

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL
ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE
BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba Çalışkan

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL
ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE
BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba Çalışkan

Danışman: Doç. Dr. Sibel Çoban

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tuğba ÇALIŞKAN tarafından hazırlanan MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ başlıklı bu çalışma, 23.12.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Sibel ÇOBAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. A. Aylin CAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU

ÖNSÖZ

Araştırmanın planlama, uygulama ve raporlaştırması sürecinde her türlü desteği sağlamış olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Sibel ÇOBAN'a, istatistiksel analizlerin yapılmasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Mehmet Akif KARAKUŞ'A, ölçeğin uygulanması aşamasında bana yardımcı olan Sayın Yard. Doç. Selçuk BİLGİN'e ve Öğretim Görevlisi Sayın Dr. Özcan ÖZBEK'e, Arş. Gör. Ekin ÇORAKLI ve arkadaşlarım Zişan BAYLAM ve Bircan BİLGİN'e, yazımı aşamasında destek veren sevgili Yasemen MÜEZZİNOĞLU'na, tüm hayatım boyunca büyük bir özveri ile beni destekleyen çok değerli aileme ve sevgili dostum Melike MÜEZZİNOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba ÇALIŞKAN

27.08.2008

ÖZET

Bu araştırma ile, müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine ilişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ile Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve amaçlar doğrultusunda araştırma, tarama modeli olarak şekillendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Lisans Programları'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adayları, örneklemini ise; Marmara, Gazi, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Amaçlar doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine ilişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ” ile, eğitim gördükleri üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, bireysel çalgı, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Ölçme aracı olarak, “kişisel bilgi anketi” ve “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistik analiz çalışmalarında, öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, sınıf, bireysel çalgı, mezun olunan okul, anne ve baba eğitim durumu, gelir düzeyi, müzik öğretmenliği mesleğini isteyerek seçme durum, bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ve mesleki hedef değişkenleri arasındaki ilişkiler, “ki-kare testi”, “Pearson korelasyon analizi”, “t-testi”, tek yönlü “ANOVA” testleri kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda;

1. Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu,

- 2.Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değışkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değışkenlerine göre farklılık gösterdiği,
3. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları açısından incelendiğinde, ele alınan değışkenlerin (anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi), güdülenme düzeyini etkilemedikleri,
4. Öğrencilerin “bireysel çalgıyı isteyerek seçme” durumları ile, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu,
5. “Gelecekte yapmayı planladıkları meslek” değışkenine göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, anlamlı bir farklılık gösterdiği,
6. Öğretmen adaylarının, “Mesleğini isteyerek seçme” durumu ile bireysel çalgıya yönelik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleğini isteyerek seçenlerin, bireysel çalgılarına yönelik olarak güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Güdülenme, algı Eğitimi, Akademik Başarı

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between music teacher candidates' motivation and achievement level of individual instrument lesson and in accordance with these aims, survey method was used in the research.

The research universe comprises music teacher candidates studying at Music Education Departments of Fine Arts Teaching Departments of Education Faculties and the sample of the research comprises first, second, third and fourth grade students studying at Music Education Departments of Fine Arts Teaching Departments of Education Faculties of Marmara University, Gazi University, Dokuz Eylül University and Abant İzzet Baysal University.

In accordance with these aims, the relationship between '' motivation levels of music teacher candidates for individual instrument lesson'' and variables such as their university, class, gender, age, high school they graduated, individual instrument, parents' education and income level was searched.

'' Personal Data Questionnaire '' and '' Motivation Scale for Individual Instrument Lesson'' was applied as measurement instrument. Statistical analyses of data obtained through applications were made by using ''Chi-Square Test'', '' Pearson Correlation Analysis'', ''t-test'' and one way ''ANOVA'' to investigate the relationship between motivation levels of students' for learning individual instrument and variables such as their age, gender, university, class, individual instrument, high school they graduated, parents' education and income level, the point of choosing their individual instrument willingly and professional goal.

Results of this study indicated that;

1. There is a relation between motivation levels of students' for learning individual instrument and their academic achievement, and there is a significant relation between academic achievement scores and all the sub-dimensions of the Motivation Scale.

2. While the motivation levels of the students for their individual instruments indicated no differences in terms of class variable, they differed in accordance with variables such as high school they graduated , age, gender and the type of individual instrument.
3. In terms of socio-economic conditions ,the motivation levels of the students for their individual instruments wasn't affected by the variables (parents' education level, income level).
4. From the point of students' choosing their individual instrument willingly, the motivation levels for their individual instruments was higher among the ones who chose their individual instrument willingly compared to the ones who didn't .
5. Motivation levels of the students for their individual instruments differed significantly in accordance with the variable 'the career aspirations'.
6. From the point of music teacher candidates' choosing their profession willingly, the scores of the Motivation Scale's sub-dimension of 'interest' appeared to be higher among the ones who chose their profession willingly.

Key words: Motivation, Instrument Education, Academic Success.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	7
2.1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı ve Temel Kavramlar.....	7
2.2. Güdülerin Sınıflandırılması.....	10
2.2.1. Birincil Güdüler.....	10
2.2.2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler).....	10
2.3. Güdülenme Çeşitleri (İçsel ve Dışsal Güdülenme).....	11
2.4. Kuramlar ve Güdülenme.....	12
2.4.1. Psikanalitik Kuram ve Güdülenme.....	12
2.4.2. Hümanistik yaklaşım ve Güdülenme	12
2.4.3. Davranışçı kuram ve Güdülenme	13
2.4.4. Yükleme Kuramı ve Güdülenme	14
2.4.5. Öz- yeterlilik (self- efficacy) ve Güdülenme.....	14
2.4.6. Beklenti X değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme..	14
2.4.7. Amaç Kuramı ve Güdülenme.....	15
2.4.8. Öz- belirleyicilik (self- determination) Kuramı ve Güdülenme ...	15
2.4.9. Öz- düzenleme (self- regulation) Kuramı ve Güdülenme	16
2.4.10. Öz- değer (self- worth) Kuramı ve Güdülenme	21
2.5. Öğrenmeye Güdülenme.....	21
2.6. Müzik Eğitimi ve Güdülenme.....	23

2.7. Güdülenme İle İlgili Araştırmalar	25
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	37
3.1 Araştırmanın Modeli.....	37
3.2 Evren ve rneklem.....	37
3.3 Veri Toplama Aracı.....	42
3.3.1 Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği	42
3.3.1.1 Ölçeğin Hazırlanma Süreci	42
3.3.1.2 Ölçeğin Uygulama ve Analiz Süreci.....	43
3.3.2 Kişisel Bilgi Anketi.....	45
3.4 Verilerin Toplanması.....	45
3.5 Verilerin zmlenmesi.....	46
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1 Öğrencilerin Bireysel algı ğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi, Eğitim Ortamı, evre, Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) İle, Yaş, Cinsiyet, Eğitim Gördükleri niversite, Sınıf, Bireysel algı Ve Mezun Oldukları Okul Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları.....	48
4.1.1a ğrencilerin Bireysel algı ğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	48
4.1.1b ğrencilerin Bireysel algı ğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	49
4.1.1c ğrencilerin Bireysel algı ğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (evre Alt Boyutuna Göre) İle Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	50
4.1.1d ğrencilerin Bireysel algı ğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	51

4.1.2a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	52
4.1.2b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	53
4.1.2c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	53
4.1.2d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	54
4.1.3a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki.....	55
4.1.3b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki.....	57
4.1.3c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki	58
4.1.3d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki.....	60
4.1.4a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki.....	61

4.1.4b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki.....	62
4.1.4c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki	63
4.1.4d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki.....	64
4.1.5a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki.....	65
4.1.5b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki	67
4.1.5c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki	69
4.1.5d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki	70
4.1.6a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki	72
4.1.6b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki	73

4.1.6c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki	74
4.1.6d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki	75
4.2 Öğrencilerin Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri İle (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre), Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi (Anne-Baba Eğitim Durumu, Gelir Düzeyi Değişkenleri) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları.....	76
4.2.1a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	76
4.2.1b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki.....	77
4.2.1c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	78
4.2.1d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	79
4.2.2a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	80
4.2.2b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	81

4.2.2c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki.....	82
4.2.2d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki	84
4.2.3a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	85
4.2.3b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	86
4.2.3c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	87
4.2.3d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	88
4.3 Öğrencilerin Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri İle (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları	89
4.3a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	91
4.3b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	92

4.3c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	93
4.3d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Seçme Durumları Arasındaki İlişki	94
4.4 Öğrencilerin Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları	95
4.4a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	97
4.4b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	97
4.4c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	98
4.4d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki	99
4.5 Öğrencilerin Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları	100

4.5a Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki	102
4.5b Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki	103
4.5c Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki	104
4.5d Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki	105
4.6. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME Düzeyleri İle Akademik Başarı Durumları Arasındaki İlişki	106
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	107
3.1. Sonuç ve Tartışma	107
3.2. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	123
EK 1: Kişisel Bilgi Anketi ve Müzik Öğretmenliği Meslek Seçim Anketi.....	124
EK 2: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeğinin Ön Uygulama Öncesindeki Şekli.....	126
EK 3: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeğinin Ön Uygulama Sonrası Şekli.....	129
EK 4: Araştırmanın Uygulandığı Kurumlardan Alınan İzin Belgeleri...	132

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 1: Örneklemin Okudukları Okula İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	38
Tablo 2: Örneklemin Bulundukları Sınıfa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları....	38
Tablo 3: Örneklemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları..	39
Tablo 4: Örneklemin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	39
Tablo 5: Örneklemin Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	40
Tablo 6: Örneklemin Bireysel Çalgılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları...	40
Tablo 7: Örneklemin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları... ..	41
Tablo 8: Örneklemin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	41
Tablo 9: Örneklemin Ekonomik Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.. ..	42
Tablo 10: Analiz Sonucunda Belirlenen Faktörlere Ait Maddelere ve Yük Değerlerine İlişkin Tablo	44
Tablo 11: Şiddet Ölçeği Alt Boyutları (Faktörler) İçin Güvenirlik (iç tutarlık) Katsayıları.....	45
Tablo 12: GÜDÜLENME / <u>İlgi</u> Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 13: GÜDÜLENME / <u>Eğitim Ortamı</u> Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	49
Tablo 14: GÜDÜLENME / “ <u>Çevre</u> ” Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	50
Tablo 15: GÜDÜLENME / “ <u>Mesleki Beklenti</u> ” Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	51

Tablo 16: Güdülenme / “ <u>İlgi</u> ” Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	52
Tablo 17: Güdülenme / “ <u>Eğitim Ortamı</u> ” Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	53
Tablo 18: Güdülenme / “ <u>evre</u> ” Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	53
Tablo 19: Güdülenme / “ <u>Mesleki Beklenti</u> ” Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	54
Tablo 20: Güdülenme / “ <u>İlgi</u> ” Alt Boyutunun, niversite Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	55
Tablo 21: Güdülenme / “ <u>Eğitim Ortamı</u> ” Alt Boyutunun, niversite Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	57
Tablo 22: Güdülenme / “ <u>evre</u> ” Alt Boyutunun, niversite Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları.....	58
Tablo 23: Güdülenme / “ <u>Mesleki Beklenti</u> ” Alt Boyutunun, niversite Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	60
Tablo 24: Güdülenme / “ <u>İlgi</u> ” Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	61
Tablo 25: Güdülenme / “ <u>Eğitim Ortamı</u> ” Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	62

Tablo 26: Güdülenme / “evre” Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 27: Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 28: Güdülenme / “İlgi” Alt Boyutunun, Bireysel algı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 29: Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutunun, Bireysel algı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	67
Tablo 30: Güdülenme / “evre” Alt Boyutunun, Bireysel algı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	69
Tablo 31: Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutunun, Bireysel algı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 32: Güdülenme / “İlgi” Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	72
Tablo 33: Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	73
Tablo 34: Güdülenme / “evre” Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 35: Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75

Tablo 36: Güdülenme / “İlgİ” Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	76
Tablo 37: Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	77
Tablo 38: Güdülenme / “evre” Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	78
Tablo 39: Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	79
Tablo 40: Güdülenme / “İlgİ” Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	80
Tablo 41: Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	81
Tablo 42: Güdülenme / “evre” Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	82
Tablo 43: Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	84
Tablo 44: Güdülenme / “İlgİ” Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	85
Tablo 45: Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamalı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	86

Tablo 46: Güdülenme / <u>“Çevre”</u> Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	87
Tablo 47: Güdülenme / <u>“Mesleki Beklenti”</u> Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan Anova Testi Sonuçları	88
Tablo 48: Öğrencilerin “Müzik ğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	89
Tablo 49: Öğrencilerin “niversite – Cinsiyet - Müzik ğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz?” Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin apraz Tablo Dağılımları	90
Tablo 50: Öğrencilerin “Müzik ğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / <u>“İlgi”</u> Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek zere Yapılan T Testi Sonuçları	91
Tablo 51: Öğrencilerin, “Müzik ğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / <u>“Eğitim Ortamı”</u> Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	92
Tablo 52: Öğrencilerin “Müzik ğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / <u>“Çevre”</u> Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları	93
Tablo 53: Öğrencilerin “Müzik ğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / <u>“Mesleki Beklenti”</u> Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek zere Yapılan t testi Sonuçları.....	94
Tablo 54: Öğrencilerin, “Bireysel algınızı isteyerek mi seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	95
Tablo 55: Öğrencilerin “niversite – Cinsiyet - Bireysel algınızı isteyerek mi seçtiniz?” Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin apraz Tablo Dağılımları.....	96

Tablo 56: Öğrencilerin, “Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / “İlgi” Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları.....	97
Tablo 57: Öğrencilerin, “Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / “Eğitim Ortamı” Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları	97
Tablo 58: Öğrencilerin, “Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / “Çevre” Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları.....	98
Tablo 59: Öğrencilerin, “Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / “Mesleki Beklenti” Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları.....	99
Tablo 60: Öğrencilerin “Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

İnsanların, onları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme kapasiteleridir. Öğrenme, yaşantı ürünü, kalıcı izlidir ve öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. Öğretme, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği, öğretim ise planlı ve programlı öğretimdir (Erden ve Akman, 1995: 119- 121) .

“Öğrenmeyi daha planlı bir şekilde sağlamak için ortaya çıkan formal/ resmi eğitim kurumlarında “öğrenme”, planlı etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmasına rağmen hala çok sayıda öğrenci için “başarısızlık”, “eksik ya da yetersiz öğrenme” kavramlarından söz edilmektedir. Bunun çok çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birinin de “etkili öğretim” ile ilgili olduğu söylenebilir” çıkarımında bulunan Oral (2007: 563- 592), “etkili öğretim”in kapsamını, “öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için yapılan etkinlikler” şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte Oral, öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için, öğretmenin “etkili öğretim ortamı” oluşturmak durumunda olduğunu ifade ederek, öğretmenin gerçekleştirmesi gereken işlemleri:

- a) Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve öğrencinin performansını değerlendirme,
- b) Uygun öğretim strateji ve araç- gereçleri seçme,
- c) Etkili sınıf yönetimi oluşturma,
- d) Bilişsel Alanda Farklılıklar, Duyuşsal Alanda Farklılıklar, Fiziksel Alanda Farklılıklar, Öğrenme Stilllerinde Farklılıklar, Yaratıcılık Potansiyelinde Farklılıklar, Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar, Kültürel ve Sosyo- Ekonomik Farklılıklar, Yetersizliklerden Kaynaklanan Farklılıklar, Risk Altındaki Öğrenci Farklılıkları gibi öğrencilerin öğretimle ilgili ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma,

e) Etkili güdüleme olarak belirtmiştir.

“Etkili öğretim ortamı” için gereken işlemlerden biri olan “güdülenme” kavramının da içinde yer aldığı, öğrenmeyi etkileyen birçok etmenden bahseden Çırak (2007: 266), bunların bir kısmını esas olarak “öğrenen organizma”dan, bir kısmını da “öğrenme ortamının özellikleri”nden kaynaklanan etmenler şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte “öğrenen organizma”dan kaynaklanan etmenlerin genetik olabileceği gibi, bireyin algıları, değerleri, tutumları, gereksinimleri gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanan etmenler de olabileceğini belirterek, “öğrenme ortamının özellikleri”nden kaynaklanan etmenlerin ise çevresel etmenler olduğunu eklemiştir. Ayrıca, “Bu etmenlerin çoğunluğunu birbirinden ayırmak, bireysel ve çevresel olarak kesin çizgilerle belirlemek mümkün değildir. Bunlar çoğu durumda birlikte etkileşerek öğrenmeyi etkilemektedir” açıklamasını yapan Çırak (2007:266-283), öğrenmeyi etkileyen faktörleri;

- a) Olgunlaşma,
- b) Türe Özgü Hazır Olma,
- c) Yaş,
- d) Zeka,
- e) GÜDÜ ve GÜDÜLENME,
- f) Genel Heyecansal Durum,
- g) Hazır bulunuşluk,
- h) Zamanlama,
- i) Isınma Dönemi,
- j) Transfer,
- k) Ket Vurma- Engelleme,
- l) Dikkat,

- m) Biyolojik- Fizyolojik Durum,
- n) Öğrenme- Öğretme Yöntemleri,
- o) Dil Gelişimi,
- p) Yaşantı olarak sıralamıştır ve “öğrenme”nin, olgunlaşma gibi hem doğuştan getirilen güçlerin hem de yaşantı gibi çevresel etkenlerin kontrolünde olduğunu da belirtmiştir.

İnsan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içeren (Arık, 1996: 16), öğrenmeyi etkileyen birçok etmenden biri ve “etkili öğretim ortamı” için gerekli olan “güdülenme” kavramının öğrenmedeki önemine Duy da (2007: 645) “güdülenme, insanın birçok davranışı gibi öğrenme davranışını etkileyen önemli etmenlerden birisidir” ifadesiyle vurgu yapmıştır.

Çırak’ın (2007: 269), Ataman’dan (2004: 220) aktardığı üzere: “Öğrenmenin temelini oluşturan güdülenme, uyarılma, dikkat, kaygı, dönüt, pekiştirme gibi süreçlerle ilgilidir. Özellikle okul ortamında öğrenme için güdülenme çok önemlidir. Öğrenciyi güdülemek ve bir amaca yöneltmek zor bir iştir. Olgunlaşma ve yetenek düzeyi aynı olan iki öğrenciden biri daha iyi öğreniyorsa, fark ikisi arasındaki güdülenme düzeyinden kaynaklanır”.

Öğrenmeye güdülenme, hedef davranışlara ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmayı, eyleme geçecek düzeyde gereksinmek ve direşkenlikle istemektir (Başaran, 2005: 410).

Bu kazanımı kararlılıkla istemek ve belli düzeyde tutmak, bu koşulları sağlamak özellikle müzik eğitiminde öğrenen ve öğreten için oldukça önemli ve güçtür. Günel (1999: 1), çalgı eğitimi ve güdülenme arasındaki ilişkiyi, “çalgı eğitiminde, uygulama alanı için görsel algılamının ince motor beceriye dönüşmesi ve bu sürecin hızlanması, ince motorların seri halde hareket edebilmesi ve hız kazanması, iki el koordinasyonunun istenen düzeye getirilmesi ve bunun benzeri birçok fiziksel yeterliliğin teori ve yaratma- yorumlama ile birlikte paralel bir gelişim

gösterebilmesi için sistemli, disiplinli ve sürekli çalışmak bir ön koşuldur. Böyle zor bir çalışma süreci ise ancak yoğun istek veya başka bir deyişle yüksek düzeyde bir motivasyonla sağlanabilir” ifadesinde özetlemiştir.

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde, öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir (Özen, 2004: 60). Planlı, bilinçli ve disiplinli hareket edilmesi gereken bu süreçte, müzik öğrencilerini başarıya götüren güdülenme seviyesinin ne derece olduğu ya da hangi çeşit güdülenmeye sahip oldukları, araştırılması gereken bir konudur. Bu gereklilikten hareketle, öğrencinin sahip olduğu motivasyon düzeyinin seviyesi, çeşidi ve çeşitli değişkenler açısından akademik başarısıyla ilişkisinin bilinmemesi, bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırma kapsamında, Müzik Öğretmenliği anabilim dalı lisans eğitim programı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimine ilişkin güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1.2.1 Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre, mesleki beklenti alt boyutlarına göre) ile eğitim gördükleri üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş ve mezun oldukları okul ve bireysel çalgı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2. Öğrencilerin çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarına göre) ailenin sosyo-ekonomik düzeyine (anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi değişkenleri) göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.3. Öğrencilerin çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarına göre) müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek seçme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.4. Öğrencilerin çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarına göre) bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2.5. Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre, mesleki beklenti alt boyutlarına göre) mezun olduktan sonra yapmayı planladıkları meslek durumları bakımından farklılık göstermekte midir?

1.2.6. Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği anabilim dalı lisans eğitim programı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimine ilişkin güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla belirlenen “öğrencileri bireysel çalgı dersine güdüleyen faktörler”, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen, öğrencilerin çalgı eğitimlerine yönelik güdülenmeleri ile “mesleki hedefleri” arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyen değişkenler, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine güdülenmeleri açısından da önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar şunlardır:

1. Örneklem grubunun, ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar samimidir.
2. Araştırmada kullanılacak ölçek, katılımcıların, çalgı eğitiminde motivasyon düzeylerini değerlendirmede yeterlidir.
3. Araştırmadaki örneklem grubu, evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsam olarak, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanan “Bireysel Çalgı Eğitimi” dersi ile, Uygulama alanı olarak ise, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği

Anabilim Dalı ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında 2007- 2008 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı ve Temel Kavramlar

Güdülenme kelimesi, motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir (Ertem, 2006:1). Motivasyonu tanımlamayla ilgili çalışmaların tarihi yüz yıldan fazladır (Önen ve Tüzün, 2005: 11). Psikolojinin herkes tarafından kabul edilebilir bir tarifini yapmakta güçlük çektiği motivasyon terimini açıklarken Arık (1996), "doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için bir doğa yasası icabı bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım, bir basınç, bir dürtü veya itki, bir güdü, bir itme, bir tembih veya tembihler bütünü olabilir. İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız (hareket şiddeti) da tayin etmiş olurlar " tespitinde bulunmuş ve bu doğal gerçeklere işaret eden motivasyon teriminin kabaca, ‘niçin böyle davranıyor’ sorusunu cevaplandırmaya çalıştığını ve bu sorunun organizmaların niçin belirli bir davranışa başladıklarını veya belirli bir davranışı seçtiklerini yahut belirli bir davranışı sürdürdüklerini anlamamıza yol açtığını belirtmiştir. Arık, motivasyon teriminin anlamını; " insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir" , Yavuz (2006:4) ise , "kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur" şeklinde açıklamıştır.

Erden ve Akman'ın (1995: 232), Seifert'tan (1991) aktardığı tanımlara göre, ‘güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir’. Davranışları inceleyen bir bilim dalı olan psikolojide, bir hedefe yönelik davranışların başlaması ve devam etmesi güdü

kavramı ile açıklanmakta ve bu tür davranışlar güdüsel davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Güdü, bir davranış başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanır (Aydın, 2004: 199). Selçuk'un (2007: 132) tanımına göre ise "güdü, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden şeydir. Burada sözü edilen ‘şey’, bir dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vs. olabilmektedir".

Önen ve Tüzün (2005: 20- 23), kimi yerde organizmayı harekete geçiren güç olarak tanımlanan motivasyonun, kimi yerde de ihtiyaçları tatmin için organizmayı harekete geçiren itici güç olarak kullanıldığını ifade etmiş ve motivasyonun oluşumundaki çeşitli aşamaları içeren süreçleri şöyle açıklamıştır:

- A) Bireyi belirli bir hedefe doğru iten iç ya da dış uyarıcının oluşturduğu itme gücü (dürtü),
- B) Dürtünün yönlendirdiği hedefe varmak için yapılan davranış,
- C) Hedefe ulaşarak doyum sağlama,
- D) Sağlanan doyumun verdiği pozitif geri bildirim,
- E) Pozitif bulguların tekrar yaşanma isteği nedeniyle oluşan içsel tepki (motivasyon).

Motivasyon aşağıda sıralanan dört aşamayı içeren bir döngü oluşturur:

- A) İhtiyaçlar
- B) Dürtü
- C) Davranış
- D) Hedef

Bu döngünün birinci aşamasında görülen ihtiyaçların arkasında yatan neden gddr. Böylece meydana gelen davranış hedefe öncülük eder. Hedefe ulaşıldığında ihtiyaç hiç değilse geçici olarak, giderilir (Önen ve Tüzün, 2005: 22- 23).

Motivasyon, genellikle amaca yönelik davranışlarla ilişkili bir süreçtir. Yani bireyin bir amaca yönelmesi ya da harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir. Her bireyin sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bireyde bu ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla motivasyon süreci başlar. Birey bu ihtiyaçları gidermek için belirli bir davranışta bulunacaktır. Bu davranış ihtiyacı karşılayacak bir amaç ve istek yönünde olacaktır (Şahin, 2004: 525). Aytaç (2006: 4) da, motivasyonu, bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci olarak tanımlamış ve bu süreç içinde insan ihtiyaçlarının sürekli olarak değişiminin birey davranışlarındaki farklılığı da beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte amaçlar ve güdüler arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu, bireyin davranışlarına güdülerinin yol çizdiğini ve bireyin dışında kalan amaçların ise, ona güdülerini doyurma olanağı sağladığını ifade etmiştir.

Duy'un (2007: 608- 609), Woolfolk'tan (1998) aktardığına göre güdülenme olgusunu araştıran araştırmacıların odaklandığı 5 temel soru şunlardır:

- 1) İnsanlar davranışları konusunda ne tür tercihler yaparlar?
- 2) Bireyin yapmaya karar verdiği şeyi gerçekten yapmaya başlamasına kadar ne kadar zaman geçer?
- 3) Bireyin yapmayı seçtiği davranışı yapma isteği ne kadar yoğundur?
- 4) Bireyin ısrar etmesine veya pes etmesine, bırakmasına neden olan şey nedir?
- 5) Birey yapmayı seçtiği davranışı yaparken ne hissetmektedir ve ne düşünmektedir?

İnsan motivasyonu çalışması uzun bir geçmişe sahiptir. Teorisyenler geniş çaptaki farklı bakış açılarından bunu açıklamaya çalışmaktadırlar (Hallam, 2002: 225).

2.2. Güdülerin Sınıflandırılması

Fizyolojik kökenli güdüler tüm insanlarda aynı olmakla birlikte, öğrenilmiş güdüler açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Hangi hedeflere yaklaşmamız, hangilerinden kaçınmamız gerektiğini bir ölçüde içinde yaşadığımız kültür bize öğretmektedir. Bu bakımdan, bazı güdüler sadece belli kültürlerde yaşayan bireylerde görülmektedir. Diğerk yandan, her bireyin kendine özgü öğrenme yaşantıları olması nedeniyle bazı güdüler yalnızca bireylere özgü olabilmektedir. ğrenilmiş güdülerin bir kültürden diğerkine, hatta bir bireyden ötekine farklılık göstermesi, tüm insan güdülerini kapsayan bir sınıflandırma yapmayı güçleştirmektedir. Güdülerin birincil güdüler ve sosyal güdüler olmak üzere iki başlık altında toplanması, en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma şeklidir (Aydın, 2004: 201).

2.2.1. Birincil Güdüler

ğrenilmemiş birincil hedefleri olan güdülerdir. Yani, bu güdülerin hedefleri doğuşandır. Birincil güdüleri üç grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta açlık ve susuzluk gibi tamamen fizyolojik kökenli güdüler bulunur. İkinci grupta cinsellik ve analık gibi tamamen fizyolojik bir kökeni olan, ancak bu kökenden bağımsız olarak sürebilen güdüler vardır. nc grupta ise, araştırma, merak, faaliyet ve kurcalama gibi bilinen herhangi bir fizyolojik kökeni olmayan güdüler yer alır (Aydın, 2004: 201).

2.2.2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler)

İkincil güdüler ise, psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil güdülere “sosyal güdüler” de denmektedir. Bu güdüler öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler. Diğerk yandan da tıpkı birincil güdüler gibi öğrenme yoluyla değışikliğe uğrayabilirler. İkincil güdülere örnek olarak sevecenlik ve birlikte olma isteği, sosyal onay, kendilik değeri ve başarı gösterilebilir (Kaya, 2006: 14).

Sosyal güdüler doğrudan doğruya ya da dolayısıyla diğerk insanlarla ilgili olan güdülerdir. ğrenme yoluyla sonradan kazanılan ve canlılar dünyasında sadece insan

türüne özgü olan sosyal güdüler, birçok özel davranışımızın nedenini oluşturmaktadır (Aydın, 2004: 203).

2.3. GÜDÜLENME ÇEŞİTLERİ (İÇSEL VE DIŞSAL GÜDÜLENME)

İçsel güdülenme, bireyin dışsal herhangi bir uyarıcı olmaksızın bir etkinliği, işi sırf o işi yapmış olmanın getirdiği haz, doyum v.b. sebeplerle yapması durumunda ortaya çıkar. İçsel güdülenmede etkinliğin, işin kendisi güdüleyici bir değere sahiptir ve birey herhangi bir dışsal etkiye gerek kalmaksızın eylemi gerçekleştirir. Bu bağlamda öğrenci aslında öğrenmeye güdülenmektedir. Öğrenme eyleminin kendisi güdüleyici olmaktadır (Duy, 2007: 631).

Dışsal güdülenme, bireyin bir görevi/ işi yapmanın getireceği ödül için veya cezadan kurtulmak amacıyla yapması durumunu ifade eder. Eğer bir öğrenci matematik sorularını öğretmenden sözel övgü almak veya yıldız almak veya cezadan sakınmak için yapıyorsa, bu öğrencinin dışsal olarak güdülendiğini söylemek mümkündür. Öğrenci etkinliği, etkinliğin barındırdığı bazı niteliklerden dolayı değil, o etkinliği yapmanın doğuracağı sonuçları için yapmaktadır (Duy, 2007: 630).

Özşahin'in (2005: 12- 13), Ryan ve Deci'den (2000) aktardığına göre, "Güdülenme alanında yapılan en belirgin ayırım, bir şeyi kişinin içinden gelerek eğlenceli ve ilginç bulması nedeniyle yapması anlamına gelen içsel güdülenme ile belirli bir sonuca ulaşmak için bir şeyi yapmak anlamına gelen dışsal güdülenme arasındaki ayırmadır. Her iki tür güdülenmenin de öğrenmede etkili olduğu bilinmektedir. Ancak dışsal güdülenmede bazı olumsuz yönler ortaya çıkabilmektedir. Dışsal güdülenmede, öğrenci kendi amaçları doğrultusunda eylemde bulunmak yerine, ödül getirici eylemde bulunmaya yönelebilmektedir. Bu ise öğrencinin davranışlarını, dıştan alacağı ödüller ile yönlendirmesine neden olabilmektedir. Sonuçta birey her davranışı bir ödül almak için yapmaya başladığı gibi, ödül veren kişiye bağımlı hale de gelebilmektedir. Bu nedenler ile bireyin içsel olarak kendini pekiştirmesi ve kendini yönlendirmesi daha çok istenen bir durumdur. Otuz yılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalar şunu göstermiştir: Bir kişinin içsel sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesi, dışsal sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesinden çok farklılık göstermektedir.

Glynn, Aultman ve Owens'ın (2005: 156) aktardığına göre (Pintrich & Schunk, 1996; Siu & Moneta, 2002), "Kendi için bir aktiviteyi gerçekleştirmeye yarayan motivasyon esasen içseldir, oysa onu, bir sonuca ulaşmak amacıyla gerçekleştirmeye yarayan motivasyon esasen dışsaldır". Yine Glynn, Aultman ve Owens'ın, Csikszentmihalyi'den (2000) aktardığı üzere "Tipik olarak, öğrenmeye içsel olarak güdülenmiş öğrenciler teşvike ihtiyaç duymazlar çünkü sürecin kendisi doğal olarak motive edicidir. Diğer taraftan, öğrenciler sadece sınıfı geçmek ya da iş bulmak için öğrendikleri zaman, motivasyonları esasen dışsaldır.

Genel eğitim programlarında motivasyonel modelleri çalışırken, öğrencilerin güdülerini arasında birçok açıdan ayırım yapmak çoğu kez işe yarar. Öğrenciler genellikle bir görevi hem içsel hem dışsal şekilde motive edilmiş sebepler için gerçekleştirirler. Örneğin, bir deneme yazan öğrenci özellikle eğer denemeye farklı açılardan yaklaşabiliyorsa bu süreçten zevk alacaktır, ama eğer deneme bir müsabaka ya da yarışmaya girdiyse, ayrıca bir ödül alma olasılığı ile de motive olabilir (Glynn, Aultman ve Owens, 2005: 156- 157).

2.4. Kuramlar ve GÜDÜLENME

2.4.1. Psikanalitik Kuram ve GÜDÜLENME

Klasik psikanaliz insan güdülenmesini daha çok bilinçdışı ve içgüdülerle açıklamıştır. Ancak bu kuramın verileri eğitim psikolojisi açısından oldukça sınırlıdır (Duy, 2007: 646). Psikanalitik kuramın en önemli ismi Freud'a göre güdülenme süreci, Duy'un (2007: 610) Reeve 'den (1997) aktardığına göre; fiziksel ve ruhsal enerji kaynağı olan biyolojik güçler (içgüdüler) tarafından düzenlenir. Duy, Freud'un güdülenmeyi, acıdan uzaklaşma, hazzla yaklaşma süreci olarak görmekte olduğunu özet olarak belirtmiştir.

2.4.2. Hümanistik Yaklaşım ve GÜDÜLENME

Güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow yapmıştır. Maslow'a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler vardır. Birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer.

Maslow insanların gereksinimlerini önem sırasına dizerek gereksinimler hiyerarşisi oluşturmuştur (Erden ve Akman, 1995: 234).

Bunlardan ilk iki grup ‘‘Fizyolojik İhtiyaçlar’’ grubunu, diğer üç grup ise ‘‘Üst Düzeydeki İhtiyaçlar’’ grubunu oluşturmaktadır. Genel olarak bir ihtiyacın ortaya çıkması bunun altındaki ihtiyacın belirli düzeyde tatmin edilmesine bağlıdır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç belirli düzeyde tatmin edilmedikçe üst düzeydeki ihtiyaçlar kendilerini gösteremez, organizmayı harekete geçirecek motivasyon ortamını yaratamazlar (Önen ve Tüzün, 2005: 32).

Maslow’a göre, insanlar öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, alt basamaklardaki gereksinimleri belirli bir ölçüde karşılandıktan sonra, bir üst basamaktaki gereksinimlerin doyurulabilmesine yönelik davranışlara güdülenir. Bu gereksinimler arasında fizyolojik, güvenlikte olma, ait olma, statü kazanma gereksinimleri, temel gereksinimler olarak kabul edilmektedir. Ancak, insanların gizil güçlerini, potansiyellerini tam olarak kullanabilmesi için temel gereksinimlerinin karşılanması yeterli olmamaktadır. İnsanlar, temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra, gizil güçlerinin, potansiyellerinin farkına vararak, kendini gerçekleştirme sürecine girer. Kendini gerçekleştirme süreciyle ilgili merakını giderme, bilme ve anlama, estetik, yaratıcı olma gereksinimleri üst düzey gereksinimler olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 234- 235).

2.4.3. Davranışçı Kuram ve GÜdülenme

Erden ve Akman (1995: 232- 233), davranışçı yaklaşımda, organizmanın pekiştirilen davranışları tekrar etme eğiliminde olduğunu ve bu nedenle pekiştireçler yoluyla bireyin davranışlarının biçimlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Duy (2007: 610), davranışçıların, öğrenmeyi ve davranışı Uyarıcı – Tepki arasındaki bağ (U- T bağı) ile açıkladıklarını belirterek, öğrenmenin ve davranışın edinilmesinde geçerli olan koşullanma ve öğrenme ilkelerinin, kavramlarının birçoğunun güdülenme içinde geçerli olduğunu ifade etmiştir.

2.4.4. Yükleme Kuramı ve Güdülenme

Duy (2007: 646), bilişsel kuramlar içinde yer alan bu kuramın, güdülenmeyi, yapılan yüklemelerle açıkladığını belirtmiştir. Ayrıca Duy, “Başarı güdülenmesi yüksek bireyler uyum sağlayıcı yüklemeler yaparken, başarı güdülenmesi düşük olan öğrenciler ise sağlıklı, işlevsel olmayan yüklemeler yapma eğilimindedirler. Yapılan yüklemeler üç boyutta yer alır: denetim odağı, kalıcılık ve kontrol edilebilirlik” ifadesiyle de yükleme kuramını özetlemiştir.

2.4.5. Öz- yeterlilik (self- efficacy) ve Güdülenme

Bandura’nın (1982) ortaya koyduğu “Öz- Yeterlilik Teorisi” motivasyon ve performansın, kişinin ne kadar yeterli olabileceğine olan inancı tarafından belirlendiğini ileri sürer. Bir başka deyişle, yüksek öz- yeterliliğe sahip kişiler, verilen görevleri yerine getirebileceklerine inanırlar ve bu yönde çaba harcamaya motive olurlar. Buna karşılık, düşük öz- yeterliliği olan kişilerin verilen görevleri yerine getirebileceklerine dair inançları yoktur ve bu yönde çaba harcamaya motive olamazlar. “Öz- Yeterlilik Teorisi” kişinin gerekli yeteneğe sahip olduğunu ve performans kısıtlamalarının başa çıkılmaz olmadığını varsayar (Önen ve Tüzün, 2005: 60- 61).

Öz- yeterlilik algısı, bireyin sahip olduğu nitelikler, beceriler bağlamında kendisini ne derece yeterli birisi olarak algıladığıyla ilgilidir. Öz- yeterlilik algısını belirleyen dört kaynak bulunmaktadır: önceki yaşantılar, dolaylı öğrenmeler, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal durum (Duy, 2007: 646).

2.4.6. Beklenti X Değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme

Atkinson’un geliştirdiği beklenti X değer kuramı ise güdülenmeyi, başarı ve değer kavramlarıyla açıklamıştır. Bir bireyin başarmayı istediği şeyi başarma beklentisi ne kadar yüksek ve bu ulaşmak istediği şey ne derece değerli ise, birey o derece gdlenmektedir (Duy, 2007: 646). Bu kurama göre insanlar yalnızca başarmak için değil, aynı zamanda başarısızlıktan kaçınmak için veya başarısızlık korkusuyla da gdlenebilirler (Duy, 2007: 616).

2.4.7. Amaç Kuramı ve Güdülenme

Amaçlar, insan düşüncelerine yön veren ve davranışlarını yönlendiren faktörlerdir. Birey, hedeflediği ve arzuladığı bir sonuca ulaşabilmek için amaçlarına ulaşmak ister. Locke'nin Amaç Kuramı, bireyin bilinçli amaç ve niyetlerinin, insan davranışlarının temel sebebi olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir (Elbir, 2006: 19).

Yüksek memnuniyet düzeyinin sağlanabilmesi için amaçların  çeşit özelliği bulunmaktadır. Bunlar amaçların belirginliği, güçlüğü ve kabul derecesidir. Amaçların açık, net ve ölçülebilir olması, belirginliğini; ulaşılmak istenen başarı düzeyi, amacın güçlüğünü ve birey tarafından benimsenmesi ise amacın kabul derecesini göstermektedir (Yüksel, 2000: 152- 153: Aktaran: Sarioğlu, 2007: 45).

Duy (2007: 646), amaç kuramına göre bireyi güdüleyen ŗeyin amaçlar olduğunu ifade etmiştir ve öğrencilerin yakın, belirli ve orta güçlükte amaçlara sahip olduklarında başarıya daha fazla gdlenmekte olduklarını belirtmiştir.

2.4.8.z- belirleyicilik (self- determination) Kuramı ve Güdülenme

z- belirleyicilik kuramı ilk olarak E. Deci ve R. M. Rayn'ın ödül, sözel övgü veya yönergeler gibi dışsal etkilerin içsel güdülenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalarından ortaya çıkmıştır. z- belirleyicilik kuramı, insanların büyümeye, kendini btnletirmeye ve psikolojik tutarsızlıklarını çözülemeye doğru bir doğuştan düzenleme eğilimine sahip oldukları ilkesine dayanır. Kuram temelde insanların nasıl günlük yaşamdaki davranışlarında özerk olabilmek için dışsal güdülenmeyi iselletirdiği ve btnletirdiği ve böylece kendi davranışlarında öz- düzenleyici hale geldiği ile ilgilidir. Kurama göre tüm davranışlar bağımlılıktan özerkliğe uzanan bir düzlemde yer alır (Markland, Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005: Aktaran: Duy, 2007: 626).

Glynn, Aultman ve Owens'ın (2005: 157), aktardığına göre (Deci et al., 1991; Reeve, Hamm, & Nix, 2003; Ryan & Deci, 2002), "z- belirleyicilik seçimler yapma ve ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız üzerinde bir derece kontrol sağlama kabiliyetidir .

Birçok kişi kendi davranışlarının kontrolünü sağlamak için -kendi gemilerinin kaptanı olmak için- çabalarlar. Birçok kişi , ya bir başka kişiye ya da çevreye karşı kontrollerini kaybettiklerini hissettikleri zaman mutsuz olurlar. Deci (1996), kendi öz- belirleyicilik teorisinde, üniversite öğrencilerinin kendilerini ehil ve bağımsız hissetmeye ihtiyaç duyduklarını önermektedir. Bu tür hislerin desteklenmesi özellikle öğrencilerin fakülte tecrübelerinin başlarında önemlidir. Deci içsel olarak motive edilmiş aktivitelerin ehil olma ve özgürlük hislerini desteklediğini, oysa dışsal olarak motive edilmiş aktivitelerin bu hisleri baltalayabileceğini açıklamıştır. Deci, öz- belirleyici motivasyona sahip olan öğrencilerin yüksek bir mevkiye erişmelerinin ve duygusal açıdan uyumlu olmalarının daha muhtemel olduğunu keşfetmiştir (Glynn, Aultman ve Owens, 2005: 157).

2.4.9. Öz- düzenleme (self- regulation) Kuramı ve GÜdülenme

Öz- düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiğı bir aktif öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin sınıfta öğrenme için kullanabilecekleri en üst düzey bilişsel katılım biçimidir (Duy, 2007: 627).

Öz-düzenleyici öğrenme (SRL) teorisi ve araştırmaları keşifsel öğrenme, okuma yoluyla kendi kendini eğitime, çalışma, programlanmış eğitim ya da bilgisayar destekli eğitim gibi eğitimin asosyal formları ile kısıtlı değildir, ayrıca modelleme, rehberlik, akranlarından geri bildirim alma, koçlar ve öğretmenler gibi öğrenmenin sosyal formlarını da içerebilir. Öğrenmeyi öz-düzenleyici olarak tanımlamak için anahtar nokta, onun sosyal olarak izole olup olmadığı değil, daha çok, öğrencinin eğitimi sürdürürken kişisel girişim, azim ve uyabilen beceri gösterip göstermediğidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1).

Öz-düzenleme, eğitime katılma ve ona konsantre olma; hatırlamak için bilgiyi organize etmek, kodlamak ve tekrarlamak; verimli bir çalışma ortamı tesis etmek ve kaynakları etkili şekilde kullanmak; kişinin, yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve hareketlerin umulan getirileri hakkında pozitif inançlar barındırması ve kişinin çabalarıyla ilgili iftihar ve memnuniyet deneyimlemesi gibi aktiviteleri barındırır (Schunk, 1989) (Aktarım: Schunk ve Zimmerman,1994: 75).

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri ile ilgili olabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur. Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Üredi ve Üredi, 2005: 251).

Öz düzenlemeli öğrenme teorileri öğrenme ve başarının zihinsel yetenek, eğitimsel altyapı ve çevre ile nasıl meydana geldiğini tanımlar. Bu teoriler süreç, strateji ve öğrencilerin öz düzenleme tepkilerini içerir. Her biri farklı yapı ve mekanizmalar üzerinde dursalar da temel varsayımların birkaçını paylaşmaktadırlar (Çetin ve Gelbal, 2008: 1004).

Çetin ve Gelbal (2008: 1004)'ın, aktardığına göre Pintrich (2000), tüm öz düzenleme teorilerinin paylaştığı beş temel varsayımı:

- 1) Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif ve yapılandırıcı bireylerdir,
 - 2) Öğrenciler kendi davranışlarını gözleyip kontrol edebilirler,
 - 3) Bir standart ya da bir amaç belirlenmiş olmalıdır ki öğrenciler kaydettikleri gelişmelerini ölçebilsinler ve başarılı olduklarında ya da davranışlarında değişiklik yapmaları gerektiğinde karar verebilsinler,
 - 4) Kişisel özelliklerden çok demografik ve kültürel özellikler başarıyı daha çok etkilemektedir,
 - 5) Kişiler motivasyonlarını, davranışlarını ve bilişlerini öz düzenleyebilmektedirler,
- şeklinde sıralamıştır.

Öğrenciler bilişüstü, motivasyonel ve davranışsal şekilde kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar oldukları derecede öz-düzenleyicidirler (Zimmerman, 1986) (Aktarım: Zimmerman ve Schunk, 2001: 5).

Bir öğrenici olarak, bilişüstü , motivasyonel ve davranışsal şekilde öz-düzenleyici olmanın ne anlama geldiğini açıklamak için uğraşırken, 5 tane belli başlı mesele vardır;

1. Öğrenme sırasında öğrencileri öz-düzenleme yapmak için ne motive eder?
2. Hangi süreç ya da prosedür sayesinde öğrenci self- reaktif ya da öz-farkında hale gelir?
3. Akademik amaçların ulaşmak için öz-düzenleyici öğrencilerin kullandığı anahtar süreçler ve tepkiler nelerdir?
4. Sosyal ve fiziksel çevre öğrencinin öz-düzenleyici öğrenmesini nasıl etkiler?
5. Bir öğrenici öğrenirken öz-düzenleme yapabilecek kapasiteyi nasıl edinebilir?

Öz-düzenleyici öğrenmenin her teorisi, yukarıda belirtilen bu 5 genel mesele açısından tartışılmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001: 8).

Öz-düzenleyici akademik öğrenme üzerine 1980'lerin ortasında ortaya çıkan teori ve araştırmaların amacı öğrencilerin nasıl kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olabilecekleri sorusunu ele almaktır. Ne bir zihinsel kabiliyet ne de bir akademik performans becerisi, öz-düzenleyicilik bunlar yerine öğrencilerin kendi zihinsel kabiliyetlerini görev-ilintili akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönlendirici süreç ile ilgilidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1)

Öz- düzenleme yapan üniversite öğrencileri öğrendikleri zaman neyi başarmak istediklerini bilirler- amaçlarına doğru yönelmek ve ilerlemelerini devamlı olarak gözlemlemek için uygun stratejiler geliştirirler (Tuckman, 2003: Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Öğrencilerin kontrolü algılamaları, onların öz-düzenlemesi ve genel eğitim programlarında öğrenmedeki motivasyonları ile alakalıdır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin kontrol edebildiklerini hissettikleri zaman , daha zorlu görevler seçmektedirler, daha fazla efor sarf etmektedirler ve görevleri üstünde daha fazla çalışmaktadırlar (Schunk, 1996; Weiner, 1992, Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Durumun kontrollerinde olduğunu hisseden öğrencilerin başarısız olduklarında kendilerini toparlamaları, başarısızlıklarını; hazırlıksız olmaları gibi kontrol edilebilir, içe ait sebeplere yüklemeleri muhtemeldir. Bu öğrenciler, uyumludur ve gelecekteki başarı olasılıklarını yükseltmek için stratejiler benimseyeceklerdir. Karşıt şekilde, tipik olarak öğrenmelerinin kendi kontrollerinde olmadığını hisseden öğrenciler, gittikçe kendi limitlerine odaklanmaktadır ve öğrenme konusunda ilgisiz hale gelmektedirler (Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme tanımları araştırmacıların teorik perspektiflerine göre farklılık gösterse de belirli ortak özelliklere sahiptirler. Tanımların çoğu, akademik başarılarını geliştirmek için spesifik süreçlerin, stratejilerin ya da tepkilerin öğrenciler tarafından amaca yönelik kullanımını gerektirir. Tüm tanımlarda, öğrencilerin kendi akademik başarılarını arttırmak için öz-düzenleme süreçlerinin potansiyel faydasının farkında oldukları farz edilmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok tanımının ikinci bir özelliği öğrenme sırasında kendi-merkezli bir geri besleme döngüsüdür (Carver& Scheier, 1981; Zimmerman, 1989, 2000). Bu döngü, öğrencilerin kendi öğrenme metodlarının ya da stratejilerinin etkililiğini görebildikleri ve kendini algılamada gizli değişikliklerden, bir öğrenme stratejisini diğeriyle değiştirme gibi davranışlardaki açık değişikliklere kadar çeşitli yollarda tepki gösterebildikleri çevrimsel bir sürece tekabül eder. Öz-düzenlemeli öğrenmenin tüm tanımlarının üçüncü bir ortak özelliği öğrencilerin belirli bir öz-düzenlemeli süreç, strateji ya da tepkiyi kullanmayı nasıl ve neden seçtiğinin tanımıdır. Teorisyenler öz-düzenlemeli öğrenmenin bu motivasyonel boyutu üzerinde muazzam şekilde farklılaşmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2001: 5- 6).

Ayrıca Zimmerman ve Schunk'a (2001: 6- 7)göre Öz-düzenlemeli öğrenme tanımlarının diğer ortak yönleri; öğrencilerin neden tüm öğrenme deneyimleri boyunca öz-düzenleme yapmadığı sorusu, öğrencilerin öğrenme sırasında öz-düzenleme yapmaktaki başarısızlıklarına neden olan farklı faktörler ve öğrencilerin akademik öğrenmelerini öz-düzenlemek için çabalarının genellikle fazladan hazırlık zamanı, dikkat ve çaba gerektirdiği konusundaki varsayım olarak sıralanabilir.

Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla

yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ve öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990) (Aktarım: Üredi & Üredi, 2005: 251- 252).

Bununla birlikte, bilişsel ve biliş üstü strateji bilgisi genellikle öğrenci başarısını arttırmak için yeterli değildir; öğrenciler ayrıca bilişleri ve çabalarını düzenlemeye olduğu gibi, bu stratejileri kullanmaya da motive olmak zorundadırlar. (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986) (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 1990: 33).

Öz-düzenleme teorilerinin öğrenci motivasyonunu “öğretme” kadar iyi açıklama kabiliyeti, onları diğer formülasyonlardan ayırır ve onların, özellikle birçok motivasyonsuz öğrenciyle uğraşmak zorunda olan eğitimcilere hitap etmesini sağlar. Zimmerman ve Schunk (2001: 6).

Her ne kadar araştırmalar öz düzenlemenin küçük yaşlardan ergenliğe kadar geliştiğini gösterse de çalışmalar ve yapılan müdahaleler ile öz düzenlemenin her öğrenim düzeyinde öğretilebileceği ve öz düzenleme çalışmalarıyla kazanılan becerilerin öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağladığı söylenebilir (Weistein, Husman, Dierking; 2000) (Aktarım: Çetin ve Gelbal, 2008: 1002).

Öz-düzenlemeli öğrenme, motivasyon ve akademik başarı bağlantısını yapılan çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin, Hefer ve Zimmerman’ın (2003: 17- 18) yaptığı araştırma, öğrencilerin motivasyonel inançlarının, riskli üniversite öğrencilerinin doyumunu erteleme istekliliği, öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları, ödev tamamlamaları ve akademik performansları üzerinde direkt ve dolaylı etkileri olduğunu ve riskli öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerinin ve motivasyonel inançlarının, onların akademik başarıları üzerinde nedensel bir rol oynadığını ortaya çıkartmıştır. Pintrich ve De Groot ‘un (1990: 38) yaptığı araştırmanın sonuçları sınıf içi akademik performans modellerinde hem motivasyonel hem de öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerinin dikkate alınmasının önemi için geçerli deneysel kanıt sağlamıştır. Zimmerman ve Pons ‘un (1986) yaptığı araştırma ise başarılı ve başarısız

öğrencilerden oluşan iki grup arasında, öğrencilerin hangi başarı grubunda oldukları kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri ile ilgili raporlar kullanılarak 93% doğrulukla tahmin edilmiş ve öz-düzenleme ölçümlerinin standartlaştırılmış test sonuçları için en iyi tahmin edici olduğu kanıtlanmıştır.

2.4.10. Öz-değer (self- worth) Kuramı ve Güdülenme

Öz- değer güdüsü, bireyin akademik performansına olumlu bir değer verme çabası olarak tanımlanmaktadır. Öz- değer güdüsü üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin başarılarını kendilerine ve başarısızlıklarını ise dışsal etmenlere yükleme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Good, Brophy, 1995: Aktaran: Duy, 2007: 628- 629).

2.5. Öğrenmeye Güdülenme

Öğrenmeye güdülenme, hedef davranışlara ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmayı, eyleme geçecek düzeyde gereksinmek ve direşkenlikle istemektir. Güdülenme öğrenmenin temel ögesidir. İstedüğümüzde, istediğimizi öğrenmeye daha kolay güdüleniriz. Öğreneceğimiz konunun güdülerimizi doyurabileceğini, gereksinmelerimizi giderebileceğini ya da sorunumuzu çözebileceğini umduğumuzda konuyu öğrenmeye güdüleniriz (Başaran, 2005: 410).

Glynn, Aultman ve Owens (2005: 150), insan davranışlarını harekete geçiren, yöneten ve destekleyen içsel bir durum olarak tanımladıkları motivasyonun, öğrenmede önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. motivasyonda rol oynayan toplumsal faktörlerin sürekli değişmesi sebebiyle öğrenci motivasyonunun, sürekli yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyan bir tartışma ve müzakere alanı olduğuna vurgu yapmışlardır. öğrencilerin motivasyonunu etkili şekilde beslemek için öğrencilerin neden belirli amaçlar için mücadele ettiğini, ne kadar yoğun olarak mücadele ettiğini, ne kadar zamandır mücadele ettiğini ve bu süreçte hangi hislerin ve duyguların onları tanımladığını anlamamanın da esas olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Öğrenci motivasyonu psikolojisini daha iyi anlamak öğretmenlerin pratik ve proaktif öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlayabilir, bu da kavramsal seviyede motivasyonsuz öğrenci probleminin üstesinden gelebilmelerini sağlar (Barry, 2007: 24).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme- öğretme sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Yani güdülenme, öğrenme- öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992: 175).

Güdülenme sürecinin karmaşık olması, güdülenmesi sırasında öğrenciyi pek çok değişkenin etkilemesi, öğrenme kuramlarının güdülenmeyi değişik tanımlamalarına yol açmaktadır: Koşullu Öğrenme Kuramları'na göre, öğrenciyi tepki yapmaya zorlayan her etki, bir güdüleyicidir. Öğrenciyi tepki yapmaya zorlamayan bir uyarının, güdüleyicilik niteliği yoktur. Öğrenci uyarının etkisi oranında öğrenmeye (tepki yapmaya) güdülenir. Bu kuramlara göre, öğrencinin güdülenmesinde, ulaşacağı amaç önemli değildir; ama öğrenciye uyarıların yapacağı etkiler çok önemlidir. Özellikle kaygıdan, tedirginlikten, zorlanmaktan kurtulma önemli bir güdülenme etkenidir. Bunlardan kurtulmak, öğrenciyi rahatlatacağı için, ödül ve amaç yerine geçer. Bilişsel Öğrenme Kuramları'na göre, öğrenmede güdülenme ile amaç, birbirine özdeştir. Öğrenci, bir amaca ulaşmak için güdülenir. Amaç, öğrenmenin sonunda elde edileceği umulan üründür. Öğrenci, kestirebildiği sonucu alabileceğini umuyorsa, bu umudunu gerçekleştirmek için güdülenir. Öğrenci, kendi amacı için kendiliğinden güdülenir. Öğretmen, öğrenciyi düzenlediği öğrenim görevine güdülemek istediğinde öğrenciye kendi amaçları gibi benimseyeceği amaçlar bulmak zorunda kalır. Öğrenci kimi kez, kendi amacıyla öğretmenin gösterdiği amacı seçmede çatışmaya düşebilir. Güdüsel Öğrenme Kuramları'na göre, öğrencinin öğrenmesi, güdülerinin doyurulması amacına yöneliktir. Bu yüzden öğrenci, güdülerini doyuramayacağını sezdiğinde öğrenmeye geçemez. Güdülerini doyuramayan öğrenci, kaygılanır; kaygılarından kurtulmak için girişimlerde bulunur. Bu girişimleri, eski öğrendikleri ile karşılanamıyorsa, öğrenci yeniden öğrenmeyi gereker. Bu kuramlara göre güdülenme çok yüksek düzeyde olduğunda, öğrencinin davranışlarının donduğu, böylece öğrenmesinin durduğu görülür (Başaran, 2005: 411).

2.6. Müzik Eğitimi ve Güdülenme

Müzik eğitiminin, temelde, müziğin insan yaşamındaki işlevlerinden (fonksiyonlarından) kaynaklandığını ve bu işlevlerin çeşitli, çok yönlü, çok boyutlu, kapsamlı ve karmaşık olduğunu belirten Uçan (1983: 3- 11, 1997:60), bu işlevlerin, bireysel (fizyo/ biyo- psişik), toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş ana küme de toplanabileceğini belirtmiştir. Bu işlevlerin insan yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyle, müziğin; hem yararlı- kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanı haline geldiğini de eklemiştir.

Müzik eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar, kendi içinde çeşitlilik gösterir. "Müzik dinleme, şarkı (ezgi) söyleme, çalgı çalma, müzik topluluklarını yönetme, müziksel işitme- okuma- yazma, müzik eserlerini seslendirme (yorumlama), müzik yaratma, müzikten zevk alma, müziksel faaliyetleri ilgiyle izleme, müziksel faaliyetlere katılma, tutarlı bir müzik görüşüne ya da müzik anlayışına sahip olma, yeterli düzeyde bir müzik bilgisine sahip olma, müziğe değer verme, yaşamında müziğe yer verme, boş zamanlarını müzikle değerlendirme" bu tür davranışlardan bazılarıdır (Uçan, 1997: 94)

Müzik eğitimi şüphesiz ki diğer eğitim alanlarından oldukça farklı bir süreç izler. Bu farkı yaratan en önemli etkenlerden biri eğitimcinin ve öğrencinin yaratıcı ve yorumlayıcı özelliğinin olmasıdır. Müzik eğitiminde öğrencinin özgün bir yaratıcı ve yorumcu olarak yetişmesi kendi yeteneğinden sonra, eğitmen tarafından motive edilmesine, bu motivasyonun oluşum kaynağına ve süreç içindeki etki şekline bağlıdır (Günel, 1999: 27).

Öğrencilerin motivasyonu çalgı eğitimi hocalarının karşı karşıya olduğu önemli bir meseledir. Çalgı eğitimi alan müzik öğrencilerini kapsayan motivasyonel araştırmaların artan bir bölümü; (a) enstrümantasyonun gelişimi (e.g., Fortney, 1992; Hartley, 1991); (b) yaş ve cinsiyet bakımından (e.g., Asmus, 1986; Sandene, 1997; Zdzinski, 2002) ya da program özellikleri bakımından (Hartley, 1991) motivasyonun ve davranışların karşılaştırılması (c) performans başarısı tahmini (e.g., Austin, 1988; 1991; Klinedinst, 1991) , öğrencilerin öğretme (e.g., Schmidt& Stephans, 1991), ya

da yıpranma(e.g., Sandene, 1987, 1997) algıları üzerine odaklanmıştır (Schmidt, 2005: 135).

Öğrencinin çalgısını temelde, tekrar tekrar çalarak ve eseri takılmadan çalabilecek bir düzeye ulaşıncaya kadar uygun zaman aralıkları vererek yaptığı alıştırma ile öğrencinin öğrendiğini belirten Ercan (1999), bunun için öğrenciyi alıştırma yapmanın gerekliliğine inandırmanın yanı sıra, öğrenciye etkili bir alıştırmanın nasıl yapılacağını yollarının da öğretilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu koşulların sağlanamadığı durumlarda, bilinçsizce yapılan alıştırma tekrarlarının, bu süreci monotonluğa götürebileceğini ve bu süreçten beklenen yararın yeterince sağlanamayacağı gibi öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin olumsuz yönde etkilenebileceğini de belirtmiştir. Çalgı çalmada güçlüklerin üstesinden gelmek için alıştırma sürecinin uygun yaklaşım ve yöntemlerle ilginç ve bilinçli hale getirilmesinin önemini de vurgulamıştır. Bir başka taraftan ise, bir öğrenci çalgı öğrenmeye kesin karar veriyse özel olarak belirli zamanlarını ya da haftanın belirli günlerini alıştırmaya ayırmasına gerek olmayabileceğini belirterek, öğrenci hedefini tam olarak çizdiyse uzun vadede bundan çıkacak sonucun, alıştırma sürecinin anlık istek veya sınırlı sürelerle planlanmasından daha kalıcı ve kapsamlı olarak öğrencinin kendine en uygun gelebilecek bir düzenle bilinçli olarak örgütlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciyi alıştırmaya yapmaya yöneltmek için, eser seçimine özen gösterme, kısa ve uzun dönemli amaç geliştirme, birlikte çalmaya özendirme, müzik sevgisi geliştirme, öğrenciyi cesaretlendirme ve bilgilendirme, çözümleme yapma alışkanlığı kazandırma, alıştırma çalışmalarını zamanlama gibi önerilerde bulunmuştur. Motivasyonun çalgı eğitiminin en önemli boyutlarından biri olduğuna dikkat çeken Ercan, öğrenciyi alıştırma yapmaya zorlamanın, onu müzik öğrenmeye karşı direnmeye ve isteksizliğe götürebileceğini belirterek, “ her zaman onların gerçek başarılarını doğru övgülerle desteklemek, onları yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatlar sağlayarak ödüllendirmek, çalgı eğitiminde öğrenciyi alıştırma yapmaya motive edici önlemler arasında düşünülmelidir” ifadesini eklemiştir.

Akla yatmaktadır ki, müzik eğitimcilerinin , öğrencilerinin kişiliklerinin doğasının farkında ve ona duyarlı olmaları halinde, öğrencileri için pozitif bir eğitim tecrübesi sağlamakta daha başarılı olmaları olasıdır (Atlas, Taggart ve Goodell, 2004: 82).

2.7. Güdülenme İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan literatür taraması sonucunda, motivasyon ile ilgili bulunan araştırmalara yer verilmiştir.

Gnal (1999), ‘‘Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme leği Oluşturma’’ konulu yüksek lisans tez çalışmasında, piyano eğitiminde ve istenirse başka alanlarda da kullanılmak üzere ‘‘Piyano Eğitiminde Motivasyonu Değerlendirme leği’’ oluşturmuştur. Gnal, çalışmasının amacını, ‘‘piyano eğitimi alan ergen ve yetişkinlerin eğitim süreçlerinde piyano derslerine karşı var olan motivasyonlarının düzeyini, motivasyonlarının ne kadarının otantik ne kadarının yalancı motivasyondan oluştuğunu ve motivasyonu büyük ölçüde etkileyen, öğrencilerin kendi müzikal yetenek ve becerilerine yönelik olan – uzmanlar tarafından yeterli olduğu kabul edilen- algılarını ölçmek’’ şeklinde ifade etmiştir. Gazi niversitesi ve İnönü Üniversitesi Müzik ğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören toplam 44 öğrenciye uygulanan ölçek, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, öğrencinin başarısını belirlemede büyük oranda geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Yağcı’nın (1999), ‘‘Genel Liselerde Okuyan ğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile ğrenci Seçme Sınavı (SS) Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep rneği)’’ konulu tez çalışmasında, Gaziantep ilinde genel liselerin son sınıflarında okuyan öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve denetim odağı algıları ile niversite birinci basamak sınavındaki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, dışsal güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında, dışsal güdülenmede anlamlı bir fark bulgulanmamış, içsel güdülenme boyutunda kızların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Akademik başarıları düşük ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Umay (2002), yaptığı araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik ğretmenliği Lisans Programı’na yeni kaydolan öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini, (hem yeni kaydolan hem de programa devam edenler

bakımından) yıllara göre ortaya çıkan değişimin nasıl olduğunu ve programa devam edenlerin başarı güdüsünü etkileyen en önemli faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Başarı GÜdüsü Ölçeği’’ Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’na devam eden 229 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’na yeni başlayan öğrencilerin başarı güdülerinin ortanın üstünde olduğu ayrıca program tamamlanma aşamasına geldiğinde başarı güdüsü düzeyinin daha da yükselmekte olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin geçen yıllarla birlikte başarı güdüsü bakımından daha değişken bir yapı gösterdiği, kendilerini geliştirmenin yanı sıra yüksek not almak için de çalıştıkları ve kendilerine orta güçlükte olduğu kadar güç hedefler de seçtikleri gibi bulgulara da ulaşılmıştır.

Ceylan’ın (2003), ‘‘Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)’’ konulu tez çalışmasında veriler, 2001- 2002 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezine bağlı bir ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf içerisinde gözlenmesiyle toplanmış ve gözleme dayalı betimsel yöntemle göre çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmacı tarafından, araştırmaya katılan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin motivasyon yaklaşım ve modellerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğundan dolayı, motivasyon değişkenlerini etkili bir şekilde dikkate almadıkları sonucuna varılmıştır.

Bozanoğlu (2004), ‘‘Akademik GÜdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliliği, Güvenirliği’’ konulu çalışmasında, Türkiye’de yapılmış araştırmalar tarandığında, eğitimde güdülenme değişkeninin ölçülmesinin söz konusu olduğu üç araştırma olduğunu ve bunlardan birisinin doktora (Erkan,1991), diğer ikisinin yüksek lisans (Şendurur1999; Yağcı,1999) tezi olduklarını belirterek, ‘‘Bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerin gerek geliştirilme amaçlarının mevcut tezle sınırlandırılması, gerekse geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilerin ve bu çalışmalara katılanlarının sınırlı bir örneklem grubundan oluşmasından ötürü yeni bir Akademik GÜdülenme ölçeğinin geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur’’ ifadesiyle öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirme nedenlerini ortaya

koymuştur. Bozanoğlu, araştırma sonucunda, geliştirilen ölçeğin gerek katılımcı sayısının çokluğu gerekse çeşitliliği bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterlilikte olduğunu ve ölçeğin nihai maddelerinin belirlenmesinde üç ayrı ilden 757 öğrenciye ulaşıldığını belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin, hem adlandırılabilir hem de toplanabilir, aynı doğrultuda  faktörden oluştuğunu, toplanabilirlik ve doğrultu dikkate alındığında tek boyutlu olarak kullanılabilir durumda olduğunu da belirtmiştir. Son olarak ölçeğin, llen güvenirlik ve geçerliklerinin onun kullanıma hazır olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Saraçoğlu, Başer, Güneş ve Narlı (2004), araştırmalarında, ğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 343 ğretmen adayına, Baykul (1990) tarafından geliştirilen "Matematiğe Yönelik Tutum leği" ve Weinstein (1987) tarafından geliştirilen ve Köymen tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "ğrenme ve Ders alışma Stratejileri leği" (The Learning and Study Strategies Inventory- LASSI) uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ait veriler ğrenci işleri bürosundan temin edilmiştir. Araştırma sonuçlarında göre, ğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından cinsiyet, bölüm ve bölümde verilen eğitimden memnun olma/ olmama durumlarına göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kız ğrencilerin motivasyon dışındaki tüm parametrelerde öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde daha olumlu oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar genel bir sonuç olarak, ğretmen adaylarının matematiğe ilişkin tutumlarının oldukça olumlu olduğunu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yeterli olmakla birlikte, özellikle tutum, motivasyon ve test stratejileri boyutlarında geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Korkmaz (2004) araştırmasında, müzik ğretmenlerinin okullarında var olan duruma göre motivasyon kaynaklarını ve mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için İştanbul ili özel ve devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan küme rneklemeye yoluyla belirlenen müzik öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen motivasyon kaynakları anketi ve (Maslach Burnout Inventory) Maslach Tükenmişlik leği'nin Ed- Formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara göre, müzik

öğretmenlerinin yarısından fazlası (%56,0) “sınıf mevcutları etkili bir müzik eğitimi için fazladır” önermesine tamamen katılmaktadır. Katılıyorum seçeneğine verilen (%14,0) oran da göz önüne alındığında, müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%70,0) sınıf mevcutlarını etkili bir müzik eğitimi için fazla bulduklarını belirtmişlerdir. “Ders saatleri dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir” önermesine %48,0’ı hiç katılmadığını, %25,0 az katıldığını belirtmiştir. Her iki seçeneğe verilen toplam %73,0’lık oran müzik öğretmenlerinin, ders saatlerini dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. “Okulumdaki kaynak, araç ve gereç müzik dersinin işlenmesi için yeterlidir” önermesine ise verilen %37,0’lık “hiç katılmıyorum” ve %29,0’lık “az katılıyorum” oranları toplamı olan %66,0’la, müzik öğretmenlerinin yarısından fazlasının kaynak, araç ve gereci yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005), araştırmalarında, öğrencilerin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisinin, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. 2002- 2003 eğitim- öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nin farklı anabilim dallarının birinci ve son sınıflarında öğrenim gören 773 öğrenciye, araştırmacılar tarafından hazırlanan, motivasyon, zaman yönetimi ve sınav hazırlanma- sınav kaygısı olmak üzere toplam üç boyuttan meydana gelen ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenim görülen anabilim dalına göre öğrenciler arasında farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim görülen anabilim dalları açısından bakıldığında, motivasyon boyutunda, Müzik Anabilim Dalı öğrencilerinin diğer anabilim dalı öğrencilerinden daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacılar bu farklılığı: “Müzik anabilim dalı öğrencilerinin bu anabilim dalına özel yetenek sınavı sonucunda isteyerek gelmiş olmaları ve derslerin uygulamalı olması ve bu yüzden öğrencilerin düzenli çalışmak zorunda olmalarının bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, anabilim dalları açısından bu farklılıkların ortaya çıkmasında her anabilim dalının kendine özgü yapısının olmasının etkili olduğu söylenebilir” şeklinde yorumlamışlardır.

Özevin (2006), “Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği” konulu çalışmasında, öğrencinin yaratıcılığını, başarısını, ilgisinin devamlılığını ve

çalışmalarında ortaya bir ürün koymasını etkileyen motivasyonlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir motivasyon ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. 42 maddeden oluşan ön deneme formunun 160 kişiye uygulanmasından sonra yapılan analizler, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin, öğrencilerin “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyonlarını ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

Çakır (2006) araştırmasında, yatılı olmanın Anadolu Öğretmen Liseleri’nde okuyan öğrenciler üzerinde, depresyon ve motivasyon açısından ne tür etkilerinin olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. 2004- 2005 öğretim yılında Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi’nde ve Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi’nde öğrenim gören 353 öğrenciye, Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh (1961) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geliştirilmesi Nesrin H. Şahin tarafından gerçekleştirilen “Beck Depresyon Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, okudukları okuldan memnun olma özelliğine göre incelendiğinde, okuldan memnun olmayan öğrencilerin depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, motivasyon alt testlerine göre incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında okuldan memnun olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu da görülmüştür. Depresyon düzeyleri açısından motivasyon alt testleri incelendiğinde içsel motivasyona sahip öğrencilerin daha az depresyon gösterdikleri görülmüştür. Kaldıkları yerden memnun olma özelliğine göre, kaldığı yerden memnun olmayan öğrencilerin depresyon düzeylerinin daha yüksek, motivasyon alt testlerine bakıldığında kaldıkları yerden memnun olmayan öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyelerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Depresyon ve motivasyon alt testleri arasında ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon çalışmasında, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca depresyon ile motivasyonsuzluk arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Okul tercih etme sıralamasına göre bakıldığında okulu tercih etme sırası yükseldikçe dışsal motivasyon seviyesinde düşme, okul tercih sıralaması yükseldikçe motivasyonsuzluk seviyesinde yükselme görülmüştür. Araştırmacılar bunu, “sınavla girilen bu okullarda ilk tercihlerine yerleşen yani hedefine yakın olan öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyesi daha düşüktür. İlk tercihlerinde yer almayan okulları kazanan öğrencilerin gerçekçi bir

beklenti içinde olmaması, okul kazanayım da hangisi olursa olsun gibi düşünceler bireylerin genel davranışlarını yansıttığını düşünürsek okul tercih sıralaması yükseldikçe motivasyonsuzluk seviyesindeki yükselmeyi de açıklamış oluruz’’ şeklinde yorumlamıştır. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri düşmekte buna karşılık sınıf düzeyleri yükseldikçe motivasyonsuzluk düzeyleri yükselmektedir. Araştırmacılar bu bulguya “kendi içerisinde bir tutarlılık göstermektedir” şeklinde dikkat çekmiştir. Ayrıca depresyon ve motivasyon alt testlerine sosyo- ekonomik açıdan bakıldığında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Yavuz (2006), kişilerin bireysel anlamda okul motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu saptamayı bu bağlamda okul motivasyonunu ölçebilen Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmeyi, ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri için güvenilirliğini saptamayı ve yapı geçerliği adına bir uygulama gerçekleştirerek sonuçları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan ve 7.sınıf öğrencileri üzerinde uygulanarak elde edilen verilere analizler yapılarak son hali verilen 34 maddelik ölçeğe “Okul Motivasyonu Ölçeği” adı verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları yine 7.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerin istatistiksel değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. “Okul Motivasyonu Ölçeği”ne, geçerlik adına bir uygulama yapılarak öğrencilerin okul başarıları ve bazı demografik özelliklerinin okul motivasyonu ile ilgisi incelenmiştir. Geliştirilen “Okul Motivasyonu Ölçeği”nden kızlar ve erkeklerin aldıkları puan açısından farklılaşma olup olmadığını değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı olmak üzere kızların ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden aldıkları birinci dönem karne notlarıyla, okul motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile okul motivasyonu puanları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Matematik ve sosyal dersi başarılarıyla okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne eğitimine, baba eğitimine, annenin çalışıp çalışmadığına, kardeş sayısına ve çocuğun kaçınıcı çocuk olduğuna göre, motivasyon puanında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin motivasyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında,

devlet okulu öğrencilerinin motivasyonlarının özel okul öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ertem'in (2006), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik GÜDÜLENME TÜR (İçsel Ve Dışsal) Ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasında, öğrencilerin kimya derslerinde sahip oldukları güdülenme düzeyleri ve güdülenme türleri "İçsel GÜDÜLENME" ve "Dışsal GÜDÜLENME" olarak belirlenmiş, ayrıca öğrencilerin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmış ve cinsiyetin güdülenme üzerine etkisi erkek ve kızların güdülenme puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin kimya dersi ile ilgili güdülenmeleri genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları ile güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile içsel güdülenmeleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin kimya dersine olan tutumları ile dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin güdülenmelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonucu "başarılı öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülendikleri veya güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir" şeklinde yorumlamıştır. Okul türü farklı olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin güdülenme puanlarının, diğer okul türüne devam eden öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin içsel güdülenme puanları ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin dışsal güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gökay (2006), "İlköğretim II. Kademe Sanat Eğitiminde Motivasyonun Etkisi" başlıklı çalışmasında, İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde motivasyonun etkisini ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyen öğrenci-öğretmen-veli ve idareci ilişkileri,

fiziksel şartlar, sosyal ve ekonomik farklılıklar gibi sebepleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Özel Sisli Terakki Vakfı İlköğretim Okulları 7. sınıfları ve Cezayirli Gazi Hasan Paşa İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıfları örneklem olarak seçilmiştir ve üç resim-iş öğretmeni üzerinde gözlem yapılmıştır. Özel okulda ailelerin gelir seviyeleri ve eğitim düzeyleri iyi olduğu için öğrencilerinde derse olan ilgilerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin derse araç gereçleri hazır ve eskizsiz geldiği gözlemlenmiştir. Bu durumun da resim-iş öğretmenin motivasyonunu olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcutlarının az olması ve derslerin atölyede uygulanması nedeniyle derslerin daha sakin ve anlaşılır şekilde uygulandığı gözlemlenmiştir. Diğer okulda ise ailelerin gelir seviyeleri ve eğitim düzeylerinin daha düşük ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu sebebiyle dersin gürültülü bir şekilde uygulanmaya çalışıldığı saptanmıştır. Devlet okulunda sanat eğitimi derslerinin atölyelerde değil sınıf ortamında işlenmesi, kalabalık sınıf mevcutlarının olması, derslerde öğrenci ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulmaması gibi öğrenci ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen nedenlerle karşılaşmıştır.

Karkın, Kodak ve Gençel (2006) araştırmalarında, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mezuniyet öncesi motivasyonlarını ve kariyer hedeflerine ilişkin görüşlerini incelemeyi ayrıca öğrencilerin bu konuya ilişkin bakış açılarını ve yaklaşımlarını saptamayı amaçlamışlar. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümüne uygulanan anket sonucunda, mezuniyet öncesi öğretmenlik mesleğine hazırlanma durumunda ve mezun olma aşamasında öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik gerekli motivasyonun kazandırılmadığı görüşüne varılmıştır.

Aytaç (2006), çalışmasında, yatılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonları ile motivasyon sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Yatılı okulların 1., 2., 3. ve 4. sınıflarından rastlantısal olarak seçilen 408 öğrenciye “Motivasyon Değerlendirme Anketi” uygulamıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, yönetsel tutumlar, meslek sevgisi ve mesleğin önemi değişkenlerinin teker teker öğrencilerin motivasyon puanlarını olumlu yönde etkilemekte ve arttırmakta olduğu görülmüştür. Yönetsel tutumlar, meslek sevgisi ve mesleğin önemi değişkenlerinin, hep birlikte

etkilerinin öğrencilerin motivasyonlarını yaklaşık % 71 oranında arttırdığı sonucunu araştırmacı: ‘‘yöneticilerin adil olmalarının yanı sıra, aynı zamanda öğrencilere meslek sevgisini aşılama ve onlara mesleğin önemi hakkında sürekli bilgilendirme çalışmalarında bulunmaları gerektiğini göstermektedir’’ şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin motivasyon puanlarında cinsiyet, izin durumu, baba eğitim seviyesi ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, buna karşılık devre kaybı, anne eğitim seviyesi, kardeş sayısı ve sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon puanlarının kardeş sayısı ile olan ilişkisi doğrusal, devre kaybıyla olan ilişkisi ters yöndedir. Sınıflara göre analize bakıldığında motivasyon puanları en yüksek sınıf, 3,83 ortalama ile 4. sınıf, motivasyonu en düşük sınıf 3,31 ortalama ile 3. sınıf olmakla birlikte tüm sınıfların motivasyon seviyesi 3’ün üzerinde çıkmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) araştırmalarında, üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü, akademik başarı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 238 öğrenciye, Aitken (1982) tarafından geliştirilen ‘‘Erteleme Eğilimi Ölçeği’’ ve Weinstein (1987) tarafından geliştirilen ‘‘Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği’’ uygulanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda, akademik erteleme eğilimiyle motivasyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ayrıca, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantrasyon güçlükleri ve akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha az erteleme davranışları göstermelerinde, öz düzenleme ve zamanı etkili bir şekilde yapılandırma beceri ve alışkanlıkları kazanmaya gereksinimleri olduğu saptanmıştır. Derslere ve öğrenmeye karşı düşük düzeyde motive olan, zamanı etkili bir şekilde kullanamayan ve önceliklerine karar veremeyen öğrencilerin, akademik erteleme davranışları açısından risk grubunu oluşturduğu ifade edilmiştir.

Madran (2006), üniversite hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarılarını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlayarak yaptığı araştırmada Murat Ellez (2004) tarafından hazırlanan Başarı Güdüsü Ölçeği’ni kullanmış, öğrencilerin

akademik başarılarını saptamak için ise öğrencilerin 1. dönem genel not ortalamalarını temel almıştır. Araştırmanın örneklemi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinden rastgele seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre, üniversite hazırlık öğrencilerinin başarıları ve başarı güdülerini incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem başarı güdülerinin hem de başarılarının yüksek olduğu, yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek oranda başarıları ve başarı güdülerini olduğu saptanmıştır. Öğretim dili İngilizce olan bir bölüme devam edecek öğrencilerin başarı ve başarı güdülerinin diğer gruba oranla daha düşük olduğu ve üniversite hazırlık sınıfından önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu ancak başarı güdülerinin daha önceden bir hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere göre düşük olduğu görülmüştür.

Bolat (2007), ilköğretim ikinci kademesi 6. ve 7. sınıflarında okumakta olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji Bilgisi derslerindeki öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen değişkenlerin ve öğrencilerin öğrenme stillerinin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji Bilgisi başarılarını ne derece etkilediğini belirlemeyi ayrıca öğrencilerin Fen ve Teknoloji Bilgisi dersindeki motivasyonları ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Ankara ilindeki tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşturulan örnekleme Ersoy'un (2003) "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenme Motivasyonu Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, dinlemeye dayalı öğrenme stiline ve dokunmaya dayalı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinde değişim olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Bilgisi derslerindeki motivasyon düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. En önemli motivasyon kaynağı olarak sınıf örgütlenmesinin kabul edildiği, sınıf etkileşiminin ise motivasyon düzeyini çok düşük düzeyde etkilediği görülmüştür. öğrencilerin sınıf düzeylerine göre motivasyonlarının anlamlı farklılıklar içerdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci yaşları yükseldikçe genellikle motive olmalarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Onuk (2007), yaptığı araştırmada, müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerini belirlemeyi ve güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği” geliştirilmiş ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı verileri olarak ise belirlenen üniversitenin Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı’ndan sağlanan öğrencilerin derslerden her dönem sonunda aldıkları not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları görülmüştür. Müzik öğretmenliğini bilmeye yönelik içsel olarak yüksek ve tam, meslekte deneyim için içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu ancak öğretmenliğe dışsal olarak düşük düzeyde güdülenme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuldaki genel akademik başarı durumlarının öğretmenliğe güdülenme düzeylerini çok az etkilediği görülmüştür. Yalnızca öğrencilerin müzik öğretmenliği formasyon başarılarının öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin farklı sınıflarda bulunmalarının güdülenme düzeylerini önemli ölçüde etkilediği de saptanmıştır.

Yılmaz (2007), çalışmasında, ortaöğretimde İngilizce derslerinde motivasyon kavramını araştırmayı ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı, öğrencilerin motivasyon düzeylerini, okul tipi ve cinsiyetin motivasyon üzerindeki etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin motive olamamalarında veya düşük motivasyona sahip olmalarında etkili olabilecek etkenleri (öğretmen, aile ve yakın çevre, fiziki olanaklar, yabancı dile ilgi ve kişisel yetenek) değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2005- 2006 eğitim- öğretim yılı ikinci dönem ve 2006- 2007 eğitim- öğretim yılı birinci döneminde Bartın ilindeki 18 resmi ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerden rastgele örneklem yoluyla seçilen 323 öğrenci oluşturmuştur. Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum Motivasyon Test Havuzu (Attitude / Motivation Test Battery) başlıklı anket esas alınarak geliştirilen anket araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen

sonuçlarda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri 70 puan üzerinden yapılan değerlendirmede 54.77 olarak yüksek bir seviyede ölçülmüştür. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği, kız öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirmeye alınan 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Motivasyonu etkileyen faktörlerden yabancı dile ilgi yüksek çıkmış ve öğrenciler öğretmenlerini genel anlamda yeterli bulmuşlardır ancak, öğrencilerin, öğretmenlerin İngilizce öğretirken farklı ve ilgi çekici yöntemler ve araçlar kullanması konusunda problemleri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin, motivasyon tiplerinden araçsal motivasyonu benimsedikleri de görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve bireysel çalgı başarı durumları arasındaki ilişki ile ilgili varolan durumu belirlemeye yöneliktir ve bu nedenle araştırmada tarama modeli esas alınmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubunu ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında, 2007- 2008 öğretim yılında öğrenim gören toplam 402 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin Okudukları Okula İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	F	%	Geç.%	Yığ. %
A.İ.B.Ü.	67	16,6	16,6	16,6
D.E.Ü.	75	18,6	18,6	35,2
G.Ü.	123	30,5	30,5	65,8
M.Ü.	138	34,2	34,2	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına göre frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin grubun %16,6'sını, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinin %18,6'sını, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin %30,5'ini ve Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin grubun %34,2'sini oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2: Örneklemin Bulundukları Sınıfa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrencinin Sınıfı	F	%	Geç.%	Yığ. %
1.sınıf	109	27,0	27,0	27,0
2.sınıf	100	24,8	24,8	51,9
3.sınıf	105	26,1	26,1	77,9
4.sınıf	89	22,1	22,1	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Örneklemin sınıflara ilişkin dağılıma baktığımızda, dağılımın 4 sınıf için birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. 1. sınıflar %27,0 ile en büyük grubu oluştururken, 4. sınıflar %22,1 ile en küçük grubu oluşturmaktadırlar .

Tablo 3: Örneklemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>F</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Kız	272	67,5	67,5	67,5
Erkek	131	32,5	32,5	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımını incelediğimizde; %67,5'inin kız kalan %32,5'inin ise erkeklerden meydana geldiğini görmekteyiz.

Tablo 4: Örneklemin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrencinin Yaşı	<i>F</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
17-19 yaş arası	98	24,3	24,3	24,3
20-22 yaş arası	241	59,8	59,8	84,1
23 yaş ve üzeri	64	15,9	15,9	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Yaşlarına ilişkin dağılımı incelediğimizde; örneklem grubunun %24,3'ünün 17-19 yaş arası, %59,8'inin 20-22 yaş arası, %15,9'unun ise 23 yaş üzeri öğrencilerden oluştuğunu görmekteyiz.

Tablo 5: Örneklemin Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezun olduğu okul	F	%	Geç.%	Yığıl. %
Güzel sanatlar	321	79,7	79,7	79,7
Klasik lise	44	10,9	10,9	90,6
Konservatuar	13	3,2	3,2	93,8
Anadolu lisesi	25	6,2	6,2	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Örneklemin, mezun oldukları okul değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını incelediğimizde, %79,7 ile en büyük grubu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin oluşturduklarını, Klasik Lise öğrencilerinin örneklemin %10,9'unu, Anadolu Lisesi mezunlarının %6,2 sini, Konservatuar mezunu öğrencilerin ise %3,2 sini oluşturduklarını görmekteyiz.

Tablo 6: Örneklemin Bireysel Çalgılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalgı	F	%	Geç.%	Yığıl. %
Keman	123	30,5	30,5	30,5
Viyola	37	9,2	9,2	39,7
Viyolonsel	46	11,4	11,4	51,1
Flüt	62	15,4	15,4	66,5
Gitar	48	11,9	11,9	78,4
Şan	43	10,7	10,7	89,1
Diğer	44	10,9	10,9	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Öğrencilerin, bireysel çalgılarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını incelediğimizde, öğrencilerin %30,5'inin keman, %9,2'sinin viyola, %11,4'ünün viyolonsel, %15,4'ünün flüt, 11,9'unun gitar, 10,7'sinin şan ve 10,9'unun ise diğer

çalgılardan birini (trompet, klarnet, bağlama, kontrbas,) bireysel çalgı olarak seçtikleri görülmektedir.

Tablo 7: Örneklemin Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Anne eğitim düzeyi	F	%	Geç.%	Yığ. %
İlkokul	72	17,9	17,9	17,9
Ortaokul	48	11,9	11,9	29,8
Lise	144	35,7	35,7	65,5
Üniversite	139	34,5	34,5	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını incelediğimizde, annelerin %17,9'unun ilkokul, 11,9'unun ortaokul, 35,7'sinin lise, 34,5'inin üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Baba eğitim düzeyi	F	%	Geç.%	Yığ. %
İlkokul	33	8,2	8,2	8,2
Ortaokul	31	7,7	7,7	15,9
Lise	126	31,3	31,3	47,1
Üniversite	213	52,9	52,9	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını incelediğimizde, annelerin %8,2'sinin ilkokul, 7,7'sinin ortaokul, 31,3'ünün lise, 52,9'unun üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 9: Örneklemin Ekonomik Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ekonomik durum	F	%	Geç.%	Yığ. %
Dar gelirli	37	9,2	9,2	9,2
Orta gelirli	326	80,9	80,9	90,1
Yüksek gelirli	40	9,9	9,9	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Örneklem grubunun (öğrencilerin) ekonomik durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında, %80,9'luk oran ile çoğunluğun orta gelir düzeyine sahip olduğu, % 9,2'sinin dar gelirli, %9,9'unun ise yüksek gelirli olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları:

“Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Anketi”dir.

3.3.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Araştırma için hazırlanan ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır.

3.3.1.1 Ölçeğin Hazırlanma Süreci

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile, araştırmacı tarafından, “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Feryal Günel tarafından geliştirilen “Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği”, Eser Moray tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği”, Banu Özevin tarafından geliştirilen “Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği”, Özlem Onuk'un geliştirdiği “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği” incelenmiş, bu ölçeklerdeki bazı maddelerden de yararlanılarak, 34 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi'nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılmış ve 25 maddelik ölçek son halini almıştır.

Ölçek, 5'i ters ve 15'i düz ifadeli, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, düz ifadeli maddelerin "Tamamen Katılıyorum" seçeneği maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte, ters ifadeli maddelerde ise yine bu seçenek, maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5'li derecelmeli; "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" olarak düzenlenmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin Uygulama ve Analiz Süreci

Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri, $KMO=.814$ ve $p<0,01$ olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %19,416'sını; ikincisi %12,959'unu, üçüncüsü %7,026'sını ve dördüncüsü de %6,711'ini açıkladığı görülmektedir.

Açıklanan toplam varyans miktarı ise %46,112 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu alt boyutlar içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan öğrencilerin, ölçeğin maddelerine verdikleri ortalama puanların faktör analizine sokulması sonucu maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum puan olarak 0,30 değeri kabul edilmiştir. Analiz sonrası bulunan beş faktöre ait maddeler ve yük değerleri Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10: Analiz Sonucunda Belirlenen Faktörlere Ait Maddelere ve Yük Değerlerine İlişkin Tablo

Maddeler	F 1	F 2	F 3	F 4
6. Bireysel çalgımla ilgili CD ve/veya DVD arşivleri yaparım.	,654	,332		
8. Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.	,610	,370		
1. Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	,558		,467	
5. Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.	,537			
3. Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.	,537		,369	
2. Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.	,514	,417		
7. Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.	,474	,348		
4. Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	,371			
12. Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımıdır.	,360			
31. Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.		,587		,365
18. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.		,566		
32. Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,467	,317	
28. Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.		,376		
34. Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,362		
30. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.		,352		
13. Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.		,448	,431	
26. Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.		,414	,425	
14. Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.			,419	
29. Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.	,513		,409	
27. Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.		,349	,407	
23. Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.	,451			,803
22. Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.				,794
21. Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.			,318	,693
25. Gelecekte solo, düo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.				,630
24. Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.				,522

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronbach's Alpha* değeri bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri 0,60 olarak alınmıştır). Alpha modeli sonuçları aşağıda, Tablo 'de verilmiştir.

Tablo 11: Şiddet Ölçeği Alt Boyutları (Faktörler) İçin Güvenirlik (iç tutarlık) Katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	<i>Cronbach's Alpha</i>
Faktör 1	9	0,814
Faktör 2	6	0,782
Faktör 3	5	0,731
Faktör 4	5	0,817
Toplam		0,848

Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan dört faktörü, dahil ettikleri maddelerin genel özellikleri düşünülerek;

- Faktör 1: 'İlgi'
- Faktör 2: 'Eğitim Ortamı'
- Faktör 3: 'Çevre' ve
- Faktör 4: 'Mesleki Beklenti' olarak adlandırmak uygun bulunmuştur.

3.3.2 Kişisel Bilgi Anketi

Öğrencilerin sosyo-demografik yapılarının bireysel çalgı başarıları/güdülenme düzeyleri ile ilişkilerini saptamak için, toplam 11 maddeden oluşan, iki bölümlü "kişisel bilgi anketi" kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile ekonomik durumunu belirlemek üzere hazırlanmış 8 maddeden, ikinci bölümü ise öğrencilerin mesleki hedeflerinin güdülenmeleri ve başarı durumları ile ilişkilerini saptamak için hazırlanmış 3 maddeden oluşmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçek uygulamasının yapılması için gerekli izinler alınmış ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında pilot uygulama yapılmıştır.

Uygulama sonrasında istatistiksel analizler yapılarak ölçeğin nihai hali oluşturulmuş, ve diğer uygulama okullarında, toplam 403 müzik öğretmeni adayına uygulanmıştır.

Daha sonra, ölçek uygulaması yapılan öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi bahar dönemi not ortalamaları, okulların Öğrenci İşleri İdaresi'nden sağlanmış, istatistiksel analizlerde kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda araştırma için geliştirilen ölçeğin örneklem grubuna uygulanmasıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Demografik veriler ve Güdülenme Ölçeği maddeleri ile ilgili toplanan veriler SPSS 15.0 programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Öğrencilere uygulanan anket ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin (sınıf, cinsiyet, yaş vb.) kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tespitiye yönelik;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından okul türü, sınıf, cinsiyet, yaş vb. değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Öğrencilerin, Güdülenme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme vb. bağımsız değişkenler bakımından, kategoriler (ikili gruplar) arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere bağımsız gruplar *t testi* uygulanmıştır.
- Öğrencilerin, Güdülenme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; üniversite, sınıfı, yaşı vb. bağımsız değişkenler bakımından, kategoriler (üçlü ve daha çoklu gruplar) arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc LSD* (en küçük anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

- Öğrencilerin, Güdülenme Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; mezun olunan okul, gelecekte yapmak istenilen meslek vb. değişkenleri bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere parametrik olmayan *Kruskal-Wallis H* testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile sırasına göre verilmiştir.

4.1 Örneklem Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre, Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) İle, Yaş, Cinsiyet, Eğitim Gördükleri Üniversite, Sınıf, Bireysel Çalgı ve Mezun Oldukları Okul Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumları

4.1.1a Örneklem Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 12: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Alt Boyut Puanı	17-19 yaş arası	98	32,86	6,388	G. Arası	120,604	2	60,302	1,421	,243
	20-22 yaş arası	240	32,48	6,481	G. İçi	16934,371	399	42,442		
	23 yaş ve üzeri	64	31,16	6,827	Toplam	17054,975	401			
	Toplam	402	32,36	6,522						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak

manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,42$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.1b Örneklem Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 13: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları						
		Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	17-19 yaş arası	98	20,81	3,528	G. Arası	32,512	2	16,256		1,463	,233
	20-22 yaş arası	241	20,42	3,189	G. İçi	4444,223	400	11,111			
	23 yaş ve üzeri	64	19,89	3,555	Toplam	4476,734	402				
	Toplam	403	20,43	3,337							

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,46$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.1c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 14: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çevre Alt Boyut	17-19 yaş arası	98	16,85	3,108	G. Arası	2,696	2	1,348	,119	,888
	20-22 yaş arası	241	16,83	3,561	G. İçi	4542,619	400	11,357		
	23 yaş ve üzeri	64	16,61	2,990	Toplam	4545,315	402			
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,119$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.1d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 15: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları				
	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	17-19 yaş arası	98	17,86	4,816	G. Arası	207,407	2	103,704	
	20-22 yaş arası	240	18,29	4,935	G. İçi	9722,068	399	24,366	
	23 yaş ve üzeri	64	16,27	5,118	Toplam	9929,475	401		4,256 ,015
	Toplam	402	17,86	4,976					

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 4,25$; $p<.05$). Öğrencilerin yaş değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo15a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama Farkı (I-J)	ss	P
Mesleki Beklenti	17-19 yaş arası	20-22 yaş arası	-,43	,592	,463
		23 yaş ve üzeri	1,59(*)	,793	,046
	20-22 yaş arası	17-19 yaş arası	,43	,592	,463
		23 yaş ve üzeri	2,03(*)	,694	,004
	23 yaş ve üzeri	17-19 yaş arası	-1,59(*)	,793	,046
		20-22 yaş arası	-2,03(*)	,694	,004

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, yaş değişkenine göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; 23 ve üzerinde yaşı olan öğrencilerin mesleki beklentilerine ilişkin algılamalarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.2a Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 16: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
İlgi Puanı	Kız	271	32,24	6,549	-,561	400	,575
	Erkek	131	32,63	6,481			

Çalışma grubundan elde edilen iki ortalama arasındaki farkın manidarlığı sınanmadan, yani t-testi uygulanmadan önce iki ortalamaya ait varyansların homojenliğinin sınanması gerekmektedir (Hovardaoğlu, 1994). Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği ilgi alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t = -0,561; p > .05$).

4.1.2b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 17: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Eğitim Ortamı Puanı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
	Kız	272	20,42	3,497	-,088	401	,930
	Erkek	131	20,45	2,990			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t = -0,088$; $p > .05$).

4.1.2c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 18: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

Çevre Puanı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
	Kız	272	16,84	3,474	,358	401	,720
	Erkek	131	16,71	3,129			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği çevre alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile

kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t= 0,358$; $p>.05$).

4.1.2d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 19: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Mesleki Beklenti	Kız	271	18,24	4,955	2,193	400	,029
	Erkek	131	17,08	4,947			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 2,193$; $p<.05$). Kız öğrencilerin mesleki beklentiye ilişkin puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

4.1.3a Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 20: GÜdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Üniversite Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları				
Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Alt Boyut Puanı	A.İ.B.Ü.	67	32,45	7,59	G. Arası	1701,14	3	567,04	
	D.E.Ü.	75	33,48	7,09	G. İçi	15353,83	398	38,57	
	G.Ü.	123	34,62	5,92	Toplam	17054,97	401		
	M.Ü.	137	29,69	5,10				14,69	,000
	Toplam	402	32,36	6,52					

İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan manidar bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanır (Büyüköztürk, 2003). Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları üniversite değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 14,63$; $p<.01$). Öğrencilerin okudukları üniversite değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 20a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama Farkı (I-J)	ss	p
İlgi	A.İ.B.Ü.	D.E.Ü.	-1,03	1,044	,323
		G.Ü.	-2,17(*)	,943	,022
		M.Ü.	2,76(*)	,926	,003
	D.E.Ü.	A.İ.B.Ü.	1,03	1,044	,323
		G.Ü.	-1,14	,910	,212
		M.Ü.	3,79(*)	,892	,000
	G.Ü.	A.İ.B.Ü.	2,17(*)	,943	,022
		D.E.Ü.	1,14	,910	,212
		M.Ü.	4,93(*)	,772	,000
	M.Ü.	A.İ.B.Ü.	-2,76(*)	,926	,003
		D.E.Ü.	-3,79(*)	,892	,000
		G.Ü.	-4,93(*)	,772	,000

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin “ilgi” alt boyutundan aldıkları puanların, okudukları üniversitelere göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; Marmara Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin ilgi düzeylerinin, diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin, Gazi Üniversitesi öğrencilerinden istatistiksel olarak daha düşük ilgiye sahip oldukları söylenebilir.

4.1.3b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 21: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Üniversite Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

		İstatistiksel Değerler				ANOVA Sonuçları				
	Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	A.İ.B.Ü.	67	20,73	3,784	G. Arası	294,674	3	98,225	9,371	,000
	D.E.Ü.	75	21,31	3,795	G. İçi	4182,060	399	10,481		
	G.Ü.	123	21,03	3,447	Toplam	4476,734	402			
	M.Ü.	138	19,27	2,294						
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği “eğitim ortamı” alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları üniversite değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 9,37$; $p<.01$). Öğrencilerin okudukları üniversite değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 21a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama Farkı (I-J)	ss	p
Eğitim Ortamı	A.İ.B.Ü.	D.E.Ü.	-,58	,544	,291
		G.Ü.	-,30	,492	,540
		M.Ü.	1,46(*)	,482	,003
	D.E.Ü.	A.İ.B.Ü.	,58	,544	,291
		G.Ü.	,27	,474	,564
		M.Ü.	2,04(*)	,464	,000
	G.Ü.	A.İ.B.Ü.	,30	,492	,540
		D.E.Ü.	-,27	,474	,564
		M.Ü.	1,76(*)	,401	,000
	M.Ü.	A.İ.B.Ü.	-1,46(*)	,482	,003
		D.E.Ü.	-2,04(*)	,464	,000
		G.Ü.	-1,76(*)	,401	,000

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin “eğitim ortamı” alt boyutundan aldıkları puanların, okudukları üniversitelere göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; Marmara üniversitesinde okuyan öğrencilerin “eğitim ortamına” ilişkin algılamalarının diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.3c Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 22: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Üniversite Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
Üniversite		N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çevre Alt Boyut Puanı	A.İ.B.Ü.	67	16,46	5,232	G. Arası	102,250	3	34,083	3,061	,028
	D.E.Ü.	75	17,48	3,185	G. İçi	4443,065	399	11,136		
	G.Ü.	123	17,18	2,959	Toplam	4545,315	402			
	M.Ü.	138	16,25	2,443						
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği “çevre” alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları üniversite değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 3,06$; $p<.05$). Öğrencilerin okudukları üniversite değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 22a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama Farkı (I-J)	ss	p
Çevre	A.İ.B.Ü.	D.E.Ü.	-1,02	,561	,071
		G.Ü.	-,72	,507	,158
		M.Ü.	,22	,497	,664
	D.E.Ü.	A.İ.B.Ü.	1,02	,561	,071
		G.Ü.	,30	,489	,538
		M.Ü.	1,23(*)	,479	,010
	G.Ü.	A.İ.B.Ü.	,72	,507	,158
		D.E.Ü.	-,30	,489	,538
		M.Ü.	,93(*)	,414	,025
	M.Ü.	A.İ.B.Ü.	-,22	,497	,664
		D.E.Ü.	-1,23(*)	,479	,010
		G.Ü.	-,93(*)	,414	,025

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin “çevre” alt boyutundan aldıkları puanların, okudukları üniversitelere göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; Marmara Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin çevresel faktörlere ilişkin algılamalarının Dokuz Eylül ve Gazi üniversitelerinde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.3d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Eğitim Gördükleri Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 23: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Üniversite Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	A.İ.B.Ü	67	19,51	5,347	G. Arası	3793,273	3	1264,424		
	D.E.Ü.	75	19,93	4,323	G. İçi	6136,202	398	15,418		
	G.Ü.	123	20,44	4,147	Toplam	9929,475	401		82,012	,000
	M.Ü.	137	13,61	2,377						
	Toplam	402	17,86	4,976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar okudukları üniversite değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 82,01$; $p<.01$). Öğrencilerin okudukları üniversite değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 23a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama Farkı (I-J)	ss	p
Mesleki Beklenti	A.İ.B.Ü.	D.E.Ü.	-,43	,660	,519
		G.Ü.	-,93	,596	,119
		M.Ü.	5,89(*)	,585	,000
	D.E.Ü.	A.İ.B.Ü.	,43	,660	,519
		G.Ü.	-,51	,575	,380
		M.Ü.	6,32(*)	,564	,000
	G.Ü.	A.İ.B.Ü.	,93	,596	,119
		D.E.Ü.	,51	,575	,380
		M.Ü.	6,83(*)	,488	,000
	M.Ü.	A.İ.B.Ü.	-5,89(*)	,585	,000
		D.E.Ü.	-6,32(*)	,564	,000
		G.Ü.	-6,83(*)	,488	,000

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin “mesleki beklenti” alt boyutundan aldıkları puanların, okudukları üniversitelere göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; Marmara Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin “mesleki beklentilerine” ilişkin algılamalarının diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.4a Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 24: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları				
	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
İlgi Alt Boyut Puanı	1	109	32,83	6,192	G. Arası	123,861	3	41,287	
	2	99	32,61	6,518	G. İçi	16931,114	398	42,540	
	3	105	32,50	6,688	Toplam	17054,975	401		,971 ,407
	4	89	31,35	6,720					
	Toplam	402	32,36	6,522					

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,97$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, okudukları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.4b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 25: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	1	109	20,42	3,255	G.Arası	25,324	3	8,441		
	2	100	20,28	3,182	G. İçi	4451,410	399	11,156		
	3	105	20,82	3,348	Toplam	4476,734	402		,757	,519
	4	89	20,15	3,598						
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,75$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, okudukları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.4c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 26: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çevre Alt Boyut Puanı	1	109	16,83	3,012	G.Arası	6,575	3	2,192		
	2	100	16,99	2,699	G. İçi	4538,740	399	11,375		
	3	105	16,66	4,411	Toplam	4545,315	402		,193	,90
	4	89	16,71	3,042						1
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,19$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, okudukları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.4d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 27: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	1	109	17,46	4,845	G.Arası	83,535	3	27,845		
	2	99	17,97	5,166	G. İçi	9845,941	398	24,739		
	3	105	18,54	4,595	Toplam	9929,475	401		1,126	,338
	4	89	17,44	5,330						
	Toplam	402	17,86	4,976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,12$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, okudukları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.1.5a Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 28: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

		İstatistiksel Değerler				ANOVA Sonuçları				
	Bireysel Çalgı	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Alt Boyut Puanı	Keman	122	31,13	6,849	G.Arası	737,194	6	122,866		
	Viyola	37	30,57	6,483	G. İçi	16317,781	395	41,311		
	Viyolonsel	46	33,61	5,908	Toplam	17054,975	401			
	Flüt	62	34,08	5,655					2,974	,007
	Gitar	48	31,54	6,907						
	Şan	43	32,67	7,354						
	Diğer	44	34,16	5,044						
	Toplam	402	32,36	6,522						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, bireysel çalgı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 2,97$; $p<.01$). Öğrencilerin kullandıkları bireysel çalgı değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 28a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
İlgi	Keman	Viyola	,56	1,206	,641
		Viyolonsel	-2,48(*)	1,112	,026
		Flüt	-2,95(*)	1,002	,003
		Gitar	-,41	1,095	,708
		Şan	-1,54	1,140	,177
		Diğer	-3,03(*)	1,130	,008
	Viyola	Keman	-,56	1,206	,641
		Viyolonsel	-3,04(*)	1,419	,033
		Flüt	-3,51(*)	1,335	,009
		Gitar	-,97	1,406	,489
		Şan	-2,11	1,441	,145
		Diğer	-3,59(*)	1,434	,013
	Viyolonsel	Keman	2,48(*)	1,112	,026
		Viyola	3,04(*)	1,419	,033
		Flüt	-,47	1,251	,706
		Gitar	2,07	1,326	,120
		Şan	,93	1,363	,494
		Diğer	-,55	1,355	,685
	Flüt	Keman	2,95(*)	1,002	,003
		Viyola	3,51(*)	1,335	,009
		Viyolonsel	,47	1,251	,706
		Gitar	2,54(*)	1,236	,041
		Şan	1,41	1,276	,271
		Diğer	-,08	1,267	,951
	Gitar	Keman	,41	1,095	,708
		Viyola	,97	1,406	,489
		Viyolonsel	-2,07	1,326	,120
		Flüt	-2,54(*)	1,236	,041
		Şan	-1,13	1,350	,402
		Diğer	-2,62	1,341	,052
	Şan	Keman	1,54	1,140	,177
		Viyola	2,11	1,441	,145
		Viyolonsel	-,93	1,363	,494
		Flüt	-1,41	1,276	,271
		Gitar	1,13	1,350	,402
		Diğer	-1,48	1,378	,282
	Diğer	Keman	3,03(*)	1,130	,008
		Viyola	3,59(*)	1,434	,013
		Viyolonsel	,55	1,355	,685
		Flüt	,08	1,267	,951
		Gitar	2,62	1,341	,052
		Şan	1,48	1,378	,282

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları keman ve viyola olan öğrencilerin ilgi puanlarının, flüt, viyolonsel ve diğer çalgıları kullanan öğrencilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel çalgısı gitar olan öğrencilerin flüt kullanan öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşük ilgi puanına sahip olduğu görülmektedir.

4.1.5b Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 29: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Bireysel Çalgı	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	Keman	123	19,92	3,082	G.Arası	140,834	6	23,472		
	Viyola	37	20,27	2,864	G. İçi	4335,900	396	10,949		
	Viyolonsel	46	20,48	3,704	Toplam	4476,734	402			
	Flüt	62	20,85	3,421						
	Gitar	48	20,17	3,442					2,144	,048
	Şan	43	21,88	3,672						
	Diğer	44	20,20	3,152						
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, bireysel çalgı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 2,14$; $p<.05$). Öğrencilerin kullandıkları bireysel çalgı değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 29a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Keman	Viyola	-,35	,620	,571	
	Viyolonsel	-,56	,572	,328	
	Flüt	-,94	,515	,070	
	Gitar	-,25	,563	,660	
	Şan	-1,97(*)	,586	,001	
	Diğer	-,29	,581	,623	
Viyola	Keman	,35	,620	,571	
	Viyolonsel	-,21	,731	,776	
	Flüt	-,58	,687	,396	
	Gitar	,10	,724	,886	
	Şan	-1,61(*)	,742	,030	
	Diğer	,07	,738	,929	
Viyolonsel	Keman	,56	,572	,328	
	Viyola	,21	,731	,776	
	Flüt	-,38	,644	,559	
	Gitar	,31	,683	,648	
	Şan	-1,41(*)	,702	,046	
	Diğer	,27	,698	,695	
Flüt	Keman	,94	,515	,070	
	Viyola	,58	,687	,396	
	Viyolonsel	,38	,644	,559	
	Gitar	,69	,636	,280	
	Şan	-1,03	,657	,118	
	Diğer	,65	,652	,319	
Gitar	Keman	,25	,563	,660	
	Viyola	-,10	,724	,886	
	Viyolonsel	-,31	,683	,648	
	Flüt	-,69	,636	,280	
	Şan	-1,72(*)	,695	,014	
	Diğer	-,04	,691	,956	
Şan	Keman	1,97(*)	,586	,001	
	Viyola	1,61(*)	,742	,030	
	Viyolonsel	1,41(*)	,702	,046	
	Flüt	1,03	,657	,118	
	Gitar	1,72(*)	,695	,014	
	Diğer	1,68(*)	,710	,018	
Diğer	Keman	,29	,581	,623	
	Viyola	-,07	,738	,929	
	Viyolonsel	-,27	,698	,695	
	Flüt	-,65	,652	,319	
	Gitar	,04	,691	,956	
	Şan	-1,68(*)	,710	,018	

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları şan olan öğrencilerin eğitim ortamına ilişkin algılamalarının, flüt dışındaki diğer tüm bireysel çalgıları kullanan öğrencilerden, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.5c Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 30: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
Çevre Alt Boyut Puanı	Bireysel Çalgı	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	Keman	123	16,35	2,908	G.Arası	75,050	6	12,508	1,108	,357
	Viyola	37	16,73	5,966	G. İçi	4470,265	396	11,289		
	Viyolonsel	46	17,20	3,181	Toplam	4545,315	402			
	Flüt	62	16,82	2,945						
	Gitar	48	16,42	3,148						
	Şan	43	17,37	3,132						
	Diğer	44	17,50	2,619						
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, bireysel çalgı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,10$; $p>.05$). Öğrencilerin kullandıkları bireysel çalgı değişkenine göre çevresel faktörlere ilişkin algılamaları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

4.1.5d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Bireysel Çalgı Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 31: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları				
	Bireysel Çalgı	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	Keman	123	17,50	5,002	G.Arası	321,084	6	53,514	
	Viyola	37	17,35	5,111	G. İçi	9608,391	395	24,325	
	Viyolonsel	46	18,61	5,289	Toplam	9929,475	401		
	Flüt	62	19,06	4,587					
	Gitar	47	16,47	4,934					2,200 ,042
	Şan	43	19,09	4,750					
	Diğer	44	17,14	4,835					
	Toplam	402	17,86	4,976					

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, bireysel çalgı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F=2,20$; $p<.05$). Öğrencilerin kullandıkları bireysel çalgı değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 31a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) UNV	(J) UNV	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Mesleki beklenti	Keman	Viyola	,14	,925	,876
		Viyolonsel	-1,11	,852	,192
		Flüt	-1,57(*)	,768	,042
		Gitar	1,03	,846	,225
		Şan	-1,60	,874	,068
	Viyola	Diğer	,36	,866	,678
		Keman	-,14	,925	,876
		Viyolonsel	-1,26	1,089	,249
		Flüt	-1,71	1,025	,095
		Gitar	,88	1,084	,416
	Viyolonsel	Şan	-1,74	1,106	,116
		Diğer	,21	1,100	,845
		Keman	1,11	,852	,192
		Viyola	1,26	1,089	,249
		Flüt	-,46	,960	,635
	Flüt	Gitar	2,14(*)	1,023	,037
		Şan	-,48	1,046	,644
		Diğer	1,47	1,040	,158
		Keman	1,57(*)	,768	,042
		Viyola	1,71	1,025	,095
	Gitar	Viyolonsel	,46	,960	,635
		Gitar	2,60(*)	,954	,007
		Şan	-,03	,979	,977
		Diğer	1,93(*)	,972	,048
		Keman	-1,03	,846	,225
	Şan	Viyola	-,88	1,084	,416
		Viyolonsel	-2,14(*)	1,023	,037
		Flüt	-2,60(*)	,954	,007
		Şan	-2,62(*)	1,041	,012
		Diğer	-,67	1,035	,519
	Diğer	Keman	1,60	,874	,068
		Viyola	1,74	1,106	,116
		Viyolonsel	,48	1,046	,644
		Flüt	,03	,979	,977
		Gitar	2,62(*)	1,041	,012
		Diğer	1,96	1,058	,065
		Keman	-,36	,866	,678
		Viyola	-,21	1,100	,845
		Viyolonsel	-1,47	1,040	,158
		Flüt	-1,93(*)	,972	,048
		Gitar	,67	1,035	,519
		Şan	-1,96	1,058	,065

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları gitar olan öğrencilerin mesleki beklentiye ilişkin algılamalarının, viyolonsel, flüt ve şan gibi bireysel çalgıları kullanan öğrencilerden, anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur.

4.1.6a Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 32: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar	321	207,88	3	2,677	,432
Klasik Lise	44	184,97			
Konservatuar	13	195,00			
Anadolu Lisesi	25	213,48			
Toplam	403				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (3) = 2,67, p>.05$). Bu bulgu, güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanların, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.1.6b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (EĞİTİM ORTAMI ALT BOYUTUNA GÖRE) İLE, MEZUN OLDUKLARI ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 33: GÜDÜLENME / “EĞİTİM ORTAMI” ALT BOYUTUNUN, MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN KRUSKAL WALLIS TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar	321	206,90	3	3,214	,360
Klasik Lise	44	177,97			
Konservatuar	13	175,96			
Anadolu Lisesi	25	194,94			
Toplam	403				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (3) = 3,21, p>.05$). Bu bulgu, güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanların, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.1.6c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 34: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar	321	205,68	3	6,551	,088
Klasik lise	44	162,51			
Konservatuar	13	198,15			
Anadolu Lisesi	25	226,22			
Toplam	403				

Tablo 34'e göre öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (3) = 6,55, p>.05$). Bu bulgu, güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanların, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.1.6d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 35: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar	321	209,38	3	10,170	,017
Klasik Lise	44	175,43			
Konservatuar	13	122,23			
Anadolu Lisesi	25	186,42			
Toplam	403				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 (3) = 10,17, p < .05$). İstatistiksel olarak ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, güzel sanatlar mezunu öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, konservatuar mezunu öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

4.2 Örneklemen Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarına göre) İle, Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi (Anne-Baba Eğitim Durumu, Gelir Düzeyi Değişkenleri) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları

4.2.1a Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 36: GÜdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Alt Boyut Puanı	İlkokul	72	33,13	6,515	G.Arası	82,222	3	27,407		
	Ortaokul	48	31,52	7,214	G. İçi	16972,753	398	42,645		
	Lise	144	32,17	6,762	Toplam	17054,975	401		,643	,588
	Üniversite	138	32,46	6,026						
	Toplam	402	32,36	6,522						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,64$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.1b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 37: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

		İstatistiksel Değerler				ANOVA Sonuçları				
		Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	İlkokul	72	20,31	3,070	G.Arası	3,323	3	1,108		
	Ortaokul	48	20,29	2,960	G. İçi	4473,412	399	11,212		
	Lise	144	20,44	3,683	Toplam	4476,734	402		,099	,961
	Üniversite	139	20,53	3,244						
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,09$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.1c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 38: GÜdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çevre Alt Boyut Puanı	İlkokul	72	17,00	3,002	G.Arası	17,904	3	5,968		
	Ortaokul	48	17,23	5,276	G. İçi	4527,411	399	11,347		
	Lise	144	16,74	3,106	Toplam	4545,315	402		,526	,665
	Üniversite	139	16,60	2,948						
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,52$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.1d Örneklemin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri (mesleki beklenti alt boyutuna göre) ile anne eğitim durumu arasındaki ilişki

Tablo 39: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

		İstatistiksel Değerler				ANOVA Sonuçları				
		Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	İlkokul	72	17,64	5,055	G.Arası	36,553	3	12,184		
	Ortaokul	48	17,38	5,018	G. İçi	9892,922	398	24,857		
	Lise	144	17,77	5,066	Toplam	9929,475	401		,490	,689
	Üniversite	138	18,25	4,852						
	Toplam	402	17,86	4,976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,49$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.2a Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 40: GÜdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İlgi Alt Boyut Puanı	İlkokul	33	32,70	5,698	G.Arası	22,533	3	7,511		
	Ortaokul	31	32,42	6,546	G. İçi	17032,442	398	42,795		
	Lise	126	32,02	6,892	Toplam	17054,975	401		,176	,913
	Üniversite	212	32,50	6,447						
	Toplam	402	32,36	6,522						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,17$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.2b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 41: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	İlkokul	33	20,06	3,041	G.Arası	20,051	3	6,684		
	Ortaokul	31	20,45	3,020	G. İçi	4456,683	399	11,170		
	Lise	126	20,74	3,620	Toplam	4476,734	402		,598	,616
	Üniversite	213	20,30	3,257						
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,59$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.2c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 42: GÜdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çevre Alt Boyut Puanı	İlkokul	33	17,33	3,048	G.Arası	93,593	3	31,198		
	Ortaokul	31	18,26	6,186	G. İçi	4451,723	399	11,157		
	Lise	126	16,79	3,110	Toplam	4545,315	402		2,796	,040
	Üniversite	213	16,51	2,912						
	Toplam	403	16,80	3,363						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmuştur ($F= 2,79$; $p<.05$). ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post hoc Lsd testinden yararlanılmıştır.

Tablo 42a: Anova Sonrası Tamamlayıcı Posthoc Lsd Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalama farkı (I-J)	ss	p
Çevre	İlkokul	Ortaokul	-,92	,835	,269
		Lise	,55	,653	,402
		Üniversite	,83	,625	,187
	Ortaokul	İlkokul	,92	,835	,269
		Lise	1,47(*)	,670	,028
		Üniversite	1,75(*)	,642	,007
	Lise	İlkokul	-,55	,653	,402
		Ortaokul	-1,47(*)	,670	,028
		Üniversite	,28	,375	,458
	Üniversite	İlkokul	-,83	,625	,187
		Ortaokul	-1,75(*)	,642	,007
		Lise	-,28	,375	,458

Yapılan tamamlayıcı post hoc testi sonrasında, baba eğitim seviyesi değişkenine göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tabloda görülmektedir. Buna göre, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek puan almışlardır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin çevresel faktörlere ilişkin algılamalarının, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Tablo 43: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

		İstatistiksel Değerler				ANOVA Sonuçları				
	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	İlkokul	33	16,6 ₁	5,679	G.Arası	79,151	3	26,38 ₄		
	Ortaokul	31	17,3 ₅	4,608	G. İçi	9850,324	398	24,75 ₀		
	Lise	126	17,8 ₂	5,221	Toplam	9929,475	401		1,066	,363
	Üniversite	212	18,1 ₆	4,757						
	Toplam	402	17,8 ₆	4,976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 1,06$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.3a Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 44: Güdülenme / İlgi Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Sosyo Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Alt Boyut Puanı	Dar Gelirli	37	32,05	6,859	G.Arası	6,059	2	3,030		
	Orta Gelirli	325	32,42	6,548	G. İçi	17048,916	399	42,729		
	Yüksek Gelirli	40	32,17	6,122	Toplam	17054,975	401		,071	,932
	Toplam	402	32,36	6,522						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,07$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.3b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 45: Güdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
Eğitim Ortamı Alt Boyut Puanı	Sosyo Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	Dar gelirli	37	20,73	3,469	G.Arası	6,460	2	3,230		
	Orta gelirli	326	20,43	3,315	G. İçi	4470,275	400	11,176		
	Yüksek gelirli	40	20,15	3,453	Toplam	4476,734	402		,289	,749
	Toplam	403	20,43	3,337						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,28$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.3c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 46: Güdülenme / Çevre Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları			
Sosyo Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Çevre Alt Boyut Puanı	Dar gelirli	37	17,7 6	6,23 8	G.Arası	38,260	2	19,13 0	
	Orta gelirli	326	16,7 1	2,91 8	G. İçi	4507,055	400	11,26 8	
	Yüksek gelirli	40	16,5 8	2,95 2	Toplam	4545,315	402		1,698 ,184
	Toplam	403	16,8 0	3,36 3					

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,69$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.2.3d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Tablo 47: Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutunun, Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

İstatistiksel Değerler					ANOVA Sonuçları					
	Sosyo Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Beklenti Alt Boyut Puanı	Dar gelirli	37	17,41	6,234	G.Arası	13,745	2	6,873		
	Orta gelirli	325	17,87	4,865	G. İçi	9915,730	399	24,851		
	Yüksek gelirli	40	18,25	4,662	Toplam	9929,475	401		,277	,759
	Toplam	402	17,86	4,976						

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F= 0,27$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir.

4.3 Örneklemen Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları

Tablo 48: Örneklemen “*Müzik öğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Müzik öğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz?	<i>F</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığ. %</i>
Evet	354	87,8	87,8	87,8
Hayır	49	12,2	12,2	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

Tablo 48’de öğrencilerin “Müzik öğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında, evet yanıtı veren öğrencilerin oranı %87,8 iken, hayır yanıtı verenlerin oranının %12,2 olduğu görülmektedir.

Tablo 49: Örneklemen “*Üniversite – Cinsiyet - Müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek mi seçtiniz?*” Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Çapraz Tablo Dağılımları

Ünİ.	Müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek mi seçtiniz?				Toplam	
			Evet	Hayır		
A.İ.B.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	44	2	46
			%	95,7%	4,3%	100,0%
		Erkek	F	19	2	21
			%	90,5%	9,5%	100,0%
	Toplam	F	63	4	67	
		%	94,0%	6,0%	100,0%	
D.E.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	49	3	52
			%	94,2%	5,8%	100,0%
		Erkek	F	21	2	23
			%	91,3%	8,7%	100,0%
	Toplam	F	70	5	75	
		%	93,3%	6,7%	100,0%	
G.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	75	17	92
			%	81,5%	18,5%	100,0%
		Erkek	F	28	3	31
			%	90,3%	9,7%	100,0%
	Toplam	F	103	20	123	
		%	83,7%	16,3%	100,0%	
M.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	71	11	82
			%	86,6%	13,4%	100,0%
		Erkek	F	47	9	56
			%	83,9%	16,1%	100,0%
	Toplam	F	118	20	138	
		%	85,5%	14,5%	100,0%	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, “Müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna verilen evet yanıtlarında en yüksek oran Bolu İzzet Baysal Üniversitesi’ndeki kız öğrencilerde iken, en düşük oran Ankara Gazi Üniversitesi’ndeki kız öğrencilerdedir.

Aynı soruya evet yanıtı veren erkek öğrencilerin oranı en yüksek olarak Dokuz Eylül Üniversitesi’nde iken, en düşük oranın Marmara Üniversitesi’ndeki erkek öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

4.3a Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK EĞİTİMİNİ İSTİYEREK SEÇME” DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 50: Örneklemen “MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK EĞİTİMİNİ İSTİYEREK Mİ SEÇTİNİZ?” SORUSUNA VERDİKLERİ YANITLAR İLE, GÜDÜLENME / İLGI ALT BOYUTU ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINI BELİRLEMELİK ÜZERE YAPILAN T TESTİ SONUÇLARI

	Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
İlgi Puanı	Evet	353	32,68	6,413	2,657	400	,008
	Hayır	49	30,06	6,893			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan elde edilen puanların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 2,65$; $p<.01$). Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin, istemeyerek seçen öğrencilerden daha yüksek bir ilgi puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.3b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 51: Örneklemin, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Mi Seçtiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜdülenme / Eğitim Ortamı Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

			Öğretmenliği isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
							t	sd	p
Eğitim Ortamı Puanı		Evet		354	20,53	3,427	1,696	401	,091
		Hayır		49	19,67	2,495			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan elde edilen puanların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t= 1,69$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrenciler ile istemeyerek seçen öğrenciler arasında eğitim ortamı puanına göre farklılık görülmemektedir.

4.3c Örneklemen Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 52: Örneklemen, “*Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Mi Seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜdülenme / Çevre Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Öğretmenliği isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Çevre Puanı	Evet	354	16,79	3,034	-,180	401	,857
	Hayır	49	16,88	5,195			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan elde edilen puanların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t = -0,18$; $p > .05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrenciler ile istemeyerek seçen öğrenciler arasında çevre puanına göre farklılık görülmemektedir.

4.3d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Seçme Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 53: Örneklemin, “*Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimi İsteyerek Mi Seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / Mesleki Beklenti Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Öğretmenliği İsteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Mesleki Beklenti Puanı	Evet	353	17,93	5,068	,744	400	,457
	Hayır	49	17,37	4,271			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan elde edilen puanların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır ($t= 0,74$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrenciler ile istemeyerek seçen öğrenciler arasında mesleki beklenti puanına göre farklılık görülmemektedir.

4.4 Örneklemin Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları

Tablo 54: Örneklemin “*Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?	<i>f</i>	%	Geç.%	Yığ. %
Evet	351	87,1	87,1	87,1
Hayır	52	12,9	12,9	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

“Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna örneklemin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, % 87,1 oranında evet, %12,9 oranında hayır yanıtı görülmektedir.

Tablo 55: Örneklemen “*Üniversite – Cinsiyet - Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?*” Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Çapraz Tablo Dağılımları

ÜNV		Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?			Toplam	
		Evet		Hayır		
A.İ.B.Ü.	Cinsiyet	Kız	f	34	12	46
			%	73,9%	26,1%	100,0%
		Erkek	f	19	2	21
			%	90,5%	9,5%	100,0%
		Toplam	f	53	14	67
			%	79,1%	20,9%	100,0%
D.E.Ü.	Cinsiyet	Kız	f	47	5	52
			%	90,4%	9,6%	100,0%
		Erkek	f	21	2	23
			%	91,3%	8,7%	100,0%
		Toplam	f	68	7	75
			%	90,7%	9,3%	100,0%
G.Ü.	Cinsiyet	Kız	f	82	10	92
			%	89,1%	10,9%	100,0%
		Erkek	f	27	4	31
			%	87,1%	12,9%	100,0%
		Toplam	f	109	14	123
			%	88,6%	11,4%	100,0%
M.Ü.	Cinsiyet	Kız	f	70	12	82
			%	85,4%	14,6%	100,0%
		Erkek	f	51	5	56
			%	91,1%	8,9%	100,0%
		Toplam	f	121	17	138
			%	87,7%	12,3%	100,0%

Tablo 55’e bakıldığında, “Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna, Dokuz Eylül Üniversitesi’nde okuyan kız öğrencilerin %90,4’ü, Marmara Üniversitesi’nde okuyan kız öğrencilerin %85,4’ü, Gazi Üniversitesi’nde okuyan kız öğrencilerin %89,1’i evet cevabı verirken, Abant İzzet Baysal Üniversitesindeki kız öğrencilerin %73.9’unun evet cevabı verdikleri ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ndeki oranın diğerlerine nazaran daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aynı soruya erkek öğrencilerin verdikleri cevapların oranında, üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.4a Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 56: Örneklemin, “*Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / İlgi Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Çalgıyı isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
İlgi Puanı	Evet	351	33,19	6,035	6,935	403	,000
	Hayır	52	26,83	7,023			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan elde edilen puanların bireysel çalgıyı isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, bireysel çalgıyı isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 6,93$; $p<.01$). Bu sonuçlara göre bireysel çalgısını isteyerek seçen öğrencilerin, istemeyerek seçen öğrencilerden daha yüksek bir ilgi puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.4b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Eğitim Ortamı Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 57: Örneklemin, “*Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / Eğitim Ortamı Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Çalgıyı isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	Sd	P
Eğitim Ortamı Puanı	Evet	351	20,63	3,403	3,120	401	,002
	Hayır	52	19,10	2,499			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan elde edilen puanların bireysel çalgıyı isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, bireysel çalgıyı isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 3,12$; $p<.01$). Bu sonuçlara göre bireysel çalgısını isteyerek seçen öğrencilerin, istemeyerek seçen öğrencilerden daha yüksek bir eğitim ortamı puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.4c Örneklemenin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 58: Örneklemenin, “*Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / Çevre Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Çalgıyı isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Çevre Puanı	Evet	351	17,00	3,282	3,146	401	,002
	Hayır	52	15,44	3,611			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan elde edilen puanların bireysel çalgıyı isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, bireysel çalgıyı isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 3,14$; $p<.01$). Bu sonuçlara göre bireysel çalgısını isteyerek seçen öğrencilerin, istemeyerek seçen öğrencilerden daha yüksek bir çevre puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.4d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, “Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme” Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 59: Örneklemin, *“Bireysel Çalgınızı İsteyerek mi Seçtiniz?”* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / Mesleki Beklenti Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları

	Çalgıyı isteme	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	P
Mesleki Beklenti Puanı	Evet	351	18,32	4,890	4,944	401	,000
	Hayır	52	14,77	4,457			

Tabloda görüldüğü üzere, güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan elde edilen puanların bireysel çalgıyı isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, bireysel çalgıyı isteyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile istemeyerek seçen öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ($t= 4,94$; $p<.01$). Bu sonuçlara göre bireysel çalgısını isteyerek seçen öğrencilerin, istemeyerek seçen öğrencilerden daha yüksek bir mesleki beklenti puanına sahip oldukları söylenebilir.

4.5 Örneklemenin Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜdülenme Düzeyleri (İlgi, Eğitim Ortamı, Çevre Ve Mesleki Beklenti Alt Boyutlarına Göre) “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular Ve Yorumları

Tablo 60: Örneklemenin “*Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?*” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?	<i>f</i>	%	Geç.%	Yığ. %
Öğretmenlik	148	36,7	36,7	36,7
Orkestra sanatçılığı	23	5,7	5,7	42,4
Solist sanatçılık	13	3,2	3,2	45,7
Akademik kariyer	197	48,9	48,9	94,5
Öğretmenlik (müzik alanı) dışında meslek	22	5,5	5,5	100,0
Toplam	403	100,0	100,0	

“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, %48,9’luk oranla, öğrencilerin çoğunluğunun akademik kariyer yapmayı planladıkları, bu çoğunluğu %36,7’lik oranla, öğretmenlik yapmayı planlayan öğrencilerin izledikleri görülmektedir. Öğrencilerin %5,7’sinin orkestra sanatçısı olmayı planlarken, %3,2’sinin solist sanatçı olmayı, %5,5’inin ise müzik alanı dışında bir meslek yapmayı planladıkları görülmektedir.

Örneklemenin çoğunluğu (%87,8) öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiklerini belirtmelerine rağmen, akademik kariyeri öğretmenlik mesleğinden daha yüksek oranlarda tercih ettikleri görülmüştür (%48,9). Bu sonuca bakarak, örneklem grubunun, akademik kariyeri öğretmenlik mesleği içerisinde değerlendirdiği ve hedeflediği düşünülebilir.

Tablo 61: Örneklemen “*Üniversite – Cinsiyet - Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?*” Sorularına Verdikleri Cevaplara İlişkin Çapraz Tablo Dağılımları

ÜN V.	“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?”							Toplam	
			Öğretmenlik	Orkestra sanatçılığı	Solist sanatçılık	Akademik kariyer	Öğretmenlik dışında		
A.İ.B.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	26	3		17	46	
			%	56,5%	6,5%		37,0%	100,0%	
		Erkek	F	10	1		10	21	
			%	47,6%	4,8%		47,6%	100,0%	
	Toplam		F	36	4		27	67	
			%	53,7%	6,0%		40,3%	100,0%	
D.E.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	22	1	2	23	4	52
			%	42,3%	1,9%	3,8%	44,2%	7,7%	100,0%
		Erkek	F	11	1	3	6	2	23
			%	47,8%	4,3%	13,0%	26,1%	8,7%	100,0%
	Toplam		F	F	2	5	29	6	75
			%	44,0%	2,6%	6,7%	38,7%	8,0%	100,0%
G.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	28	3	0	57	4	92
			%	30,4%	3,3%	,0%	62,0%	4,3%	100,0%
		Erkek	F	11	1	2	15	2	31
			%	35,5%	3,2%	6,5%	48,4%	6,5%	100,0%
	Toplam		F	39	4	2	72	6	123
			%	31,7%	3,3%	1,6%	58,5%	4,9%	100,0%
M.Ü.	Cinsiyet	Kız	F	26	9	1	42	4	82
			%	31,7%	11,0%	1,2%	51,2%	4,9%	100,0%
		Erkek	F	14	4	5	27	6	56
			%	25,0%	7,1%	8,9%	48,2%	10,7%	100,0%
	Toplam		F	40	13	6	69	10	138
			%	29,0%	9,4%	4,3%	50,0%	7,2%	100,0%

“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımına bakıldığında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin

%53,7’lik oranla, öğretmenlik yapmayı planlayan en büyük grubu oluşturduğu görülmektedir. Marmara Üniversitesi’ndeki öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında, %29,0’unun öğretmenlik yapmayı planladıkları görülmektedir.

4.5a Örneklemenin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri (İlgi Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki

Tablo 62: Örneklemenin, *“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?”* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, Güdülenme / İlgi Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenlik	148	167,79	4	31,998	,000
Orkestra Sanatçılığı	23	229,67			
Solist Sanatçılık	13	181,23			
Akademik Kariyer	196	231,17			
Öğretmenlik Dışında Meslek	22	146,45			
Toplam	402				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları meslek türü değişkenine göre bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 (4) = 31,99, p<.01$). İstatistiksel olarak ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, akademik kariyer ve orkestra sanatçılığı yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

4.5b Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (EĞİTİM ORTAMI ALT BOYUTUNA GÖRE) İLE, “MEZUN OLDUKTAN SONRA YAPMAYI PLANLADIKLARI MESLEK” ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 63: Örneklemin, *“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?”* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / EĞİTİM ORTAMI ALT BOYUTU ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINI BELİRLEMELİK ÜZERE YAPILAN KRUSKAL WALLIS TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenlik	148	201,00	4	1,823	,768
Orkestra Sanatçılığı	23	206,48			
Solist Sanatçılık	13	162,35			
Akademik Kariyer	197	205,57			
Öğretmenlik Dışında Meslek	22	195,50			
Toplam	403				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları meslek türü değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (4) = 1,82, p>.05$). Bu bulgu, güdülenme ölçeği eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanların, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları meslek türü değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.5c Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Çevre Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki

Tablo 64: Örneklemin, *“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?”* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / ÇEVRE Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenlik	148	181,18	4	17,964	,001
Orkestra Sanatçılığı	23	247,74			
Solist Sanatçılık	13	217,23			
Akademik Kariyer	197	217,86			
Öğretmenlik Dışında Meslek	22	143,23			
Toplam	403				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları meslek türü değişkenine göre bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 (4) = 17,96, p < .01$). İstatistiksel olarak ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, orkestra sanatçılığı yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

4.5d Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin GÜDÜLENME DÜZEYLERİ (Mesleki Beklenti Alt Boyutuna Göre) İle, “Mezun Olduktan Sonra Yapmayı Planladıkları Meslek” Arasındaki İlişki

Tablo 65: Örneklemin, *“Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?”* Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ile, GÜDÜLENME / Mesleki Beklenti Alt Boyutu Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenlik	148	188,64	4	12,009	,017
Orkestra Sanatçılığı	23	202,30			
Solist Sanatçılık	13	154,12			
Akademik Kariyer	196	219,34			
Öğretmenlik Dışında Meslek	22	156,23			
Toplam	402				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, öğrencilerin gelecekte yapmayı planladıkları meslek türü değişkenine göre bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 (4) = 12,09$, $p < .05$). İstatistiksel olarak ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek ve solist sanatçılık yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

4.6. Örneklemin Bireysel Çalgı Öğrenmeye İlişkin Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Durumları Arasındaki İlişki

Tablo 66: Ders Notu ile Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Ders Notu	ilgi	eğitim ortamı	çevre	mesleki beklenti
Ders Notu	r	1				
	p	.				
	N	403				
İlgi	r	,372(**)	1			
	p	,000	.			
	N	402	402			
Eğitim Ortamı	R	,259(**)	,437(**)	1		
	P	,000	,000	.		
	N	403	402	403		
Çevre	R	,255(**)	,522(**)	,352(**)	1	
	P	,000	,000	,000	.	
	N	403	402	403	403	
Mesleki Beklenti	R	,318(**)	,660(**)	,418(**)	,345(**)	1
	P	,000	,000	,000	,000	.
	N	402	401	402	402	402

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ders notundaki artış, güdülenme ölçeği alt boyutlarında artışa, ders notundaki azalma da yine bu alt boyutlarda azalmaya neden olmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik yapıları ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tercihlerine ilişkin elde edilen bulguların yorumlarına ilişkin sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın problemine yönelik hazırlanan “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği” ile elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunmaktadır. Ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
2. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

Yaş değişkeni ile bireysel çalgıya yönelik güdülenme düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, 23 ve üzerinde yaşı olan öğrencilerin mesleki beklentilerine ilişkin algılamalarının, diğer yaş gruplarındaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, yaş ile ters orantılı olarak değişmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının, yaş ilerledikçe bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerinin küçüldüğü doğrultusunda yorumlanabilir.

Yine mesleki beklenti puanları dikkate alındığında, cinsiyet değişkeninin de güdülenme düzeyini etkileyebildiği, kız öğrencilerin mesleki beklentiye ilişkin puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çoban ve Kalem (2007), müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine ilişkin meslek seçimlerinde etken olan değişkenleri, ve Onuk (2007), müzik öğretmeni

adaylarının öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, müzik öğretmenliği mesleğine, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha fazla ilgi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Çoban(2007), aynı araştırmada, kız öğrencilerin başkaları için bir şeyler yapma memnuniyetini ve yapılan meslekte başarılı olma duygusunu da, erkek öğrencilerden daha fazla yaşamakta olduklarını tespit etmiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla güdülenme düzeyine sahip olmalarının sebeplerinden birinin de bu olduğu düşünülebilir. Çoban ve Kalem(2007), araştırmaları sonucunda, kız öğrencilerin müzik öğretmenlik mesleğini, erkek öğrencilere göre gelir ve statü açısından daha fazla önemsediklerini ortaya koymuştur. Ve bir başka araştırmada; (Aydın, 1995), kızların başarıma ve başatlık ihtiyaçlarının erkeklerden daha fazla çıkmasının sebebini, “kızların gerek ailedeki geleneksel yetiştirilme tarzları, gerekse toplumsal konumları itibarıyla erkeklere göre daha zor şartlarla karşı karşıya kalmalarına bağlı olarak, kendi ayakları üzerinde durma, güçlü olma isteği duydukları ve bu nedenle de bu ihtiyaçları erkeklerden fazla hissettikleri” şeklinde aktarmışlardır.

Eğitim gördükleri okul değişkeni ile bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri ilişkisine bakıldığında, Marmara Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin, güdülenme ölçeğinin dört alt boyutundan da (ilgi, eğitim ortamı, çevre, mesleki beklenti), diğer uygulama okullarına nazaran düşük puan almaları dikkat çekicidir.

Çoban ve Kalem (2007), Gazi ve Marmara Üniversitelerinin Müzik Öğretmenliği bölümlerinde yaptığı araştırmada, “mesleki ilerleme” faktöründe, İstanbul ilindeki öğrenciler lehine, sınırda anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve bu durumu, İstanbul ilindeki öğrencilerin, öğrencilik eğitimleri sürecinde bile canlı müzik yapma, değişik orkestralarda çalma, özel çalgı dersi verme, stüdyolarda CD ve kaset kayıtlarında çalma, söyleme, okul öncesi ve ilköğretim okullarında belirli gün ve haftalara öğrenci grupları hazırlama niteliğinde çalışmalar yaparak, maddi gelir elde etme olanağı bulabilmelerine bağlamıştır.

Güdülenme ölçeğinin “ilgi”, “çevre” ve “eğitim ortamı” alt boyutları Mezun olunan okul değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ancak, ölçeğin “mesleki beklenti” alt boyutunda, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin puanları ile, konservatuar mezunu öğrencilerin puanları arasında,

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ergün'ün (2006) çalışması, bu sonucu destekler niteliktedir. Ergün(2006), araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, giriş sınavı puanları ile bireysel çalgı dersi başarı puanlarını karşılaştırmış ve farklı lise türlerinden mezun olmuş farklı seviyelerdeki müzik öğretmeni adaylarının, eğitimleri süresince seviye farkını koruyamadıklarını ve hemen hemen aynı seviyede mezun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin bireysel çalgılarına (öğrenmeye) yönelik güdülenme düzeylerinin, bireysel çalgı değişkenine göre de bazı alt boyutlarda farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları keman ve viyola olan öğrencilerin ilgi puanlarının, flüt, viyolonsel ve diğer çalgıları kullanan öğrencilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ayrıca bireysel çalgısı gitar olan öğrencilerin flüt kullanan öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşük ilgi puanına sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin “eğitim ortamı” alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları şan olan öğrencilerin eğitim ortamına ilişkin algılamalarının, flüt dışındaki diğer tüm bireysel çalgıları kullanan öğrencilerden, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, şan ve flüt öğrencilerinin, eğitim ortamı-çalışma alanlarının yeterliliği konusunda sorun yaşamadıklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, bireysel çalgılarına göre nasıl farklılaştığına bakıldığında; bireysel çalgıları gitar olan öğrencilerin mesleki beklentiye ilişkin algılamalarının, viyolonsel, flüt ve şan gibi bireysel çalgıları kullanan öğrencilerden, anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel çalgısı gitar olan öğrencilerin flüt kullanan öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşük ilgi puanına sahip olduğu da görülmektedir.

Özyörük (2006), müzik öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının, uygulanmakta olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersinin öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, öğretim elemanlarının, ‘Program, esnek, bireysel farklılıklara cevap verebilmeli’ ve ‘Ders saati/kredisi arttırılmalı’ görüşlerinde, fikir birliğine vardıklarını saptamıştır. Ayrıca, programlardaki hedeflerin müzik öğretmeni yetiştirme amacına, belli bir ölçüde uygun olduğu ve Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) dersinde, öğrencilerin öngörülen hedeflere, belli bir ölçüde ulaşabildiklerini, öğrencilerin sürekli kullanabilecekleri, nitelikli bir çalgıya, kısmen sahip olduklarını ortaya koymuştur.

3. Sosyo-ekonomik durumları açısından incelendiğinde, ele alınan değişkenlerin (anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi), öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini etkilemedikleri görülmüştür.

Moray (2003), üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, anne ve babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

4. “Bireysel çalgıyı isteyerek seçme” durumları ile, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının, güdülenme ölçeğinin 4 alt boyutunda da, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle; bireysel çalgılarını isteyerek seçen öğrenciler, çalgılarına yönelik daha yüksek güdülenme düzeyine sahiptirler. Bu durum da bireysel çalgı başarı durumlarını etkilemektedir.

Derin (2007), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı seçim yöntemi ve karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmada, öğrencilerin çalgılarını isteyerek seçmeleri ile mutlu olmaları arasında bir ilişki olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerden %53’ünün çalgısında başarısız olduğu ve bunun, çalgılarını sevmemelerinden, isteyerek seçmemelerinden, fiziksel yetersizliklerinden vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı sonuçlarına varmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin, eğitimini almakta oldukları çalgıyı seçmeleri ile çalgıya sahip olmaları arasında bir ilişki olduğu, çalgı seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında, %50’sinin “kendilerinin çok istiyor olması”, %14’ünün “daha önceden bu çalgıyı

çalıyor olması” şeklinde bir dağılım olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin, Müzik Öğretmenliği bölümüne geçişlerinde de söz konusu olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün mevcut çalgı seçim sistemini yararlı bulmadığı ve çoğunlukla okulun ilk yılında deneme dersi yaptıktan sonra kendi istekleriyle çalgı seçimi yapmak istediği görülmüştür.

5. “Gelecekte yapmayı planladıkları meslek” değişkenine göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Akademik kariyer ve orkestra sanatçılığı yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği ilgi alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Orkestra sanatçılığı yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği çevre alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerin güdülenme ölçeği mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanların, öğretmenlik dışında bir meslek ve solist sanatçılık yapmak isteyen öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

6. Öğretmen adaylarının, “Mesleğini isteyerek seçme” durumu ile bireysel çalgıya yönelik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, mesleğini isteyerek seçenlerin, güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlik mesleğini de isteyerek seçmiş olan öğrencilerin, bireysel çalgılarına yönelik ilgileri olması, bu öğretmen adaylarının çalgı öğretmenliğine güdülenmiş oldukları yönünde yorumlanabilir.

Tuzcuoğlu (1994), meslek seçimi ve önemi üzerine yazdığı makalesinde, meslek seçiminin önemini “insanı güdüleyen en önemli güç, kendini gerçekleştirme güdüsüdür” (Corey 1982) şeklinde ifade etmiş, buna göre, bireyin seçtiği meslek, özelliklerine uygun olursa, o zaman bireyin kendin gerçekleştirebileceğini ve tam olarak fonksiyonda bulunabileceği üzerinde durmuştur.

5.2 Öneriler

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının çalgılarındaki başarıları ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının, meslek eğitimlerinin başında çalgı seçimlerini; ilgi, mesleki beklenti, eğitim ortamı ve çevre güdülenme faktörleri ve bu faktörlerin hem birbirleriyle ve hem de adayın bireysel özellikleri ve olanaklarıyla ilişkisi göz önünde bulundurularak yapması sağlanmalıdır.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarımızda bireysel çalgı seçimi ve bireysel çalgı eğitimi açısından önemli noktalara dikkat çekmiştir. Müzik öğretmenliği meslek eğitiminde çalgı eğitiminin önemi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu kurumlarda yapılan çalgı eğitiminin ve müzik öğretmenliği meslek eğitiminin nicel ve nitel olarak değerlendirilmesi ve daha da iyileştirilmesi açısından araştırmanın sonuçları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay.
- Ataman, A. (2004). *Öğrenme: tanımı, niteliği, öğrenmeye etki yapan etmenler, öğrenme türleri, nörofizyolojik öğrenme kuramı. Gelişim ve öğrenme*. 2. baskı. Ataman, A (Ed.) içinde. S. 217- 237. Ankara: Gündüz Eğitim Vakfı ve Yayıncılık Turizm Sanayi Ticaret LTD. ŞTİ. S. 219. (Aktaran: Çırak, Y., 2007).
- Atlas, G. D., Taggart, T., Goodell, D. J. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *B. J. Music Ed.* 21(1), 81-87.
- Aydın, O. (2004). *Güdüler ve duygular. Davranış bilimlerine giriş*. 3. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aytaç, B. (2006). *Yatılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 7(2), 57–73.
- Barry, N. H. (2007). Motivating the reluctant student. *American Music Teacher*. April/ May. 23- 27.
- Başaran, İ. E., (2005). *Eğitim psikolojisi. Gelişim, öğrenme ve ortam*. 6. basım. Ankara: Nobel.
- Bay, E., Tuğluk N., Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14), 94- 105. www.e-sosder.com. Web adresinden 17 Temmuz 2008 tarihinde indirilmiştir.

- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (2), 83- 98.
- Carver, C. S., and Scheier, M. F., (1981). *Attention and self- regulation: a control theory approach to human behavior*. New York: Springer- Verlag. (Aktarım: Zimmerman ve Schunk 2001).
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta motivasyon (iki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Flow. In A. Kazdin (Ed). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, S., Gelbal, S., (2008). Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma. 1002-1005. (<http://www.ietc2008.anadolu.edu.tr/online.php>). Web adresinden 3 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Çırak, Y., (2007). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. *Eğitim Psikolojisi*. 2. baskı. Ankara: Pegem.
- Çoban, S., Kalem, E. (2008). "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarımız ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine Yönelik Değerlendirmeleri" ICES'08 International Conference On Educational Sciences, Kıbrıs

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determining perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325– 46. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Deci, E. L. (1996). Making room for self-regulation: Some thoughts on the link between emotion and behavior: Comment. *Psychological Inquiry*, 7, 220–23. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Duy, B., (2007). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Eğitim psikolojisi*. 2. baskı. Ankara: Pegem.
- Elbir, Ö. (2006). *Motivasyon araçlarının iş tatmini üzerine etkileri: Kütahya ceza infaz kurumu'nda bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan, N. (1999). Çalgı eğitiminde motivasyon. *Çağdaş Eğitim* 252, 10- 12.
- Erden, M., Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi. Gelişim- öğrenme- öğretme*. 2. baskı. Ankara: Arkadaş.
- Ergün, A. (2006). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı Kazanan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Giriş Sınavı Puanları İle Müzik Teorisi Ve Bireysel Çalgı Derslerindeki Başarı Puanlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Glynn, S. M., Aultman, L. P. and Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal Of General Education* 54(2), 150-170.

- Good, T. L., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman. (Aktaran: Duy, 2007).
- Gökay, M. (2006). *İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde motivasyonun etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günel, F. (1999). *Piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği oluşturma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research* 4(2), 225- 244.
- Hefer, B., Zimmerman, B. J., (2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement. 24p. ; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21- 25).
- Karkın, A. M., Kodak, E. ve Gençel, Ö. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin mezuniyet öncesi motivasyonları ve kariyer hedefleri üzerine bir araştırma. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu* (s. 92- 107). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaya, A. (2006). *İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde motivasyonun etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7. 175- 181.
- Korkmaz, Ö. (2004). *Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Madran, D. (2006). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. Y. ve Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self- determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology* 24(6), 811- 831. (Aktaran: Duy, 2007: 626).
- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, B. (2007). *Etkili öğretim ve etkili öğretim ilkeleri. Eğitim Psikolojisi*. 2. baskı. Ankara: Pegem.
- Önen, L., Tüzün, M. B., (2005). *Motivasyon*. 1. baskı. İstanbul: Epsilon.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 57-63.
- Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal müzik eğitimi sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/B-Ozevin.pdf. Web adresinden 12 Haziran 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Özşahin, N. (2005). *Lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyiminin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyörük, E. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293- 316. (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 2005).

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Pintrich, P. R. (1988). *A process-oriented view of student motivation and cognition*. In J. S. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research*, 57 (pp. 55- 70). San Francisco: Jossey-Bass. (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 2005).
- Pintrich, P. R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 6. Motivation enhancing environments* (pp. 117- 160). Greenwich, CT: JAI Press. (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 2005).
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). *Instructional psychology*. *Annual Review of Psychology*, 37, 611- 651. (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 2005).
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self regulated learning*. M. Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeider (Edt.). San Diego, CA: Academic Pres, 451-502. (Aktarım: Çetin ve Gelbal, 2008).
- Pintrich, P.R., ve De Groot, E. (1990). *Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33- 40.
- Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. (7nd Ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Pub. (Aktaran: Duy, B. 2007).
- Reeve, J., Hamm, D., & Nix, G (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–92. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).

- Ryan, R.M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. (Aktaran: Özşahin, N. 2005).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Sarioğlu, B. (2007). *Çalışan memnuniyeti ve akaryakıt istasyonları çalışanlarının memnuniyet boyutları ve öncelikleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saraçoğlu, S., Başer, N., Güneş, Y., ve Narlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*. 5(2), 53- 64.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education* 53(2), 134- 147.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–82. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Schunk, D. H., (1989). *Self- efficacy and cognitive skill learning*. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 13- 44). San Diego, CA: Academic Pres. (Aktarım: Schunk ve Zimmerman, 1994).
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J., (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Edition: illustrated. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seifert, L. K. (1991). *Educational psychology*. (Second Edition). Houghton Mifflin Company, U.S.A. (Aktaran: Erden, M., Akman, Y.,1995).

- Siu, C. M. Y., & Moneta, G. B. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43, 664–83. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. 14. baskı. Ankara: Nobel.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11, (<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr>). Web adresinden 30 Temmuz 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44, 430–37. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek seçimi ve önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6, 265-280.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi. Temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*. 2. basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Umay, A. (2002). Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 148- 155.
- Üredi, I., Üredi, L., (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250- 260.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation; Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Weinstein, C.E., Husman, J., Dierking, D.R. (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeider (Edt.). *Handbook Of Self Regulation*, San Diego, CA: Academic Press. (syf: 727- 747). (Aktarım: Çetin ve Gelbal, 2008).

- Woolfolk, A. E.(1998). *Educational psychology*. (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
(Aktaran: Duy, B. 2007).
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı (öss) başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. 3. basım. Ankara: Gazi Kitabevi.
(Aktaran: Sarıoğlu, B. 2007).
- Zimmerman, B. J., (1986). *Development of self-regulated learning: Which are the key sub- processes?* Contemporary Educational Psychology, 16, 307- 313.
(Aktarım: Zimmerman ve Schunk 2001).
- Zimmerman, B. J., (1989). A social cognitive view of self- regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329- 339. (Aktarım: Zimmerman ve Schunk 2001).
- Zimmerman, B. J., (2000). *Attainment of self- regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp.13- 39). Orlando, FL: Academic Pres. (Aktarım: Zimmerman ve Schunk, 2001).
- Zimmerman, B. J., Pons, M. M., (1986). *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies* [Abstract]. American Educational Research Journal, Vol. 23, No. 4, 614- 628

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. (2 nd editon). London: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1

**KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ ve MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK SEÇİM
ANKETİ**

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Sevgili arkadaşlar;

Bu ölçek, müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ile başarı durumları arasındaki ilişkinin araştırılması konulu tezde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçekte sizlere yöneltilen sorular bir yüksek lisans tezi için kullanılacağından, vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde açıklanmayacak ve yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Lütfen bütün soruları içtenlikle yanıtlayınız ve boş bırakmamaya çalışınız.

Tuğba Çalışkan

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ			
Lütfen, aşağıdaki sosyo-demografik özelliklerinizle ilgili soruları yanıtlayınız.			
1	Cinsiyetiniz	(a) Kadın (b) Erkek	2 Yaşınız (Rakamla):
3	Sınıfınız	(a) 1. Sınıf (b) 2. Sınıf (c) 3. Sınıf (d) 4. Sınıf	
4	Mezun Olduğunuz Lise	(a) Güzel Sanatlar (b) Klasik Lise (c) Konservatuvar (d) Diğer:	
5	Bireysel Çalgınız	(a) Keman (b) Viyola (c) Viyolonsel (d) Kontrbas (e) Flüt (f) Klarinet (g) Trompet (h) Gitar (ı) Şan (j) Diğer:	
6	Annenizin Eğitim Durumu	(a) İlkokul (b) Ortaokul (c) Lise (d) Üniversite (e) Lisansüstü	
7	Babanızın Eğitim Durumu	(a) İlkokul (b) Ortaokul (c) Lise (d) Üniversite (e) Lisansüstü	
8	Annenizin Mesleği		9 Babanızın Mesleği
10	Ailenizin Ekonomik Durumu	(a) Dar gelirli (b) Orta Gelirli (c) Yüksek Gelirli	

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK SEÇİM ANKETİ	
Lütfen, müzik öğretmenliği mesleğini seçmenize ilişkin soruları cevaplayınız.	
1	Müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek mi seçtiniz? (a) Evet (b) Hayır
2	Bireysel Çalgınızı isteyerek mi seçtiniz? (a) Evet (b) Hayır
3	Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz? (a) Öğretmenlik (b) Orkestra sanatçılığı (c) Solist sanatçılık (d) Akademik kariyer (lisansüstü eğitimi, yurt dışında eğitim, öğretim üyeliği...) (e) Öğretmenlik dışında herhangi bir meslek :

EK 2

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN ÖN UYGULAMA ÖNCESİNDEKİ ŞEKLİ

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
2	Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
3	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.					
4	Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
5	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.					
6	Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
7	Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
9	Eğer ders için gerekmiyorsa, yoğunlukla bireysel çalgımı çalışmam.					
10	Bireysel çalgımı uzun süreli çalışmak, beni her zaman çok sıkır.					
11	Bireysel çalgıma dair teknik eksikliklerim-yetersizliklerim sebebiyle, çalışmak istemediğim zamanlar çoktur.					
12	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımdır.					
13	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
14	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
15	Ödevimi hazırladığımda, yoğunlukla ders gününü beklemeden öğretmenime dinletmek isterim.					
16	Öğretmenimden hiçbir zaman yeterince ilgi ve anlayış görememişimdir.					
17	Çalgı öğretmenimin katı ve dar görüşlü olması, çalgımı çalışma isteğimi azaltıyor.					
18	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
19	Çalgı öğretmenimin bilgisi ve çalgısındaki başarısı, çalgımı daha çok çalışmaya özendiriyor.					
20	Öğretmenim beni başarılı bulduğunda, bireysel çalgımı çalışma isteğim artar.					
21	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
24	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.					
25	Gelecekte solo, düo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
26	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
27	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.					
28	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.					
29	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.					
30	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.					
31	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuvarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.					
32	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
33	Bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci, bu derse katılma isteğimi arttırıyor.					
34	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					

EK 3

BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN ÖN UYGULAMA SONRASI ŞEKLİ

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
2	Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
3	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
4	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.					
5	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.					
6	Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
7	Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımıdır.					
10	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuvarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.					
11	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
12	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
13	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.					
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.					
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
17	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.					
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.					
21	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					

24	Gelecekte solo, düo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.					

EK 4

ARAŞTIRMANIN UYGULANDIĞI KURUMLARDAN ALINAN İZİN BELGELERİ



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



ANKARA

SAYI : B.30.2.GÜN.0.36.00.00/23.40- 1044
KONU : İzin

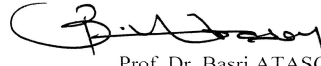
14-03-2008

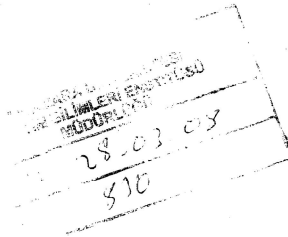
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 04.03.2008 tarih ve B.30.02.Mar.F8.00.00/629 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup; Enstitünüz Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Tuğba ÇALIŞKAN' ın Yrd.Doç.Dr. Sibel AKINCI danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasının uygulamasını, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yapması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Basri ATASOY
Dekan V.





TC
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B.30.2.DEÜ.0.36.00.01/020
KONU : Tez uygulama hakkında

Buca/İZMİR

08.04.08+ 1612

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 04.03.2008 tarih ve B.30.2.Mar.F8.00.00/629 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile, Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba ÇALIŞKAN'ın tez çalışması için Fakültemiz'de tez uygulama çalışması isteği bildirilmiştir.

Adı geçen öğrencinin Fakültemiz'de tez uygulama çalışması isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ferda Aysan
Prof.Dr.Ferda AYSAN
DEKAN

