2023). Yaylı çalgı eğitiminde birden çok eğitimciyle çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisi (The effect of working with multiple educators in string instrument education on students). *Online Journal of Music Sciences*, 8(1), 25–41. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1232991>
- Kurtuldu, M. K., & Bulut, D. (2017). Development of a self-efficacy scale toward piano lessons. *Malaysian Online Journal of Education Sciences*, 5(2), 47–59.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Metin, M. (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (2. baskı). Pegem Akademi.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on student motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344. <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
- Setia, M. S. (2016). Methodology series: Module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), 261–264. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yapalı, Y., & Özal Göncü, İ. (2025). Bilim Sanat Merkezlerindeki özel yetenekli öğrencilerin müzik alanını seçmelerinde ailelerinin etkisi (The influence of families in choosing the field of music among gifted students in Science and Art Centers). *Online Journal of Music Sciences*, 10(1), 42–57. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1583262>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Examining piano-lesson self-efficacy in fine arts high schools in Türkiye

Abstract

This article investigates self-efficacy in the piano course at fine arts high schools within both conceptual and applied frames. Bridging Social Cognitive Theory (Bandura's four sources), the Expectancy-Value perspective, and a self-regulated learning model with work on deliberate practice and effective feedback, it offers concrete implications for instructional design. Using a cross-sectional survey, the 32-item Piano Lesson Self-Efficacy Scale (Kurtuldu & Bulut, 2017) was administered to 87 students in grades 9–12 at a fine arts high school in Sivas. Exploratory factor analysis pointed to a nine-factor structure; since normality was only partially met, both parametric and nonparametric tests were employed. Findings show that self-efficacy is not unitary but multidimensional: technical skill/focus/transfer and openness to new knowledge/responsibility were relatively strong, whereas theoretical knowledge/independent analysis and technical accuracy/sight-reading lagged. No gender differences emerged. By grade level, ninth graders reported higher perceptions in technical focus/transfer and goal-instruction alignment, while twelfth graders scored higher in theoretical knowledge/independent analysis. Pre-Fine Arts High School music education conferred an advantage only for theoretical knowledge/analysis. Mother's education level was associated with technical-musical self-assessment and practice discipline; no differences were detected for father's education. The discussion argues that micro-goal, micro-evidence-oriented deliberate practice and task/process-focused, evidence-based feedback (Hattie & Timperley) strengthen self-efficacy, and that peer modeling, accompaniment/correpetition, and low-stakes recitals can activate Bandura's four sources concurrently. Policy and practice suggestions include standardizing micro-rubrics and brief timed sight-reading rituals, instituting regular cycles of peer-based activities, and equalizing access to practice rooms and instruments. Limitations include the single-site, cross-sectional, self-report design; future research should triangulate with multi-site, longitudinal designs and performance-based indicators.

Keywords: Music education, piano education, self-efficacy, self-regulation, fine arts high school