

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

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
“OYUN, DANS VE MÜZİK” DERSİNE İLİŞKİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

İrem ALGAN KOCABAŞ

İstanbul – 2015

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

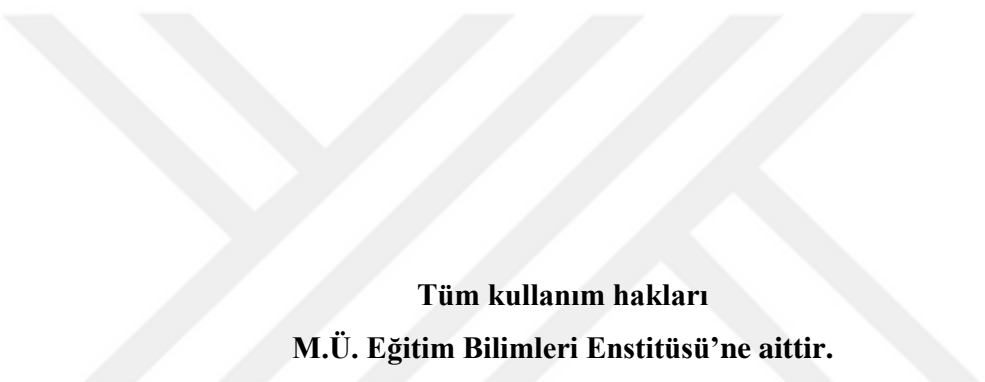
**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
“OYUN, DANS VE MÜZİK” DERSİNE İLİŞKİN
MOTİVASYON DÜZEYLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

İrem ALGAN KOCABAŞ

**Danışman
Prof. Dr. Sibel ÇOBAN**




İstanbul - 2015



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2015**

ONAY

İrem Algan Kocabaş tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” konulu bu çalışma, 06 Aralık 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Sibel ÇOBAN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU	

ÖZGEÇMİŞ

- 1996 İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müzik Bölümü Piyano
Anasanat Dalı Ortaokul – Lise – Önlisans
- 2006 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Bölümü Lisans
- 2008 Akademia Muzyczna W Gdansk (Gdansk Müzik Akademisi – Polonya)
Erasmus Öğrenci Değişim Programı
- 2010 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Piyano Bölümü Yüksek
Lisans

ÖNSÖZ

Öncelikle çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, bilgisini ve desteğini esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sibel Çoban'a, çalışmamın başlangıç aşamasında yol gösteren eski danışman hocam Doç. Dr. Sena Gürşen Otacıoğlu'na ve istatistik çalışmalarındaki yardımlarından dolayı Mehmet Akif Karakuş'a teşekkür ederim.

Ayrıca, tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, annem Ayten Algan'a ve babam Mehmet Necip Algan'a, bana her konuda yardımcı olan canım ablam Didem Memikoğlu'na, ilgi ve katkısıyla her konuda olduğu gibi bu süreçte de hep yanımda olan hayat arkadaşım Rıfat Kocabaş'a ve son olarak değerli yorumları ve katkılarından ötürü Ayşe Özdökmeciler'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İrem ALGAN KOCABAŞ

İstanbul, 2015

ÖZET

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta okuyan müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Örneklem grubunu, Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören toplam 223 dördüncü sınıf müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgilerinin yer aldığı, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği” olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırma sonrasında elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının, “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, okudukları üniversite, üniversiteye geldikleri bölge, derste kendilerini başarılı bulma, dersi gerekli bulmaları, eğitim seminerlerine katılmaları değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

This survey has been made to show the motivation levels of the fourth grade music teacher candidates' of the Education Faculties Fine Arts Music Education on “Game, Dance and Music” lesson.

The structure of this screen test type survey is on music teacher candidates of the fourth grade educating in Turkey's Fine Arts Music Education Branches. 223 candidates from Marmara University Music Education, Dokuz Eylül University Music Education, Karadeniz Teknik University Music Education, Yüzüncü Yıl University Music Education, Ondokuz Mayıs University Music Education, Trakya University Music Education and Pamukkale University Music Education have been on this sample survey group.

For this research in which music teacher candidates' demographic info is listed, two data collection means are used; “Personal Info Form” and “The Motivation Scale On Game, Dance and Music Lesson”

According to the results, it is understood that the music teacher candidates motivation level on “Game, Dance and Music” lesson vary due to their sex, university, the universities' territory, their success level in the lesson, the necessity they feel for the lesson and their participation at the education seminars.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix

BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaçlar.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5

BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	6
2.1. Müzik Öğretmenliği Programı.....	6
2.2. Oyun, Dans Ve Müzik Dersinin Müzik Öğretmenliği Programındaki Yeri.....	9
2.2.1. Oyun, Dans Ve Müzik Dersi	10
2.2.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersinde Kullanılan Eğitim Yaklaşımları.....	11
2.2.2.1. Orff Yaklaşımı	12
2.2.2.2. Dalcroze Yaklaşımı	13
2.2.2.3. Kodaly Yaklaşımı	14
2.3. Motivasyon	15
2.3.1. Motivasyonla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	16
2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	16
2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım.....	17
2.3.1.3. Hümanist Yaklaşım	18
2.3.1.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	19
2.3.2. Oyun, Müzik ve Dans Dersi Ve Motivasyon İlişkisi	19

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
2.4.1. Oyun, Dans Ve Müzik Dersi İle İlgili Araştırmalar.....	21
2.4.2. Motivasyonla ilgili Araştırmalar	24
BÖLÜM III: YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	38
3.3.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği	39
3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi	39
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM.....	40
4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon Ölçeğine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine Yönelik Bulgular Ve Yorum	40
4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	40
4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	41
4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Okuduğu Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	42
4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	44
4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	45

4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Üniversiteye Geldikleri Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	45
4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyler Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	47
4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersinin Amacını Önceden Bilmelerine Yönelik Bulgular Ve Yorum	48
4.10. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersinde Başarılı Olduklarını Düşünmelerine Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	48
4.11. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersini Yaptıkları Uygun Bir Dersliğe Sahip Olmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	50
4.12. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersini Gerekli Bulmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	50
4.13. Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Seminerlerine Katılmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum	52
4.14. Müzik Öğretmeni Adaylarının Okudukları Okuldan Memnun Olmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum	52
4.15. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kendilerini Akademik Olarak Başarılı Bulmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	53
4.16. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma Hedeflerine Yönelik Bulgular Ve Yorum	54
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	55
5.1. Sonuç ve Tartışma	55
5.2. Öneriler	59
KAYNAKLAR	61
EKLER	66
EK - I: Kişisel Bilgi Formu.....	66
EK - II: Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği	67

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.	Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	31
Tablo 3.2.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	31
Tablo 3.3.	Okudukları Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	32
Tablo 3.4.	Bireysel Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	32
Tablo 3.5.	Mezun Olduğu Lise Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	33
Tablo 3.6.	Üniversiteye Geldikleri Bölge Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	33
Tablo 3.7.	Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyler Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	34
Tablo 3.8.	Dersin Amacını Önceden Bilme Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	34
Tablo 3.9.	Derste Başarılı Olduklarını Düşünmeleri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	35
Tablo 3.10.	Derslik Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	35
Tablo 3.11.	“Oyun, Dans ve Müzik” Dersini Gerekli Bulmaları Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	36
Tablo 3.12.	Eğitim Semineri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	36
Tablo 3.13.	Memnuniyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	37
Tablo 3.14.	Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları ...	37
Tablo 3.15.	Lisansüstü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	38
Tablo 4.1.	“Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Değerler.....	40
Tablo 4.2.	Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	41
Tablo 4.3.	Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları.....	41

Tablo 4.4a.	Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	42
Tablo 4.4b.	Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.5.	Çalgı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	44
Tablo 4.6.	Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	45
Tablo 4.7a.	Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	46
Tablo 4.7b.	Bölge Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	46
Tablo 4.8.	Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyler değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	47
Tablo 4.9.	Ders Amacı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 4.10a.	“Oyun, Dans ve Müzik” Dersi Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 4.10b.	“Oyun, Dans ve Müzik” Dersi Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	49
Tablo 4.11.	Derslik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	50
Tablo 4.12a.	Gereklilik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Tablo 4.12b.	Gereklilik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	51

Tablo 4.13.	Eğitim Semineri Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek zere Yapılan t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.14.	Memnuniyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Tablo 4.15.	Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Tablo 4.16.	Lisansüstü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzik öğretmenliği eğitimi, YÖK tarafından belirlenen Müzik Öğretmenliği Lisans Programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu program dört yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır ve programdan mezun olan öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müzik öğretmeni olabilmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının, mezun olduktan sonra uygulayacakları, 2006 yılında MEB tarafından hazırlanan müzik eğitimi programında, geleneksel müzik öğretim anlayışının yanı sıra farklı yaklaşımları, (Dalcroze, Kodaly ve Orff gibi) katılımcı ve aktif öğretim yaklaşımlarına da yer verilmiştir.

MEB İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1 – 8. Sınıflar)'nda, bu araştırmaya konu olan “Oyun, Dans ve Müzik” dersi ile ilgili hususlar şöyle belirlenmiştir;

“Özellikle 1-3. sınıfların ve kısmen de geçiş dönemi olan 4-5. sınıfların müzik dersi öğretiminde, “Oyun, Dans, Devinim” ekseninde ilgili çağdaş yöntemlerden yararlanılması, dersin işlenişinde ayrı bir önem taşıyacaktır. Müzik Dersi Öğretim Programı, “Dinleme - Söyleme - Çalma”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”, “Müzik Kültürü” ve “Müzikte Yaratıcılık” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanları, içerikleri bakımından birbirleriyle kenetli olup sadece gerekli hallerde yapay olarak ayrılabilirler” (MEB, 2006, s.7).

Bu yaklaşımlar, müzik öğretmenliği programındaki alan meslek dersleri içerisinde yer almaktadır. Bu derslerden biri ise “Oyun, Dans ve Müzik” dersidir. Bu ders diğer derslerden farklı olarak yaratıcılığı geliştirebilecek, kendini ifade etme ve beden dilini kullanma yetisinin gelişmesini sağlayacak aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Bilen, Uçal ve Özevin (2004, s.16)'e göre; aktif öğrenme sınıflarında öğrencilerin müzik yaşantıları içinden bilgiyi keşfetmeye yönlendirmeleri kalıcı öğrenmeler sağlarken, bilgiden müziğe gidilen bir yaklaşımın izlendiği geleneksel sınıflardaki öğrenmenin ezberin ötesine geçmemesine, not için ezberlemenin strese neden olmasına

ve bilginin unutulmasına yol açabilmektedir. Ayrıca geleneksel sınıflarda yaratıcılığın geliştirilmesi kaygısı yaşanmamaktadır. Oysa aktif öğrenme sınıflarında yaratıcılığın geliştirilmesi müzik eğitiminin temel araçlarındandır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarındaki müzik derslerinden, dersin işleniş açısından beklentisinin yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına uygun yapılması yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak müzik öğretmeni yetiştirme programlarında da yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir. 2006 yılındaki öğretmen yetiştirme lisans programlarında "Oyun, Dans ve Müzik" dersinin revize edilmesi bu gerekçedendir.

Müzik öğretmenliği programında yer alan "Oyun, Dans ve Müzik" dersinin içeriği, YÖK tarafından 2006 yılında "Ritim, oyun, hareket ve dans ilişkisini kurarak müziksel oyunlar yaratma, müzikli çocuk oyunları, Türk Halk Dansları, farklı araçlarla ritim çalışmaları, müzik eşlikli oyun ve danslar." şeklinde revize edilmiştir (YÖK, 2007, s.200).

2006 yılında MEB tarafından hazırlanan müzik öğretim programının amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân tanımak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Müzik yoluyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştirmek,
- Bireysel ve toplu olarak, değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine imkân sağlamak,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,

- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek, olarak açıklanmıştır (MEB, 2006, s.6-7).

Bu amaçlar aynı zamanda “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin içerik ve amaçlarına da uygun olarak görülmektedir. Bu amaçlara uygun olarak yapılan “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin, müzik öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra yapacakları müzik derslerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu gerekçelere dayanarak, Müzik Öğretmeni adaylarının 1998 yılından itibaren müzik öğretmenliği programında yer alan “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerini araştırmak bu çalışmanın ana problemini oluşturmuştur. Yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırma Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta okuyan müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Müzik öğretmeni adaylarının yaşları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.3. Müzik öğretmeni adaylarının okuduğu üniversite ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.4. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.5. Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.6. Müzik öğretmeni adaylarının üniversiteye geldikleri bölge değişkenine göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.7. Müzik öğretmeni adaylarının ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyler olmasına göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.8. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin amacını önceden bilmelerine göre derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.9. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde başarılı olduklarını düşünmeleri ile derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.10. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersini yaptıkları uygun bir dersliğe sahip olmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.11. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersini gerekli bulmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.12. Müzik öğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine katılmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.13. Müzik öğretmeni adaylarının okudukları okuldan memnun olmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.14. Müzik öğretmeni adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı bulmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2.15. Müzik öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma hedefleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma,

1. Müzik öğretmeni adaylarının, “Oyun, Dans ve Müzik” dersindeki motivasyonlarını etkileyen etmenlerin saptanması ve motivasyon sorunu oluşturan etmenlerin belirlenmesi bakımından,
2. Bu konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi bakımından,

3. “Oyun, Dans ve Müzik” dersi programı içeriğinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara katkı sağlayacak nitelikte olması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan olan veri toplama araçlarının yeterli olduğu,
2. Araştırmaya katılmış olan müzik ğretmeni adaylarının görüşlerini içtenlikle cevapladıkları ve uygulanan anket sorularına samimi, dikkatli bir şekilde cevap verdikleri,
3. Seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Eğitim Faklterleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Programı 4. Sınıfında yer alan “Oyun, Dans ve Müzik” dersi ile,
2. Örneklem grubunu oluşturan üniversitelerde öğrenim gören dördüncü sınıf müzik ğretmeni adayları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Müzik Öğretmenliği Programı

Müzik Öğretmeni yetiştiren kurumlar tarihsel oluşum sırasıyla Musiki Muallim Mektebi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Fakültesi Müzik Bölümleri ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları olarak beş aşamadan geçmiş ve müzik öğretmeni yetiştiren bu kurumlar, ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştirme programları içerisinde günümüzdeki işleyişe gelmiştir.

Musiki Muallim Mektebi, 1924 yılında Ankara’da ortaöğretime müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla orta dereceli bir okul olarak kurulmuştur. Musiki Muallim Mektebi için 1925 ve 1931 yıllarında iki yönetmelik düzenlenmiştir ve Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi adını taşımaktadır. Bu talimatnamelerde okulun kuruluş amacı, yönetim biçimi ve görevliler, okula alınacak öğrencilerin kayıt kabul koşulları ve öğrenim süreleri ile eğitimi verilecek derslerin adları bir bütünlük içinde verilmektedir. 1925’de yayınlanan Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi’nde keman, piyano, flüt ve viyolonsel olmak üzere dört çalgıdan birinin zorunlu olduğu belirtilmekte ve piyano eğitimine ait başka bir bilgi bulunmamaktadır. Aynı okulun 1931’de değişen talimatnamesinde, öğretmenlik yapabilmek için her öğrencinin keman öğrenmeye mecbur olduğu, ayrıca kendisine yetenek ve fiziksel durumuna göre ikinci bir çalgının da öğretilbileceği ifade edilmektedir (Uçan, 1982, s.195).

Gazi Eğitim Enstitüleri Dönemi, Musiki Muallim Mektebi’nin fiziki yapı-kullanım ve işleyiş olarak zamanla daha çok ve giderek sanatçı yetiştiren bir kuruma dönüştürülmesi üzerine, müzik öğretmeni yetiştirme işi, 1937-1938 eğitim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’nde açılan Müzik Şubesi’nde söndürülmeye başlanmıştır (Uçan,1994, s.40).

1970 yılında Talim Terbiye Dairesinin 537 sayılı kararıyla kabul edilen Gazi Terbiye Enstitüsü Müzik Bölümü Müfredat programında Müzik Bölümünün temel amacı birinci maddede “Orta dereceli okullar ile meslek okullarında müzik derslerini okutacak, müzik eğitimi çalışmalarını yönetecek ve çevrelerine bu alanda rehber olabilecek nitelikte öğretmen yetiştirmek.” (Uçan, 1994, s.174) olarak belirtilmiştir.

Bu dönemde Eğitim Enstitüleri 3 yıl öğretim süreli bir yüksek okul olarak ortaokullara çeşitli branşlarda öğretmen yetiştiriyordu. Sonradan bu kurumlara İstanbul/Atatürk Eğitim Enstitüsü (1969), İzmir/Buca Eğitim Enstitüsü (1973) ve Nazilli Eğitim Enstitüsü (1977) Müzik Bölümleri katılmışlardır (Uçan, 1982, s. 196).

1978 yılında eğitim enstitüleri “Yüksek Öğretmen Okulu” adını almış ve öğretim süresi dört yıla çıkmıştır. Yüksek Öğretmen Okulu, temel eğitimin ikinci kademesine ve orta öğretim kurumlarına müzik dal öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu kurumlarda müzik öğretmeni yetiştirmede, nitelikleri birbirinden az çok farklı çeşitli programlar uygulanmış ve çeşitli yaklaşımlar izlenmiştir (Uçan 1994, s.41).

1982’de yükseköğretim kurumlarının üniversitelere devredilmesiyle öğretmen yetiştiren bu kurumlar Eğitim Fakültesi bünyesine devredilmiş ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun kapsamına girmiştir. Yüksek Öğretim Kanuna Göre Fakülte “yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler başlanabilen bir yükseköğretim kurumudur.” Bölüm “Amaç, kapsam ve nitelik yönünden bir bütün teşkil eden, birbirini tamamlayan veya birbirine yakın Anabilim ve Anasanat dallarından oluşan; fakültelerin ve yüksekokulların eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama birimidir. Anabilim dalı ve Anasanat dalları bilim ve dallarından oluşur. Yükseköğretimdeki çeşitli birimlerin ortak derslerini vermek üzere rektörlüğe bağlı bölümler de kurulabilir.” ifadeleriyle tanımlanmakta, görev sorumlukları belirtilmektedir (YÖK, 1982-2007).

Yapılan bu son değişiklikten sonra Yükseköğretim Yürütme Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında ülkemiz ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerimizdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır.

Eğitim Fakültelerinde yapılan bu yeni düzenleme ile öncelikle 1997 – 1998 öğretim yılında uygulanmaya başlayan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmış ve bunun yanında gerek lisans gerekse lisansüstü düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile önemli bir adım atılmıştır (YÖK, 1998, s.3).

“Eğitim fakültelerinde gerçekleşmekte olan m¼zik ¼đretmenliđi eğitiminin konumu ve programları 1998-99 ¼đretim yılında değiştirilmiştir. ¼đrenim s¼recinin ve içeriklerinin yeniden yapılandırılması, T¼rkiye`de d¼n¼ř¼m geçiren sosyo-k¼lt¼rel yapının ve eğitim alanındaki yeni kararların hizmet ¼ncesi ¼đretmen yetiştirme konusunda da bazı d¼zenlemeleri gerektirmesine dayanmaktadır. Y¼ksek¼đretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı`nın ortak bir çalışması olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, bu y¼ndeki revizyon çalışmalarında belirleyici bir rol oynamıştır (Nartg¼n, 2001). Bu bağlamda, 1998 yılında Eğitim Fak¼lteleri M¼zik Eğitimi B¼l¼mleri anabilim dalına d¼n¼řt¼r¼lerek Resim-İş Eğitimi Anabilim dalıyla G¼zel Sanatlar Eğitimi B¼l¼m¼ adı altında bir araya getirilmiş ve yeniden geliştirilen program uygulanmaya başlanmıştır” (Kalyoncu, 2005, s. 208).

Yapılan bu yeniden yapılandırma s¼reci kapsamında, programda belli noktalar tamamen atılmış, bazı b¼l¼mleri değiştirilmiş veya genişletilmiş ve yeni dersler eklenmiştir. “Oyun, Dans ve M¼zik” dersi de, M¼zik ¼đretmenliđi Programına eklenen bu yeni dersler arasındadır.

T¼rk Eğitim Programları 1998 – 1999 yılındaki bu yeniden yapılandırma s¼recinin ardından 2006 yılında tekrar yapılanma s¼recine girmiş ve yapılandırmacı bir anlayışla yeniden oluşturulmuştur (Y¼K, 2007, s.6).

Y¼K/D¼nya Bankası Hizmet ¼ncesi ¼đretmen Eğitimi Projesi kapsamında uygulanmasına başlanan M¼zik ¼đretmenliđi alanı ortak zorunlu programı ¼zerinde yapılan yoğun olumsuz eleştirilerin yanında; Eğitim Fak¼ltelerinin t¼m birimlerinde uygulanan programlar, yaklaşık iki d¼nemlik (4+4) bir uygulamadan sonra, yeniden g¼zden geçirmek, eksikleri gidermek ve yanlışları d¼zeltmek, ¼đretmen yeterliklerini de g¼zeterek ¼đretmen eğitimine yeniden y¼n vermek ¼zere 2006 yılında yeni hazırlanan programın uygulamasına başlanmıştır (Bozkaya, 2010, s.551).

Geçen sekiz yıllık s¼re içinde ¼niversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum ¼rg¼tlerince d¼zenlenen sempozyum, panel, alıştay, açıkoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fak¼ltelerinde uygulanan ¼đretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip ¼đretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları öz¼mlenmeye y¼nelik ¼neriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının g¼r¼řlerine dayalı

olarak ortaya konmuştur. Sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi Yükseköğretim Kurulu'nca uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirmek yerine, programda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatmıştır (YÖK, 2007, s.6).

Yapılan bu son yeniden yapılandırma sürecinde ise, Müzik Öğretmenliği Programında birçok ders gibi “Oyun, Dans ve Müzik” dersi de revize edilmiştir.

2.2. Oyun, Dans Ve Müzik Dersinin Müzik Öğretmenliği Programındaki Yeri

Yüksek Öğrenim Kurumunun 1998 yılı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Müzik Öğretmenliği Lisans Programı “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin içeriği şu şekilde tanımlanmıştır; “Bu ders Türk Halk Danslarının ritmik devinimleri ile müzikli çocuk oyunları ve diğer dünya ülkelerindeki dans örneklerinin incelenmesi, araştırılması ve geliştirilmesi konusundaki çalışmaları kapsar.” (YÖK, 1998, s.81). Aynı ders 2007 yılındaki programda ise şu şekilde tanımlanmıştır; “Ritim, oyun, hareket ve dans ilişkisini kurarak müziksel oyunlar yaratma, müzikli çocuk oyunları, Türk Halk Dansları, farklı araçlarla ritim çalışmaları, müzik eşlikli oyun ve danslar.” (YÖK, 2007, s.200).

“Oyun, Dans ve Müzik” dersi 1998 yılı Müzik Öğretmenliği Lisans Programında iki saat Teorik ders ve iki kredi olarak görünürken, 2006 yılı Müzik Öğretmenliği Lisans Programında iki saat Uygulamalı ders ve bir kredi olarak revize edilmiştir (YÖK, 1998, s.79).

Ayrıca 2006 – 2007 öğretim yılında revize edilen müzik öğretmenliği programında “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin VII. yarıyılın tüm öğrencileri için zorunlu olduğu ve fakülte yönetimi, bu ders yerine, farklı bir dersi zorunlu ders olarak programa koyabileceği belirtilmiştir (YÖK, 2007, s.179).

2.2.1. Oyun, Dans Ve Müzik Dersi

Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan bu ders, müziksel davranışlar kazandırmaya yönelik dersler arasındadır. Müziksel davranış alanları, bireyin müziksel olarak biçimleneceği, davranışlar edineceği temel yönleri kapsamaktadır. Müzik öğretmeni, temel müziksel davranış alanlarında çeşitli öğrenim deneyimleri geçirmiş olup, bunları dersinin her aşamasına taşıyabilmelidir.

Temel müziksel davranış alanları (Kalyoncu, 2004, s.3)' ya göre şunlardır:

- Müzik yaratma: deneme, doğaçlama, besteleme, düzenleme vs.
- Müzik yapma: bireysel ve toplulukla çalma, söyleme vs.
- Müziksel dönüştürme: müziği devinim, dans, pantomim, drama, resim, simgesel vb. ifade biçimlerine dönüştürme
- Müzik dinleme: analitik, duygusal, birleştirici vb. dinleme, özümseme vs.
- Müzik üzerinde düşünme: analitik, eleştirel, betimsel vb. düşünme, tartışma
- Müziği anlama: müziğin kuramını, yapısını, içeriğini, stilini, etkisini vb. anlama

Bu hedefler doğrultusunda; “Oyun, Dans ve Müzik” dersi müzik öğretmeni adaylarının müziği değişik ifade alanlarına transfer etmesi ya da farklı ifade ve gösteri alanlarının öğelerini müziğe dönüştürebilmesi için fırsatlar sunar.

“Oyun, Dans ve Müzik dersi tek yönlü tanımlanmamalı, öğretmen adayları bu derste müziği değişik ifade alanlarına dönüştürme ya da çeşitli ifade ve gösteri alanlarının öğelerini müziğe dönüştürme konusunda öğrenim yaşantıları geçirebilmelidir. Beden perküsyonlarının kullanımı, doğaçlama, drama, dans ve yaratıcı diğer aktiviteler yoluyla, öğrencilerin Orff öğretisini içselleştirilmeleri de amaçlanmalıdır” (Kalyoncu 2005, s. 218).

“Oyun, Dans ve Müzik” dersinin Orff öğretisini temel alan bir yolla yapılması zaten ders tanımındaki “Ritim, oyun, hareket ve dans ilişkisini kurarak müziksel oyunlar yaratma, müzikli çocuk oyunları, Türk Halk Dansları, farklı araçlarla ritim çalışmaları, müzik eşlikli oyun ve danslar” ifadelerine de uygun olacaktır.

Araştırma yapılan üniversitelerdeki müzik öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin bazı üniversitelerde sadece çeşitli dans ve çocuk oyunlarının öğretildiği, bir kısmında ise sadece teorik bir ders olarak işlendiği bilgisine ulaşılmıştır. Çok azında da dersin uygulamalı olarak işlendiği ve elementer müzik anlayışına yönelik çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Birçok üniversitede derse giren öğretim elemanlarının aynı üniversitenin farklı fakültelerinden veya bölümlerinden geldikleri hatta bazı üniversitelerde ise derse verecek öğretim elemanı bulunmaması nedeniyle veya başka nedenlerle dersin programdan kaldırıldığı öğrenilmiştir.

“Kısacası; “Oyun, Dans ve Müzik” dersi; çocukluk döneminin vazgeçilmez öğelerinden biri olan oyunu kullanarak bireylerin öğrenmeye adım adım ilerlemelerini sağlaması ve mesleki yaşamlarında bunu öğrencilerinin yaş gruplarının özelliklerini göz önünde tutarak aktarmaları açısından “Müzik Öğretmenliği” mesleği için son derece önemli derslerden biridir” (Karkın ve Kılıç, 2011, s.105).

2.2.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersinde Kullanılan Eğitim Yaklaşımları

Geleneksel müzik eğitim / öğretim yöntemlerinin yanı sıra çağdaş anlamda farklı yöntemler de oluşturulmuştur. Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff ve Zoltan Kodaly ilgili kuramların en önemli temsilcilerindendir. Bu yaklaşımların ortak temel felsefeleri ise şöyle özetlenebilir:

- Müzik eğitimi insanın içinde başlamalıdır.
- Nota okuma-yazmadan önce müziğin içselleştirilmesi önemlidir. Bir müzisyen, kulağını mükemmel bir biçimde geliştirse bile, müziğin içindeki duyguları hissetmedikçe müzisyen sayılmaz.
- Öğrenciler, müziğin zihinlerinde uyandırdığı izlenimleri genellikle doğaçlama olarak beden hareketleriyle ifade etmelidirler.
- Yeni bir şey yaratma zekâ ile değil, oyun dürtüsünün içimizde yarattığı ihtiyaçtan ortaya çıkar.
- Ritim, müzikte en önemli öğedir.

- Yapma, bilmeden önce gelmelidir. Yani müzik eğitimi deneyim üzerine temellenmelidir (MEB, 2006, s.74).

2.2.2.1. Orff Yaklaşımı

Orff yaklaşımı, besteci Carl Orff ve dansçı Gunild Keetman tarafından geliştirilmiş müzik, hareket ve konuşma/söz unsurlarını bütünleştiren bir müzik eğitimi yaklaşımıdır. Orff Yaklaşımı, “Müzik ve Hareket Eğitimi” olarak da tanımlanmaktadır. Bu bakış, yaklaşımın belkemiği sayılabilecek “elementer müzik yapma” kavramı ile ilgilidir. Elementer müzik yapmanın ise, her insanda zaten var olan ritim oluşturma, ritme uyma, ritme ve müziğe bedenle ayak uydurma eğilimlerinin harekete geçirilmesine dayandığı söylenebilir (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006, s.27).

Carl Orff anlayışı çerçevesinde elementer müzik ve hareket eğitiminin odak noktasında kendiliğinden hareket eden, oynayan, konuşan, müzik yapan, dans eden insan vardır. Sezgisel kavramak, gözlemlemek, keşfetmek, oynamak ve alıştırmak, doğaçlamak ve biçimlendirmek, insanın giderek deneyim ve kazanımlarını yansıtmayı, ruhsal tatminini ve kendine uygun becerileri benimsemesini sağlar (Jungmair, 2002, s.5).

Özevin (2010)' e göre, Orff-Schulwerk yaklaşımında yaşanan sürecin belirleyici özelliklerini hayal gücünden, kendi olmaktan vazgeçmeden, kişiliğini bir bütün olarak harekete geçirerek keşfetme, yaratma ve öğrenme sevincini sürdürmek ve geliştirmek şeklinde açıklamış ve Orff-Schulwerk anlayışıyla gerçekleştirilen derslerde öne çıkan noktaları şöyle sıralamıştır:

- Konuşma,
- Hareket,
- Dans,
- Müzik,
- Beden Perküsyonu,
- Çalgılar,
- Oyun,
- Keşfetme,

- Doğaçlama,
- Farklı disiplinlerden yararlanma,
- Sosyal etkileşim,
- Birlikte ve birbirinden öğrenme,
- Ürünün değil sürecin önemi.

Orff-Schulwerk'in müzik eğitimi alanındaki içeriği, dışavurumun müzik, hareket ve dil birlikteliği biçiminde gerçekleşmesi ve bunların birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olması temeline oturmaktadır. Değişik hedef kitlelerle yaşanan müziksel süreçlerin arka planında insanı değerler bulunur. Bu süreçlerde müziksel gelişimin yanında kişiliğin gelişmesinde rol oynayan parametrelerin olumlu yönlendirmesi de dikkate alınır. Schulwerk büyük ölçüde bedene ve harekete yönelik bir müzik hareket eğitimini temsil eder. Bu bağlamda hareket sadece yöntemle ilgili olarak müziğe hizmet amacıyla kullanılmaz. Orff-Schulwerk geleneğinde müzik eğitimi sanatsal ve pedagojik bir içeriğe sahiptir ve planlı yürütölen bir yöntem değildir. Daha çok yöntemleri bütünleştiren bir yaklaşımdan söz edebiliriz (Beidinger, 2004, s.13).

2.2.2.2. Dalcroze Yaklaşımı

Bu yaklaşım Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) tarafından oluşturulmuştur. Müziksel devinme/ritimleme yoluyla müzik öğretim yöntemi de denilen bu yaklaşım; müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme davranışlarını, alınan belirli müziksel etkileri bedensel ritmik hareketlerle ifade ederek öğretme yoludur.

Dalcroze yaklaşımının temel hedefi, ritim yoluyla beyin ve vücut arasında hızlı ve düzenli iletişim yaratmak ve ritmin hissedilmesini fiziksel bir anlayış biçimi haline getirmektir. (Dündar, 2003, s.172).

Dalcroze, algılama ve doğaçlama yetilerinin eğitilerek arttırılabileceğini savunmuştur. Bunun vücut, ruh ve akıl bütünlüğü içinde gerçekleşebileceğini vurgulamış, ritmik hareketlerin ve müzikle uyumun geliştirilmesi için yapılacak çalışmalarını üç bölümde değerlendirmiştir; ritmik hareketler, işitme çalışmaları ve doğaçlamalar (Doğan ve Altay, 1996, s.8).

Yaklaşımın iki temel aracını müzik ve beden oluşturmaktadır. Dalcroze'a göre, insanın en doğal çalgısı kendi bedenidir. Yaklaşımın en önemli noktası konsantre olmaktır. Öğrenci duyduğu müziği hissederek kendini onun ritmine bırakır. Vücut hareketleriyle müziğe eşlik eder ve müziği yorumlamaya çalışır. Bu yaklaşımda, çocuğun ritim değişikliğine uyum sağlaması amacıyla, sınıfta doğaçlama piyano kullanılır (Bozkaya, 2001, s.139).

Dalcroze yaklaşımında, çocuklar müzikal uzmanlık ve doğaçlamayı çalışırken fiziksel hareket ve işitmenin kombinasyonunu deneyimlerler (Blom, 1964). Bu deneyimler; Öğrenirken tüm yeteneklerini kullanma, hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanma, estetik ve motor koordinasyonu geliştirme, konsantrasyon ve dinleme becerilerini geliştirme olarak sıralanabilir.

2.2.2.3. Kodaly Yaklaşımı

Zoltan Kodaly (1882-1967) geliştirdiği bu yaklaşım, müziksel işitme, okuma, yazma ve söyleme becerilerini, birlikte toplu şarkı söyleme yoluyla öğretme biçimidir. Toplu şarkı söyleme etkinliği eşliksiz yapılır. Kodaly prensiplerinin merkezinde çocukların kendi kültüründeki halk şarkılarını söylemeyi öğrenmesi vardır. Bir sesin algılanmasından, duyulan notanın veya aralığın yazılmasına kadar uzanan bu yaklaşımda, el işaretleri ve nota isimlerinden oluşan heceler kullanılır. (Tufan, 1995, s.36).

Kodaly'nin eğitim felsefesi, erken yaşta ve oyun içinde eğitim, şarkı söylemeyi müziği anlamada ve öğrenmede araç olarak kullanma, çocuğun gelişimsel süreci göz önünde bulundurularak bilgi aktarma gibi düşüncelere dayanmaktadır.

Kodaly yaklaşımında düzen, öğretilecek müzik elementlerinin çocuk gelişimi açısından çocuğun yapabilirlikleri ve öğretme aracı olarak seçilmiş materyallerde sık görülen ritmik ve melodik özelliklere göre belirlenmiş öğretilme sırası temel alınarak, pedagojik açıdan çok dikkatli bir biçimde hazırlanır. Konular basamak basamak birbirleriyle ilişkilendirilir (Yiğit, 2000, s.41).

Kodaly'nin müzik eğitiminde amaçladığı hedef, her çocukta var olan müzik duygusunu geliştirmek, müzik dilini öğretmek ve çocukları bu dille okuyup yazıp üretecek duruma getirmektir. Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri (halk türküleri, halk dansları vb.) ile tanıştırmak ve müziği sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım, 2009, s.26).

2.3. Motivasyon

Günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız motivasyon kelimesi Latince harekete geçme olan “movere” kelimesinden türemiş olup, genel olarak bir işe başlamaya, başlanan işi sürdürmeye ve işi tamamlamaya yardım eden güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Psikolojik bir olgu olan motivasyonun değişik açılardan ele alınmış olması birçok tanımının yapılmasına neden olmuştur. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir.

Adair (2003, s.9), Etkili Motivasyon adlı kitabında motivasyon ile ilgili olarak şunları söylemiştir; “Tipik olarak güdü ve motivasyon kelimeleri insanın içinde bulunan ve iş hayatında kişiyi yükselmeye ve başarılı olmaya teşvik eden bir anlamı çağrıştırır. Bu bir ihtiyaç, tutku veya his olabilir, fakat sonuç olarak kişiyi kesin bir çizgide harekete geçmeye zorlar. İç dürtüler, ne kadar kuvvetli olursa olsun, isteklerinizle uyumuyor ve sizi harekete geçirmiyorsa kesinlikle etkili olmayacaktır. Bir şeyi yapmak istemek, karar verilen bir eylemi başlatmaya yönelik atılmış şuurlu bir adımdır ve karar vermekle eşanlamlıdır. Hedefe yönelik sergilemiş olduğunuz davranışlarınızda motivasyonunuz belirleyici rol oynar ve sonuç olarak niyetinizi veya arzunuzu ortaya koyan belirli davranışlar gösterirsiniz.”

Schunk, Meece ve Pintrich (2013) ise motivasyonu amaç yönelimli aktiviteler aracılığıyla davranışı teşvik etme ve sürdürme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda motivasyonun bir üründen ziyade süreç olduğuna, zihinsel ya da fiziksel bir etkinlik gerektirdiğine, gerçekleştirilen etkinlik için güç ve yönelim kazandıran hedefler içerdiğine değinilmiş, en temel olarak da motivasyonun bir etkinliği gerçekleştirmeye teşvik ettiği ve etkinliği sürdürdüğü vurgulanmıştır.

Motivasyon genel olarak; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bireylerin öğrenme ve yaratıcılığa karşı kendi yönelimlerini kapsar. İçsel olarak motive olmuş davranışlar, bireyler tarafından belirlenmiş eylemlerin bir örneğidir. Bunlar bireylerin kendi içsel ilgilerini özgürce takip ettiklerinde doğal ve kendiliğinden gelişen eylemlerdir. Bireylerin seçim yapmaları içsel motivasyonu arttırırken başkaları tarafından zorlanmalar içsel motivasyonu azaltır (Deci ve Ryan, 2000).

Dışsal Motivasyon ise, dışarıdan verilen pekiştirenlerin (ödül, ceza, baskı, takdir edilme, sevilme, vb.) etkisi sonucu ortaya çıkar. Motivasyonu yükselten uyarıcı dışarıdan verilmektedir. (Yüksel, 2007).

İçsel motivasyonla dışsal motivasyonun farkına bakıldığında; bir işi yapmak için içsel motivasyona sahip olan birey, aynı işi yapmak için dış kaynaklı ödüllerle motive edildiği takdirde, iç kaynaklı ödüllendirme zamanla arka plana itilir ve yok olur. Zevk için yapılan bir davranışa ayrıca bir dış ödül verilince, o davranışın kendisinden zevk almak yeterli gelmez, dış kaynaklı ödül iç kaynaklı ödülün değerini ortadan kaldırır (Cüceloğlu, 1993).

2.3.1. Motivasyonla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Weiner, (1990, s.617) motivasyon kavramı ilk olarak davranışçı bakış açısıyla açıklanmaya çalışılmış ve içgüdü, dürtü, ihtiyaç gibi davranışçı yaklaşım terimlerine odaklanılarak “organizmayı harekete geçiren şey” şeklinde tanımlanmıştır. Ödül olgusu, istenilen davranışın meydana gelmesinde temel motivasyon kaynağı olarak görülmekteydi. Dolayısıyla psikoloji biliminin ilk yıllarında motivasyon pekiştireç, içgüdü, beklenti, değer ve ihtiyaç gibi kavramlarla şekillendirilmeye çalışılmıştır (Gardner, 2006, s.348).

Davranışçı yaklaşım kuramcıları; Skinner, Thorndike ve diğerleri dürtülerden çok uyarıcılarla tepkiler arasında kurulan bağ sonucu alışkanlık durumu ile motivasyonu açıklamaya çalışmışlardır. Davranışın pekiştirilmesi ile alışkanlık haline gelmesi motivasyonun kaynağı olarak görülmektedir (Açıkgöz Ün, 1996, s.21-26).

Davranışçı yaklaşımı benimsemiş olan psikologlar davranışlarımızı ödüllerin şekillendirdiğini, yani bireyin sürekli olumlu pekiştireç beklentisi içerisinde olduğunu savunmuşlar ve bu beklentiye de önceki deneyimlerimizin kaynak oluşturduğunu belirtmişlerdir. Motivasyonda davranışsal yaklaşımın etkili olması, pekiştireçlere çok fazla bağlıdır (Özdemir, 2008, s.14).

Sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler, pekiştirici verildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülenirler. Böyle olduğu sürece öğrenciler öğrenmeye karşı daha fazla istek duyarlar (Selçuk, 1997, s.157).

Davranışsal yaklaşımın ilkeleri okullarda yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır (Küçükahmet, 2003, s.170).

2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak gelişmiştir. Davranışsal yaklaşımda, dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemlidir. Bilişsel kuramcılarının görüşüne göre; insanlar dış olaylar ya da açlık gibi fiziksel koşullardan çok bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Bu nedenle bilişsel kuramcılar dıştan güdüleme yerine, içten güdülenme üzerinde durmaktadırlar. Bilişsel kuramcılarının önemle durdukları gereksinimlerinden biri çevreyi anlama ve yeterli olmalıdır. İnsanlar çalışmaktan hoşlandıkları için ya da anlamak isteği için çalışırlar. Bilişsel yaklaşımın motivasyon konusunda daha çok bireylerin ihtiyaçları üzerinde durmuşlardır. Bu ihtiyaçların verdiği kararları ve davranışları etkilediğini savunmuşlardır. Bu nedenle öğretmenler, ders esnasında öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını merak uyandırarak, ilginç ve şaşırtıcı sorular sorarak harekete geçirmelidir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zordur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri ve ihtiyaçları çok farklıdır (Erden ve Akman, 2011, s.220).

Keblawi (2009, s.24-25)'e göre de, motivasyonu açıklayan davranışçı mekanik yaklaşımların popülerliğini yitirmeye başlamasıyla birlikte, bilişselci psikologlar daha çok sergilenen davranışlarda bireylerin kendi rollerini sorgulamaya başlamışlardır. Bir diğer deyişle, davranışçı psikolojinin temel dayanağı olan bireyin yaptığı şeyler ve bunları ne kadar zamanda yaptığı gibi çıkış noktaları yerini, bireylerin neden bir eyleme giriştikleri gibi sorulara bırakmıştır. Hedef ve istek gibi terimler artık daha az kullanılırken dürtü, içgüdü, öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik ve atfetme gibi olgular popüler hale gelmiştir. Aynı şekilde sosyal bilişsel teoride de motivasyon kavramı özellikle işlenmiş ve söz konusu olgunun model alma yoluyla öğrenmeyi etkilediği öne sürülmüş ve daha çok amaç belirleme, öz yeterlilik ve sonuç beklentileri gibi mekanizmalar üzerine odaklanılmıştır. Sonuç olarak başlangıçta dürtü, uyaran, tepki

gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılan motivasyon kavramı, bu sürece bilişsel unsurların da dahil edilmesiyle birlikte daha fazla kişisel özellik sergileyen bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır.

2.3.1.3. Hümanist Yaklaşım

1950'li yıllarda ortaya çıkan hümanistlik psikoloji diğer teorilerden farklı olarak (Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşım) kimlik, ölüm, ve özgürlük gibi yaşamın temel konularına odaklanmış ve bu yaklaşımda motivasyon kavramı ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre bireylerin motivasyonları, onların temel ihtiyaçlarının karşılanması ile sağlanabilir (Moreno, 2010, s.346).

Abraham Maslow'un temsil ettiği bu görüşe göre bireylerin motive edilmelerinin temelinde ihtiyaçlar yatar. Bu ihtiyaçlar temel ve üst düzey ihtiyaçlar olmak üzere ikiye ayrılır. Maslow ihtiyaçları, en alt düzeyden başlayarak, fizyolojik ihtiyaçlar, güven duyma, bir gruba ait olma-sevme-sevilme, statü kazanma-kendine saygı duyma, merak giderme, bilme, estetik ve kendini gerçekleştirme şeklinde sıralamıştır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç giderilmedikçe bir üst düzeydeki ihtiyacın giderilmeye çalışılması mümkün değildir. Uykusuz ya da aç olan bir öğrencinin bilme ihtiyacı için uğraşması mümkün değildir (Karip, 2003, s.121).

Öne sürülen bu teoriye göre, insanlar ilk olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin en altında bulunan başlıca gereksinimlerini karşılamak için motivasyona sahip olmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların tamamı ya da bir kısmı giderildikten sonra, daha üst basamaktaki ihtiyaçların giderilmesi için harekete geçilmektedir. Bu davranış kalıpları, bireylerin diğer gereksinimleri için motive olmasıyla gerçekleşir. Bahsedilen gereksinimler fizyolojik, güvende olma, ait olma ve statü kazanma gereksinimleri şeklinde ifade edilmektedir. Ne var ki, bireylerin sahip oldukları bütün güçleri tüm yönleri ile yansıtabilmeleri ve kullanabilmeleri, temel ihtiyaçlarının yerine getirilmesine yetmeyebilir. İnsanlar hayatta kalabilmek için gerekli olan ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, sahip oldukları potansiyeli ya da farkında olmadıkları yetilerini keşfedip, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde bulunan "kendini gerçekleştirme" aşamasına ulaşırlar. Kendini gerçekleştirme, merak giderme, bilme, anlama, estetik kaygılar ve yaratıcı olma gibi ihtiyaçları içinde barındırır (Erden ve Akman, 2011, s.224). Bu

anlamda Maslow'un şekillendirdiği "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" motivasyon kavramı içerisinde önemli bir yer tutar.

2.3.1.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımında, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek öğrenme denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme-yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir (Bandura, 2001).

Sosyal öğrenme kuramı, spesifik davranışları ortaya çıkaran çevresel değişkenleri belirlemenin üzerinde durarak, hem klinik psikolojiye hem de kişilik kuramına büyük katkıda bulunmuştur. Bu kuram bizi, insan hareketlerini spesifik çevrelere tepkiler olarak görmeye ve çevrenin hangi yolla davranışımızı denetlediği ve davranışı değiştirmek üzere çevrenin nasıl değiştirilebileceği üzerinde yoğunlaşmaya itmiştir. Sosyal öğrenme kuramında, kişilik farklılıklarını öğrenme deneyimlerindeki değişikliklerden kaynaklandığı varsayılır. Davranımlar pekiştirme olmaksızın gözlem yoluyla öğrenilebilir; ancak öğrenilen davranımların icra edilip edilmeyeceğini belirlemede pekiştirme önemlidir (Atkinson, 1995).

Sosyal öğrenme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında, öğrenenle, öğretmenin etkileşim içinde olması, öğrenen kişiye gözlemlene ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlayacaktır. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranışı ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır (Yeşilyaprak, 2002).

2.3.2. Oyun, Müzik ve Dans Dersi Ve Motivasyon İlişkisi

Etkili bir öğrenme süreci oluşturmak için motivasyonun tam olarak sağlanması gerekir. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını ve motivasyon ile ilgili özelliklerini bilmek öğretmene, bir öğretim planı ve öğrenciyi hazırlamak için uygun malzeme seçebilmesi, öğrencinin başarı motivasyonunu geliştirerek öğrenmenin etkinliğini artırma ve öğrencinin başarı

motivasyonunu engelleyen davranışları değiştirme açısından yarar sağladığı düşünülmektedir.

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, s.27).

Motivasyon, öğrenci ve öğretmen eksenli bir kavramdır. Öğrencinin derse motive olabilmesi için, önce öğretmenin kişisel olarak eğitim etkinliklerine istekle katılması ardından öğrencilerini derse istekle katılmasını sağlayacak etkinliklerle ders planı oluşturması gerekir.

Özellikle öğrencilerin daha kalıcı ve zevkli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabileceği aktif eğitim yaklaşımıyla yapılan etkinliklerle, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını arttırmak mümkün olabilir. “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde kullanılan eğitim yaklaşımları, yaparak – yaşayarak öğrenme düşüncesi, birlikte ve birbirinden öğrenme, taklit yoluyla öğrenme ve gözlemleyerek öğrenme, özellikle sosyal öğrenme yaklaşımını destekler niteliktedir.

“Oyun, Dans ve Müzik” dersinde yaratıcılığın ön planda olması ve aktif olarak farklı müziksel etkinliklerin oluşturulması, müzik öğretmeni adaylarının öğrenmedeki motivasyonlarını arttırmada önem taşımaktadır. Motivasyonun sağlanmasında da öğrencinin derse katılımı ve yapılan etkinlikleri benimsemesi çok önemlidir. Bu motivasyonu sağlamak için öğrencilerde kendine güven duygusu geliştirmek, zevk verici bir öğrenme ortamı hazırlamak ve öğrencinin kendine olan saygısını, güvenini ve gurur duygusunu güçlendirici çalışmalarda bulunmak gereklidir. Motivasyonu sağlayacak bu çalışmalar, yaparak ve yaşayarak öğrenme sistemiyle temelleşmiş bir ders ile mümkündür. Müzik öğretmeni adayları hem eğlenerek hem de müzikle dolu geçen “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde elde ettikleri kazanımlarını öğrencileriyle paylaşabilirler (Özevin, 2008, s.56).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt bölümde, araştırma konusu ile ilgili bulunan araştırma ve tezler yer almaktadır.

2.4.1. Oyun, Dans Ve Müzik Dersi İle İlgili Araştırmalar

Özevin, Tokinan (2008) tarafından yapılan araştırma, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ve İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitelikleri birbirinden farklı iki grup bulunduğu için iki farklı araştırma modeli kullanılmıştır. Denek gruplarının ilkinin oluşturduğu Müzik Eğitimi Deney Grubunda zaman dizisi modeli kullanılmıştır. Okulöncesi Eğitimi Grubunda ise öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda yaratıcı dans etkinlikleri yapılırken, kontrol grubunda yapılmamıştır. Araştırmanın verileri Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği, Özgüven Değerlendirme Formu, Beden Dili ve Dansa İlişkin Özyeterlik Formu ve Dans Performans Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyonları, özgüvenleri, beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Okulöncesi Eğitimi Deney Grubunda yaratıcı dans etkinliklerinin derse ilişkin motivasyon ile beden dili ve dansa ilişkin özyeterlikleri üzerinde başlangıca göre anlamlı ve olumlu artış olduğu saptanmıştır. Deney grubunun dans Performansı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artarken, özgüven artışı anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Mason'ın (2008) “Kodaly veya Orff: Öğretmenlerin Adaylarının İlkokuldaki Genel Müzik Eğitiminin İki Yöntemine Karşı Algıları ve Tercihleri” adlı araştırmasında aday öğretmenlerin eğitim uzmanlarını izlerken ilkokul genel müzik eğitiminde kullanılan iki ayrı yöntemi tanımlamaktaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Aday öğretmenlerin iki yöntem üzerine olan geçmiş deneyimleri, kişisel eğitim tecrübeleri ve yöntem tercihleri de incelenmiştir. Bu çalışmadaki katılımcılar (N=134) Amerika'daki sekiz farklı

üniversiteden birinci, ikinci ve son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler ikinci (n=23), birinci(n:61) ve son (n=50) sınıf öğrencilerinden oluşmakta ve enstrümental (n=86), koro (n=33) ve ilkokul (n=15) bölümleri temsil edilmektedir. Tüm katılımcılar Kodaly veya Orff yöntemleriyle işlenen derslerin olduğu bir dvd izlemiş ve onlardan hangi yöntemin daha kullanışlı olduğunu seçmeleri istenmiştir. Aday öğretmenler Orff, Kodaly, Dalcroze, Suzuki veya 'bilmiyorum' seçeneklerinden birini seçmişlerdir. Sonuçlara göre aday öğretmenlerin notaların isimlerinin öğretildiği kısmı izlerken başarılı bir şekilde Kodaly yöntemini tercih ederken, Orff enstrümanlarının uzmanlar tarafından çalışıldığı kısmı izlerken de Orff yöntemini tercih etmişlerdir. Kalan üç seçenek üzerine ise katılımcıların küçük bir oranının doğru cevap verdiği görülmüştür. Yine de ilkokul ana dalının büyük çoğunluğunun beş eğitim yöntemine de doğru cevap verdiği görülmüştür. Geçmiş deneyimlerin, kişisel eğitim deneyimlerinin ve yöntem tercihlerinin önemi de ayrıca tartışılmıştır.

Chang' ın (2010) “ABD ve Tayvan'daki Orff-Schulwerk Müzik Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması” adlı araştırması ABD ve Tayvan'daki Orff-Schulwerk (müzik ve hareket eğitimi) öğretim yaklaşımına yönelik uygulanma ve tutumlar hakkında yapılmış iki yönlü bir yaklaşımdır. Orff-Schulwerk yaklaşımı hakkında öğretmen ve öğrencilerin tutum ve düşünceleri nelerdir? Sorusundan yola çıkılmıştır. İlk olarak, öğretmenler ve öğrencilere nicel ve nitel yanıtlar kullanarak anketler verilmiştir. Anketler e-posta yoluyla veya şahsen Tayvan ve Amerika'da Orff-Schulwerk öğretmenlerine verilmiştir. Sorular, ek açıklamalar için boşluklu, çoktan seçmelidir. Bu anketlerden, Orff-Schulwerk yaklaşımıyla yüksek eğitim almış 2. – 6. sınıflara ders veren seçilmiş müzik öğretmenleri video kaydına alınmıştır. Tayvan ve ABD'deki hedef öğretmenler, Orff Enstitüsü'nde eğitim görmüş ya da ek olarak Orff-Schulwerk öğretmen eğitimleri almış öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlere, Orff-Schulwerk ile ilgili çeşitli tercihleri, sınıftaki tutumları ve ne öğrendikleri sorulmuştur. İkinci olarak, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletlerinden seçilen sınıfların Orff-Schulwerk müzik dersleri, öğrencilerin faaliyetlerini gözlemlemek için videoya kaydedilmiştir. Derslerdeki video kayıtlarından sonra, öğrencilere kişisel olarak anket verilmiştir. Likert ölçekli bu kısa anket, farklı Orff-Schulwerk unsurları hakkındaki tutumlardan oluşmaktadır. Sonuçlar Amerika ve Tayvan Orff-Schulwerk öğretmenlerin öğretim tekniklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenciler farklıdır. Tayvanlı

öğrenciler fazla performans gerçekleştirememişler ve ya soruları cevaplamamışlardır. 5. sınıftaki Tayvanlı öğrenciler besteciliği müzikal oyun oynamaktan daha az sevmelerine rağmen, daha fazla müzik bestelediler. Amerikalı öğrenciler derslerde daha aktiflerdi ve sınıf performansını sevdiler. Amerikan sınıflarının Orff enstrümanları çalmaya odaklandığı gözlemlendi. Orff Schulwerk in aynı şekilde her iki ülkede de uygulanmasına rağmen, farklılıklar öğretim tekniklerinden değil çoğunlukla kültürel farklılıklar nedeniyle olduğu gözlemlenmiştir.

Kalyoncu'un (2006) "Türkiye`de Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği" adlı makalesinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü`nde yapılan Elementer Müzik, Hareket ve Konuşma Eğitimi çalışmalarının sunumu amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen eğitimi programlarında sürdürülen Orff-Schulwerk alıştırmalarının başlangıcı hakkında bilgiler verilmekte, güncel çalışmaların amaç, içerik ve yöntemleri ana hatlarıyla betimlenmektedir. Ayrıca makalede, öğretim üyesi ve öğrencilerin bu uygulamalarda karşılaştıkları problemler de aktararak başka uygulayıcılarla deneyimlerin paylaşımı da amaçlanmaktadır. Öğrenci düşüncelerinin tespitinde, 2003-2004 Öğretim Yılı`nda "Oyun, Dans ve Müzik", "Müzik Öğretimi"; 2004-2005 ve 2005-2006 Öğretim Yılı`nda ise "Okul Çalgıları-I" ve "Özel Öğretim Yöntemleri-II" derslerinde öğrencilerden alınan yazılı naratif dönütler kullanılmıştır. İlgili derslere katılan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu çalışmalar hakkında olumlu dönütler vermektedir. Eğlenerek öğrendiklerini bildirmekte, çocukların eğitimi için gerekli bilgi ve beceriler edindiklerini dile getirmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı, kendilerine yönelik algılarında olumlu yönde değişimler olduğunu, içsel ve yaşamsal hareket alışkanlıkları üzerinde tekrar düşünme olanağı bulduklarını da vurgulamaktadırlar.

Karkin ve Kılıç (2011) tarafından yapılan araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları programlarında yedinci dönemde okutulmakta olan "Oyun, Dans ve Müzik" dersinin müzik öğretmenliği açısından yeri ve önemini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilgili kurumlarda bu dersi yürütmekte olan öğretim elemanları ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler derste kazanımlar, dersin işlenişi, değerlendirilmesi, derste karşılaşılan sorunlar, derste kullanılan araç-gereçler, dersin ödevlendirilmesi gibi konuları kapsamaktadır. Araştırmada görüşme sonuçları yazılı ortama aktarılmış ve elde

edilen bulgular içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders sonunda yaratıcı etkinlikler düzenleyebilme ve sergileyebilme becerisinin kazanıldığı, ders içinde farklı çalgıların kullanıldığı, uygulama ağırlıklı ders işlendiği, fakat aynı zamanda teoriye de yer verildiği, alan uzmanlarının dersi yürütmesi gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda derse yönelik ortak bir öğretim programının geliştirilmesi, bu alanda uzman ihtiyacının kısa sürede giderilmesi gerektiği gibi öneriler geliştirilmiştir.

2.4.2. Motivasyonla ilgili Araştırmalar

Turan, Engin (2012) tarafından yapılan araştırmada müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirme, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini belirleme, tutumları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, müzisyenlerin kişilik özelliklerini belirleme, kişilik özellikleri ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de müzik eğitimi veren konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan kişiler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen kişiler oluşturmaktadır. Örneklem ise, oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilmiş konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan kişiler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen 307 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, “Uzman Görüşü Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği Formu”, “Çalgıya Yönelik Motivasyon Ölçeği Formu”, “Sıfat Tarama Listesi (A.C.L.) olmak üzere toplam 5 veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonrasında elde edilen bulgulara göre, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarının, demografik özellikler, çalgı ve meslek alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Müzisyenlerin kişilik özellikleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan (2008) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı

düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Lisans Programları'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi 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 oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, “kişisel bilgi anketi” ve “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği” uygulanmıştır. 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 ve bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ve mesleki hedef değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonrasında elde edilen bulgulara göre, 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; öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu, gelecekte yapmayı planladıkları mesleğe göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, anlamlı bir farklılık gösterdiği, 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.

Onuk'un (2007) “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı tezinde Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, bu araştırma için oluşturulup geliştirilen “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği” ile belirlenmiştir. 17'si kişisel bilgileri, 23'ü müzik öğretmenliğine güdülenmeye ilişkin 5'li likert tipi soruları içeren toplam 40 sorudan oluşan ölçek 194 lisans öğrencisine uygulanmış, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri; içsel güdülenme,

dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik olmak üzere üç ana boyutta ele alınmıştır. Bu bağlamda; bilmek için içsel güdülenme, deneyim için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme, özümseme ve içe yansıtma, dışsal düzenleyiciler ve güdülenmesizlik alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Ayrıca güdülenme düzeyleriyle; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, barınma durumları, geçimini sağlama durumları, gelir düzeyleri, burs alma durumları, üniversiteye geldikleri bölge ve geldikleri yer değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bunların yanı sıra müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin müziksel formasyon, müzik öğretmenliği formasyonu, genel öğretmenlik formasyonu, genel kültür derslerindeki akademik başarı düzeyleriyle ilişkisi saptanmıştır. Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeyleri yüksek, dışsal güdülenme düzeyleri düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin güdülenme düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Gelir düzeyi düşük öğrenciler mesleğe daha fazla güdülenmektedir. Araştırma ile, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, okuldaki akademik başarı durumlarının öğretmenliğe güdülenme düzeylerini çok az etkilediği, yalnızca müzik öğretmenliği formasyon başarısı öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, müziksel formasyon başarısı, genel öğretmenlik formasyon başarısı ve genel kültür derslerindeki başarısının güdülenme üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008) “Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri” adlı araştırması, Güzel Sanatlar Eğitimi lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarının ve başarılarına etki eden etkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın birinci aşamasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Müzik Eğitimi ABD, Resim Eğitimi ABD, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında kayıtlı tüm öğrencilerin (toplam 5540) eğitim fakültesinin tüm bölümlerde okutulan ortak zorunlu formasyon derslerinin her birinden aldıkları yıl sonu başarı puanları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasının verileri Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2004-2005 bahar döneminde Rehberlik ve Sınıf Yönetimi derslerini alan toplam 409 öğrenciden sağlanmıştır. Araştırmaya 157 erkek ve 252 bayan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %8.8’i Müzik Eğitimi ABD, %12.7’i Resim Eğitimi ABD,

%16.4'ü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, %25.9'u Türkçe Öğretmenliği ve %36.2'i Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okumaktaydılar. Araştırmada toplam dört adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ), Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Öğretmen Beklenti Düzeyi Ölçeği ve Özerklik Destekleme Envanteri (Teacher as Social Context (TASC) ölçeğidir. Araştırmanın ilk aşamasında Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer bölüm öğrencilerinin başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların olası nedenlerine ışık tutmak amacıyla yapılan analizler Müzik ve Resim Eğitimi ABD'n da eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Derse verilen düşük değer ise öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tuzcu (2010) tarafından yapılan araştırma, Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenliğe Güdülenme Düzeylerini belirleyerek; Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Algı Düzeyleri arasındaki ilişkilerin saptanması ve Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ile Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklem gurubunu, Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 4. sınıfında öğrenim gören toplam 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar “Öğrenci Bilgi Formu”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği”dir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Ölçeği Kişisel ve Genel Öğretim alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, üniversiteye geldikleri bölgeye göre farklılaşma gösterdiği; öğrenim gördüğü fakülteye Karadeniz bölgesinden gelen öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, diğer bölgelerden gelen öğretmen adaylarına kıyasla düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “Öğretmen Yeterlik”

düzeylerinin, Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Öğretmen Yeterlik" düzeylerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuduğu bölümden tamamen ve oldukça memnun olan müzik öğretmeni adaylarının "Güdülenme Düzeyleri", okuduğu bölümden biraz memnun ve hiç memnun olmayan adaylara göre düşük bulunmuştur.

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 amaçlamışlardır. 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.

Sarıçiftçi (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin koro dersine yönelik motivasyonlarının ölçülmesine yönelik bir motivasyon ölçeği geliştirilmesi ve üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin koro dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin, geliştirilen bu ölçek yoluyla, belirlenen değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Motivasyon ölçeği oluşturma aşamasında 48 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuş, taslak halinde belirlenmiş olan ölçek, görüş alınmak üzere uzmanlara gönderilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda ölçek taslağındaki madde sayısı 32'ye düşmüştür. 32 maddeden oluşan Koro Dersi Motivasyon Ölçek taslağının pilot uygulaması, Onsekiz Mart, Marmara, Mehmet Akif Ersoy ve Pamukkale Üniversiteleri'nin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yapılmıştır. Toplam 226 öğrencinin verdikleri yanıtlar SPSS 20 programına girilmiş, verilerin incelenmesi ve yapılan faktör analizleri sonucunda 20 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan Koro Dersi Motivasyon Ölçeği (KDMÖ) geliştirilmiş ve Cronbach's alpha=0.949 çıkmıştır. Daha sonra, benzer ölçek geçerliliği çalışması amacıyla 3 farklı üniversiteden 136 öğrenciye Koro Dersi Motivasyon Ölçeği ve Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Yapılan spearman's korelasyon analizi sonunda istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir

ilişki belirlenmiştir ($g=0,61;p<.05$). Analizler sonucunda, geliştirilen Koro Dersi Motivasyon Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin koro dersine yönelik motivasyon düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacı doğrultusunda, KDMÖ, 8 farklı üniversitenin 505 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisine uygulanarak, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin koro dersine yönelik motivasyon düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada kullanılan araştırma modeli, “Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” doğrultusunda var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan “Tarama Modeli” dir. Karasar (2005, s.77) tarafından tarama modelleri, “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” şeklinde ifade edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’ deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=43), Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=22), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=41), Yüzüncü Yıl Üniversitesi EF Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=32), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, (n=29), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (n=26) ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda (n=30) öğrenim gören toplam 223 dördüncü sınıf müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Aşağıda, araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarına ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları açıklamalarıyla beraber tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.
Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>F</i>	%
19-21	44	19,7
22-24	144	64,6
25 ve üzeri	35	15,7
Toplam	223	100,0

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının yaş değişkeni incelendiğinde adayların 44’ünün (%19,7) 19-21 yaş, 144’ünün (%64,6) 22-24 yaş, ve 35’inin (%15,7) 25 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>F</i>	%
Kız	128	57,4
Erkek	95	42,6
Toplam	223	100,0

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni incelendiğinde 128’inin (%57,4) kız, 95’inin (%42,6) erkek adaylardan oluştuğu görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının okudukları üniversiteye göre dağılımı Tablo 3.3’ te verilmiştir.

Tablo 3.3.
Okudukları Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Üniversite	<i>F</i>	%
Marmara Üniversitesi	43	19,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	22	9,9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	41	18,4
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	32	14,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	29	13,0
Trakya Üniversitesi	26	11,7
Pamukkale Üniversitesi	30	13,5
Toplam	223	100,0

Tablo 3.3’de araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının okudukları üniversite değişkeni incelendiğinde adayların 43’ünün (%19,3) Marmara Üniversitesi’nde, 22’sinin (%9,9) Dokuz Eylül Üniversitesi’nde, 41’inin (%18,4) Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde, 32’ sinin (%14,3) Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde, 29’unun (%13,0), Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde, 26’sının (%11,7) Trakya Üniversitesi’nde ve 30’unun (%13,5) Pamukkale Üniversitesi’nde okuduğu görülmektedir.

Müzik öğretmenleri adaylarının bireysel çalgılarına göre dağılımı Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4.
Bireysel Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalgı	<i>f</i>	%
Yaylı Çalgılar	108	48,4
Üflemeli Çalgılar	44	19,7
Diğer	71	31,8
Toplam	223	100,0

Tablo 3.4’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının bireysel çalgı değişkeni incelendiğinde adayların 108’inin (%48,4) yaylı algılar, 44’ünün (%19,7) flemeli algılar ve 71’inin (%31,8) diğer ana dallarda okuduğu görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının mezun oldukları liseye göre dağılımı Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5.
Mezun Olduğu Lise Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Lise Mezuniyet	<i>f</i>	%
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	135	60,5
Genel Lise	63	28,3
Diğer	25	11,2
Toplam	223	100,0

Tablo 3.5’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının lise mezuniyet değişkeni incelendiğinde adayların 135’inin (%60,5) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 63’nn (%28,3) Genel Lise, ve 25’inin (%11,2) ise Diğer Liselerden mezunu olduğu görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının niversiteye geldikleri bölgeye göre dağılımı Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6.
Üniversiteye Geldikleri Bölge Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Bölge	<i>f</i>	%
Marmara Bölgesi	58	26,0
Ege-Akdeniz Bölgesi	61	27,4
Karadeniz Bölgesi	60	26,9
Diğer Bölgeler	44	19,7
Toplam	223	100,0

Tablo 3.6’da araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının bölge değişkeni incelendiğinde adayların 58’sinin (%26,0) Marmara Bölgesi, 61’inin (%27,4) Ege-Akdeniz Bölgesi, 60’ının (%26,9) Karadeniz Bölgesi ve 44’ünün (%19,7) ise diğer bölgelerden niversiteye geldiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyelerine göre dağılımı Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.
Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyeler Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aile Değişkeni	<i>f</i>	%
Evet	51	22,9
Hayır	172	77,1
Toplam	223	100,0

Tablo 3.7’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının ailelerinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyeler değişkeni incelendiğinde adayların 51’inin (%22,9) ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen birey/bireyeler varken, 172’sinin (%77,1) ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen birey/bireyeler olmadığı görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının dersin amacını önceden bilmelerine göre dağılımı Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8.
Dersin Amacını nceden Bilme Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ders Amaç	<i>f</i>	%
Biraz	83	37,2
Kısmen	88	39,5
Oldukça	52	23,3
Toplam	223	100,0

Tablo 3.8’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ dersinin amacını önceden bilme değişkeni incelendiğinde adayların 83’ünün (%37,2) Biraz, 88’inin (%39,5) Kısmen, 52’sinin (%23,3) ise Oldukça cevabını verdiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ dersinde başarılı olduklarını düşünmelerine göre dağılımı Tablo 3.9’de verilmiştir.

Tablo 3.9.
Derste Başarılı Olduklarını Düşünmeleri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ders Başarısı	<i>f</i>	%
Biraz	40	17,9
Kısmen	53	23,8
Oldukça	130	58,3
Toplam	223	100,0

Tablo 3.9’da araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ dersinde başarılı olduklarını düşünmeleri değişkeni incelendiğinde adayların 40’ının (%17,9) Biraz, 53’nn (%23,8) Kısmen, 130’unun (%58,3) ise Oldukça cevabını verdiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ dersini yaptıkları uygun bir dersliğe sahip olmalarına göre dağılımı Tablo 3.10’de verilmiştir.

Tablo 3.10.
Derslik Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Derslik	<i>f</i>	%
Evet	148	66,4
Hayır	75	33,6
Toplam	223	100,0

Tablo 3.10’da araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans Ve Mzık’’ Dersini yaptıkları uygun bir dersliğe sahip olmaları değişkeni incelendiğinde adayların 148’inin (%66,4) dersi yaptıkları uygun bir dersliğin olduğu, 75’inin (%33,6) ise dersi yaptıkları uygun bir derslik olmadığı yanıtını verdiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans Ve Mzık’’ dersini gerekli bulmalarına göre dağılımı Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11.
‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ Dersini Gerekli Bulmaları Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ders Gereklilik	<i>f</i>	%
Biraz	20	9,0
Kısmen	30	13,5
Oldukça	173	77,6
Toplam	223	100,0

Tablo 3.11’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının ‘‘Oyun, Dans ve Mzık’’ dersini gerekli bulmaları değişkeni incelendiğinde adayların 20’sinin (%9,0) Biraz, 30’unun (%13,5) Kısmen, 173’ünün (%77,6) ise Oldukça cevabını verdiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine katılmalarına göre dağılımı Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12.
Eğitim Semineri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Semineri	<i>f</i>	%
Evet	60	26,9
Hayır	163	73,1
Toplam	223	100,0

Tablo 3.12’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine katılmaları değişkeni incelendiğine adayların 60’nın (%26,9) eğitim seminerlerine katıldığı, 163’ünün (%73,1) ise eğitim seminerlerine katılmadığı görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının okudukları üniversiteden memnun olmalarına göre dağılımı Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13.
Memnuniyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Memnuniyet	<i>f</i>	%
Biraz	72	32,3
Kısmen	86	38,6
Oldukça	65	29,1
Toplam	223	100,0

Tablo 3.13’ de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının okudukları üniversiteden memnun olmaları değişkeni incelendiğinde adayların 72’sinin (%32,3) Biraz, 86’sının (%38,6) Kısmen, 65’inin (%29,1) ise Oldukça cevabını verdiği görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarına göre dağılımı Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14.
Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Akademik Başarı	<i>f</i>	%
Biraz	29	13,0
Kısmen	67	30,0
Oldukça	127	57,0
Toplam	223	100,0

Tablo 3.14’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının akademik başarı değişkeni incelendiğinde adayların 29’u (%13,0) kendilerini akademik olarak biraz başarılı bulurken, 67’sinin (%30,0) kısmen, 127’sinin (%57,0) ise kendilerini akademik olarak oldukęa başarılı bulduğu görülmektedir.

Mzık ğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma hedeflerine göre dağılımı Tablo 3.15’de verilmiştir.

Tablo 3.15.
Lisansüstü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Lisansüstü	<i>f</i>	%
Biraz	94	42,2
Kısmen	54	24,2
Oldukęa	75	33,6
Toplam	223	100,0

Tablo 3.15’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma değişkeni incelendiğinde adayların 94’ (%42,2) lisansüstü eğitimi yapmayı biraz isterken, 54’ünün (%24,2) kısmen, 75’inin (%33,6) ise lisansüstü eğitimi yapmayı oldukęa istediği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından hazırlanan mzık ğretmeni adaylarının demografik bilgilerinin yer aldığı, ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve Dr. Banu zevin Tokinan tarafından geliştirilen ‘‘Oyun, Dans ve Mzık Dersine ilişkin Motivasyon lęeęi’’ dir.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ğrenci bilgi formu, örneklem grubundan kişisel bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen 17 maddelik bir soru grubudur. Bu formda kişisel sorular yer almaktadır. Hazırlanan form Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin saptanmasında Dr. Banu Özevin Tokinan tarafından geliştirilen Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 28 maddeden oluşan ölçeğin analiz çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur (Özevin, 2006). Ölçekten alınan puanlar arttıkça motivasyon artmaktadır. Bu sebeple 2, 13, 19, 24 ve 27. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Ek-2’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veriler, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nın 4. sınıfında öğrenim gören Müzik Öğretmeni Adaylarına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Anket ve ölçeklerin uygulaması şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ n daki kişisel bilgi formları ve motivasyon ölçekleri araştırmacı tarafından bizzat yapılmış, bu üniversite haricindeki bütün üniversitelere posta ve e-mail yoluyla 310 adet gönderilmiş, bunların 223 tanesi geri dönüş yapmıştır.

Araştırmada kullanılan verilerde, demografik değişkenlere ilişkin yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra anlamlı farklılığın belirlenebilmesi için hipotez testlerinden (ilişkisiz Grup t – Testi ve Anova) yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarına uygulanan “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği’nden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucundaki bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine Yönelik Bulgular Ve Yorum

Müzik öğretmeni adaylarının, “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeğine ait ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.
“Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Değerler

Puan	Ortalama	SS
Motivasyon	99,81	21,250

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının motivasyon düzeylerine ait ortalamaları 99,81 ve standart sapma değerleri 21,250 bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinden elde edilecek puanlar, 28 ile 140 puan arasında değişmektedir. Adayların motivasyon ölçeğinden alabileceği maksimum puan %71,42’sine denk gelmektedir.

4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının yaşları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.
Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	19-21	44	97,86	22,157	G.Arası	361,63	2	180,817	,398	,672
	22-24	144	100,74	20,813	G.İçi	99889,07	220	454,041		
	25 ve üzeri	35	98,40	22,250	Toplam	100250,70	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlar yaş değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.
Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

	Kategori	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	t Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Motivasyon	Kız	128	105,68	21,521	5,047	221	,000
	Erkek	95	91,89	18,181			

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.

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Okuduğu Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının okuduğu üniversite ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.4a ve 4.4b’ de verilmiştir.

Tablo 4.4a.
Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon	Marmara	43	101,60	19,099	G.Arası	22373,792	6	3728,965		
	Dokuz Eylül	22	112,00	18,380	G.İçi	77876,916	216	360,541		
	KATÜ	41	93,29	22,214	Toplam	100250,709	222			
	Yüzüncü yıl	32	101,34	21,671					10,343	,000
	Ondokuz Mayıs	29	78,76	17,900						
	Trakya	26	110,12	15,071						
	Pamukkale	30	106,97	14,988						
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.4a’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının okudukları üniversite değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=10,343$; $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4b.
Okudukları Üniversite Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalama farkı (I-J)	Std. hata	p
Marmara	Dokuz Eylül	-10,395(*)	4,977	,038
	KATÜ	8,312(*)	4,145	,046
	Yüzüncü Yıl	,261	4,433	,953
	Ondokuz Mayıs	22,846(*)	4,563	,000
	Trakya	-8,511	4,717	,073
	Pamukkale	-5,362	4,517	,236
Dokuz Eylül	Marmara	10,395(*)	4,977	,038
	KATÜ	18,707(*)	5,018	,000
	Yüzüncü Yıl	10,656(*)	5,259	,044
	Ondokuz Mayıs	33,241(*)	5,368	,000
	Trakya	1,885	5,500	,732
	Pamukkale	5,033	5,330	,346
KATÜ	Marmara	-8,312(*)	4,145	,046
	Dokuz Eylül	-18,707(*)	5,018	,000
	Yüzüncü Yıl	-8,051	4,479	,074
	Ondokuz Mayıs	14,534(*)	4,607	,002
	Trakya	-16,823(*)	4,760	,001
	Pamukkale	-13,674(*)	4,562	,003
Yüzüncü Yıl	Marmara	-,261	4,433	,953
	Dokuz Eylül	-10,656(*)	5,259	,044
	KATÜ	8,051	4,479	,074
	Ondokuz Mayıs	22,585(*)	4,868	,000
	Trakya	-8,772	5,013	,082
	Pamukkale	-5,623	4,825	,245
Ondokuz Mayıs	Marmara	-22,846(*)	4,563	,000
	Dokuz Eylül	-33,241(*)	5,368	,000
	KATÜ	-14,534(*)	4,607	,002
	Yüzüncü Yıl	-22,585(*)	4,868	,000
	Trakya	-31,357(*)	5,128	,000
	Pamukkale	-28,208(*)	4,945	,000
Trakya	Marmara	8,511	4,717	,073
	Dokuz Eylül	-1,885	5,500	,732
	KATÜ	16,823(*)	4,760	,001
	Yüzüncü Yıl	8,772	5,013	,082
	Ondokuz Mayıs	31,357(*)	5,128	,000
	Pamukkale	3,149	5,088	,537
Pamukkale	Marmara	5,362	4,517	,236
	Dokuz Eylül	-5,033	5,330	,346
	KATÜ	13,674(*)	4,562	,003
	Yüzüncü Yıl	5,623	4,825	,245
	Ondokuz Mayıs	28,208(*)	4,945	,000
	Trakya	-3,149	5,088	,537

Tablo 4.4b’de görüldüğü üzere, “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon ölçeği puanlarının okudukları üniversite değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri *aleyhine* $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca en fazla puan Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinden elde edilmiştir.

4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Bireysel Çalgı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.5’ de verilmiştir.

Tablo 4.5.
Çalgı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Yaylı	108	101,00	19,486	G.Arası	686,802	2	343,401	,759	,469
	Üflemeli	44	101,02	25,183	G.İçi	99563,907	220	452,563		
	Diğer	71	97,24	21,269	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.5’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının çalgı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6.
Lise Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon	AGSL	135	102,28	21,774	G.Arası	2591,099	2	1295,549	2,919	,056
	Genel Lise	63	97,51	18,672	G.İçi	97659,610	220	443,907		
	Diğer	25	92,24	22,835	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının lise değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Üniversiteye Geldikleri Bölge Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının üniversiteye geldikleri bölge değişkenine göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.7a ve 4.7b’ de verilmiştir.

Tablo 4.7a.
Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon	Marmara	58	102,05	19,756	G.Arası	7052,377	3	2350,792	5,524	,001
	Ege-Akdeniz	61	105,62	21,608	G.İçi	93198,332	219	425,563		
	Karadeniz	60	91,00	20,525	Toplam	100250,709	222			
	Diğer	44	100,80	20,506						
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.7a’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının üniversiteye geldikleri bölge değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,524$; $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7b.
Bölge Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Bölge	(J) Bölge	Ortalama farkı (I-J)	Std. hata	p.
Marmara	Ege-Akdeniz	-3,571	3,783	,346
	Karadeniz	11,052(*)	3,799	,004
	Diğer	1,256	4,124	,761
Ege-Akdeniz	Marmara	3,571	3,783	,346
	Karadeniz	14,623(*)	3,751	,000
	Diğer	4,827	4,080	,238
Karadeniz	Marmara	-11,052(*)	3,799	,004
	Ege-Akdeniz	-14,623(*)	3,751	,000
	Diğer	-9,795(*)	4,094	,018
Diğer	Marmara	-1,256	4,124	,761
	Ege-Akdeniz	-4,827	4,080	,238
	Karadeniz	9,795(*)	4,094	,018

Tablo 4.7b’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanlarının üniversiteye geldikleri bölge değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Karadeniz Bölgesinden gelen adayların *aleyhine*

gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği Puanının Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyler Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyler olmasına göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8.
Ailede Profesyonel Olarak Müzikle İlgilenen Bireyler değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

	Kategori	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	t Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Motivasyon	Evet	51	99,20	26,631	-,233	221	,816
	Hayır	172	99,99	19,461			

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.

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının ailede profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyler değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersinin Amacını Önceden Bilmelerine Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin amacını önceden bilmelerine göre derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.
Ders Amacı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Biraz	83	99,18	22,35	G.Arası	861,899	2	430,950	,954	,387
	Kısmen	88	98,33	20,52	G.İçi	99388,809	220	451,767		
	Oldukça	52	103,31	20,66	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,25						

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının ders değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

4.10. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersinde Başarılı Olduklarını Düşünmelerine Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde başarılı olduklarını düşünmeleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.10a ve 4.10b’de verilmiştir.

Tablo 4.10a.

“Oyun, Dans ve Müzik” Dersi Başarısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon	Biraz	40	89,60	21,801	G.Arası	7731,033	2	3865,517	9,192	,000
	Kısmen	53	96,08	21,523	G.İçi	92519,675	220	420,544		
	Oldukça	130	104,47	19,667	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.10a’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının ders başarısı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=9,192$; $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.10b.

“Oyun, Dans ve Müzik” Dersi Başarısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Ders Başarısı	(J) Ders Başarısı	Ortalama Farkı (I-J)	Std. hata	<i>p.</i>
Biraz	Kısmen	-6,475	4,295	,133
	Oldukça	-14,869(*)	3,708	,000
Kısmen	Biraz	6,475	4,295	,133
	Oldukça	-8,394(*)	3,342	,013
Oldukça	Biraz	14,869(*)	3,708	,000
	Kısmen	8,394(*)	3,342	,013

Tablo 4.10b’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanlarının ders başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *oldukça* cevabını veren adaylar tarafından gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.11. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersini Yaptıkları Uygun Bir Dersliğe Sahip Olmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersini yaptıkları uygun bir dersliğe sahip olmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.
Derslik değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

	Kategori	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	t Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Motivasyon	Evet	148	101,75	18,921	1,930	221	,055
	Hayır	75	95,97	24,923			

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.

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının derslik değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

4.12. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersini Gerekli Bulmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun Dans ve Müzik” dersini gerekli bulmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.12a ve 4.12b’de verilmiştir.

Tablo 4.12a.
Gereklilik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere
Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Biraz	20	73,90	20,173	G.Arası	25559,262	2	12779,631	7,642	,000
	Kısmen	30	84,83	18,396	G.İçi	74691,446	220	339,507		
	Oldukça	173	105,40	18,227	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.12a’da görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının gereklilik değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=7,642$; $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12b.
Gereklilik Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek
Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Gereklilik	(J) Gereklilik	Ortalama farkı (I-J)	Std. hata	p.
Biraz	Kısmen	-10,933(*)	5,319	,041
	Oldukça	-31,499(*)	4,352	,000
Kısmen	Biraz	10,933(*)	5,319	,041
	Oldukça	-20,566(*)	3,644	,000
Oldukça	Biraz	31,499(*)	4,352	,000
	Kısmen	20,566(*)	3,644	,000

Tablo 4.12b’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanlarının gereklilik değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *biraz* cevabını veren adayların *aleyhine* gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.13. Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Seminerlerine Katılmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine katılmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.
Eğitim Semineri Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları

	Kategori	n	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	sd	p
Motivasyon	Evet	60	106,25	23,528	2,789	221	,006
	Hayır	163	97,44	19,904			

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.

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının eğitim semineri değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın evet cevabını veren adaylar lehine olduğu görülmektedir.

4.14. Müzik Öğretmeni Adaylarının Okudukları Okuldan Memnun Olmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında, müzik öğretmeni adaylarının okudukları okuldan memnun olmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14.
Memnuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Biraz	72	97,53	21,680	G.Arası	934,260	2	467,130	1,035	,357
	Kısmen	86	99,51	20,945	G.İçi	99316,448	220	451,438		
	Oldukça	65	102,72	21,160	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” Dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının okudukları okuldan memnun olma değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

4.15. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kendilerini Akademik Olarak Başarılı Bulmalarına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında müzik öğretmeni adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı bulmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.
Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Biraz	29	97,14	17,545	G.Arası	289,632	2	144,816	,319	,727
	Kısmen	67	99,49	20,984	G.İçi	99961,076	220	454,369		
	Oldukça	127	100,58	22,233	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının akademik başarı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

4.16. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma Hedeflerine Yönelik Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu amacında Müzik öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma hedefleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amacın belirlenmesine yönelik görüşler toplanmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.
Lisansüstü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Motivasyon	Biraz	94	98,73	19,456	G.Arası	187,237	2	93,619		
	Kısmen	54	100,56	21,503	G.İçi	100063,471	220	454,834		
	Oldukça	75	100,61	23,353	Toplam	100250,709	222			
	Toplam	223	99,81	21,250						

Tablo 4.16’ da görüldüğü üzere, Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği puanının lisansüstü değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, adayların aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına göre oluşturulan sonuç, tartışma ve önerilerden oluşmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. Müzik öğretmeni adaylarının yaşları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, yaş değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.
2. Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Artut (2001)’a göre, kız ve erkek öğrencilerin beklenen davranış biçimleri kültüre göre değişmekle birlikte, genellikle erkeklerin bağımsız, kuvvetli, girişimci; kız çocuklarının ise daha narin, sevecen, yumuşak, uysal olması beklenir. Buna bağlı olarak erkekler daha çok matematik ve fen konuları ile ilgili mesleklere yönlendirilirken, öğretmenlik, halkla ilişkiler, hemşirelik gibi sosyal konular, sabır ve sevgi isteyen meslekler ise daha çok kız öğrenciler için düşünülür. Bu durumda, öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği gibi algılandığı düşünülebilir. Bu nedenle, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek çıktığı söylenebilir.

3. Müzik öğretmeni adaylarının okuduğu üniversite ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın Ondokuz Mayıs üniversitesi öğrencileri aleyhine gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca en fazla puan Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinden elde edilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi lehine çıkan bu farklılığın “Oyun, Dans ve Müzik” dersini yürüten öğretim elemanının konuyla ilgili alan uzmanı olması ve yeterli donanımına sahip olması nedeniyle olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca ders yapılan ortamın fiziki koşulları, derste kullanılan materyallerin çeşitliliği gibi konular nedeniyle de Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek çıktığı söylenebilir. Bu yoruma göre Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin motivasyonlarının düşük çıkmış olması, dersi yürüten öğretim elemanının alanında uzman olmaması, ders yapılan ortamın fiziksel koşullarının ders içinde yapılacak etkinliklere uygun olmaması ve ya derste kullanılan materyallerin az ve ya eksik olması nedeniyle olduğu söylenebilir.

4. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgıları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, bireysel çalgı değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.
5. Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, adayların mezun olduğu lise değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.
6. Müzik öğretmeni adaylarının üniversiteye geldikleri bölge değişkenine göre Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar Karadeniz Bölgesinden gelen müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin, diğer bölgelerdeki adaylara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Karadeniz Bölgesinden gelen müzik öğretmeni adaylarının aleyhine çıkan bu farklılığın, bölgenin coğrafi ve topografik (yerşekilleri) özelliklerinden dolayı olduğunu söyleyebiliriz.

Karadeniz Bölgesinin kıta sahanlığının dar olması, dağların kıyıdağlından itibaren hemen yükselmesi, geniş alanlı kıyı düzlüklerinin ve delta ovalarının gelişmesini engellemiştir. Bölgede kıyıdağlından itibaren dağların yükselmesi, büyük merkezlerin kurulabileceği

yerleri sınırlandırmış, bu da dağınık yerleşmelere yol açmıştır (Özdemir ve Kandoğan 1996, s.285). Ayrıca iklim şartlarının (yoğun yağış alan bir bölge) zor olması ve yükseklik nedeniyle güneş ışığından daha az yararlandıkları için uzun kış geceleri yaşamaktadır. Bu durum bölgede yaşayan bireylerin toplumsal faaliyetlerine etki etmektedir.

Karadeniz Bölgesindeki dağınık yerleşme, iklim şartları ve yükselti sebebiyle bu bölgede yaşayan bireylerin sosyalleşme olanakları bu özelliklerden dolayı kısıtlanmaktadır. Bu bireylerin çocukluk döneminden itibaren, sosyal ve toplumsal konularda birlikte bir şeyler üretme, yenilikler geliştirme gibi eylemlerde gereken alışkanlığı kazanamadığı düşünülebilir.

Bu yorumlara göre, Müzik öğretmeni adaylarının coğrafi nedenlerden dolayı, sosyal bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik grup çalışmalarına da ağırlık veren “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde, motivasyonlarının düşük çıkmış olduğu sonucu ortaya çıkabilir.

7. Müzik öğretmeni adaylarının ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireyler olmasına göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak. amacıyla yapılan analiz sonucu, adayların motivasyon düzeylerinin, ailesinde profesyonel olarak müzikle ilgilenen bireylere göre farklılaşmadığını göstermektedir.
8. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin amacını önceden bilmelerine göre derse ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, müzik öğretmeni adaylarının motivasyon düzeylerinin dersin amacını bilip bilmemelerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.
9. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde başarılı olduklarını düşünmeleri ile derse ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde oldukça başarılı olduklarını düşünen müzik öğretmeni adaylarının, derse karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

“Oyun, Dans ve Müzik” dersinde yaratıcılığın ön planda olması ve aktif olarak farklı müziksel etkinliklerin oluşturulması, zevk verici bir öğrenme ortam oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin derste kendine olan saygı, güven ve gurur

duygularını güçlendirici çalışmalara katılması, derste oldukça başarılı olduklarını düşünmelerini sağlayabilir. Derslerde yapılan bu gibi çalışmaların bireylerin öğrenmedeki motivasyonlarını arttırmada önem taşıdığı söylenebilir.

10. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersini yaptıkları uygun bir dersliğe sahip olmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

11. Müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersini gerekli bulmaları ile derse ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, “Oyun, Dans ve Müzik” dersini biraz gerekli bulan müzik öğretmeni adaylarının, derse karşı motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin müzik öğretmenliği programında biraz gerekli olduğunu düşünen adayların, dersin içerik ve amaçlarını yeteri kadar anlamadığı ve ya bilmediği gibi nedenlerden dolayı motivasyonlarının düşük çıktığı düşünülebilir.

12. Müzik öğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine katılmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, eğitim seminerlerine katılan müzik öğretmeni adaylarının, “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının günümüzde ki yaşanan hızlı değişmelere ayak uydurmaları ve yeni gelişmeleri takip edebilmeleri açısından yaşamları boyunca eğitime ihtiyaçları vardır.

Ersan (1995)’ a göre okullarda alınan eğitimin tek başına yeterli olmadığı da giderek büyüyen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin okuldaki ve sınıftaki performansının geliştirilmesi ihtiyacı zamanında karşılanmazsa daha sonra yapılacak destek etkinlikleri için daha çok zaman ve para harcanmasını gerektirecektir

Eğitim seminerlerine katılmak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerindeki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, alanlarındaki yeni bilgi ve becerileri

kazanabilmeleri, daha üretken olabilmeleri, yeni eğitim yaklaşımlarını öğrenebilmeleri ve bunları derslerinde nasıl kullanabilecekleriyle ilgili yeni bakış açıları kazanmaları adına çok önemlidir.

Bu yorumlara göre, eğitim seminerlerine katılan müzik öğretmeni adaylarının, eğitimlerde aldıkları yeni bilgiler ve yeni bakış açıları kazanmaları gibi sebeplerden dolayı, derse olan motivasyonlarının, eğitim seminerlerine katılmayan müzik öğretmeni adaylarına göre yüksek çıktığı söylenebilir.

13. Müzik öğretmeni adaylarının okudukları okuldan memnun olmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

14. Müzik öğretmeni adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı bulmaları ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır.

15. Müzik öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapma hedefleri ile “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucu, adaylarının derse ilişkin motivasyon düzeylerinin, lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, yapılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma bulguları müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon düzeylerinin okudukları üniversiteye göre farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, “Oyun, Dans ve Müzik” dersini yürüten öğretim elemanlarının konuyla ilgili alan uzmanı olması, yeterli donanıma sahip olması ve bu alanla ilgili olarak öğretim elemanı sayılarının artırılması önerilebilir.

2. Araştırma bulgularına göre, müzik öğretmeni adaylarının çoğunun “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin amacının önceden bilmediği görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, öğretim elemanlarının, dönem başında öğrencilere ders içeriği hakkında bilgilendirme yapması ve derste işlenmesi gereken konularla ilgili daha ayrıntılı olarak bilgi verilmesi önerilebilir.
3. Araştırma bulgularına göre “Oyun, Dans ve Müzik” dersinde oldukça başarılı olduklarını düşünen müzik öğretmeni adaylarının, derse karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, derse giren öğretim elemanlarının, öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkartabilecekleri, bireysel ve ya grupça bir şeyler üretebilecekleri ve kendilerini başarılı görebilecekleri bir ortam yaratan etkinliklere daha fazla yer vermesi önerilebilir.
4. Araştırma bulgularına göre müzik öğretmeni adaylarının çoğunun “Oyun, Dans ve Müzik” dersini gerekli buldukları görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, Müzik Öğretmenliği Lisans Programında VII. yarıyılın güz döneminde ve iki saat olarak verilen “Oyun, Dans ve Müzik” dersinin, en az iki yarıyıl olması ve ders saatinin artırılması önerilebilir.
5. Araştırma bulgularına göre eğitim seminerlerine katılan müzik öğretmeni adaylarının “Oyun, Dans ve Müzik” dersine ilişkin Motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, müzik öğretmeni adaylarının eğitim seminerlerine daha fazla katılmaları, dersi yürüten öğretim elemanlarının derslere alanlarında uzman olan eğitimcileri misafir etmeleri ve ya üniversitelerin bu konuyla ilgili eğitim seminerleri düzenlemesi önerilebilir.
6. Yapılan araştırmada bazı üniversitelerin alanlarında uzman öğretim elemanı olmadığı ve ya başka gerekçelerle “Oyun, Dans ve Müzik” dersini programdan kaldırdıkları görülmüştür. Buna dayalı olarak bu dersi kaldıran üniversitelerin “Oyun, Dans ve Müzik” dersini programlarına tekrar koymaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, K. (1996) *Başarmak Elimizde*. İzmir: Pagem Yayınları.
- Adair, J. (2003) *Etkili Motivasyon*. (1. baskı). Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Atkinson, R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Bandura, A. A. (2001). Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Beidinger, W. (2004). Orff-Schulwerk Geleneğinde Elementer Müzik Pedagojisi. *Orff İnfö Dergisi*, 5, 13-15
- Bilen, S., Özevin, B. ve Uçal, E. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi. *Uluslar Arası Orff-Schulwerk Müzik Ve Dans Pedagojisi Sempozyum Bildirileri*. (s.110-120) İstanbul.
- Bilen, S., Uçal, ve E. Özevin, B. (2004) Müzik Eğitimcisi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri Ve Önemi. *Orff İnfö Dergisi*, 5, 16-17
- Blom, E.(1964) . *Grove's Dictionary of Music and musicians*. St. Martin's Press.
- Bozkaya, İ. (2001). *Okul Ortamında Müzik*. Bursa: Özsan Matbaacılık.
- Bozkaya, İ. (2010). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Üzerine Bir Değerlendirme. *9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı: Türkiye'de Bugünden Yarına Müzik Eğitimi*, (s. 549-558). İstanbul: Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi.
- Chang, L.-Y. (2010). *A Comparison Of The Orff-Schulwerk Music Education Approach In The United States And Taiwan*. Southern Illinois University Carbondale, United States, Carbondale
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde Güdülenme Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Başarı Durumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “What” And “Why” Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268.
- Doğan, F. ve Altay, F. (1996). *Sportif Ritmik Cimnastik*. Ankara: Ünal Ofset, 16-17.
- Dündar, M. (2003). Anaokulu ve İlköğretim Birinci Sınıfında Ritim Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) 2, 171-180.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersan, N. (1995) Öğretmen Eğitiminde Hizmetiçi Yetiştirme ve İngiltere’deki Uygulama. *YÖK Endüstriyel Eğitim Projesi Hizmetiçi Eğitim Sempozyumu* Ankara.
- Gardner, C. R. (2006). *Motivation and Attitudes in Second Language Learning. Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition). 348-355.
- Günel, F. (1999). *Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Jungmair U. E. (2002). Orff-Schulwerk Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik Ve Dans Pedagojisi. *Orff İnfö Dergisi*, 1, 4-11.
- Kalyoncu, N. (2004) Müzik Öğretmeni □ Yeterlikleri □ Ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereçleriyle Tutarlılığı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25) 3, 207-220.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye de Orff-Schulwerk Uygulamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-2, 89-104.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karkın, A. M. ve Kılıç, I. (2011). “Oyun, Dans Ve Müzik” Dersinin Müzik Öğretmenliği Mesleği Açısından Yeri Ve Önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (19) 1, 103-112.

- Karip, Emin. (2003), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- 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
- Keblawi, F. (2009). A Review Of Language Learning Motivation Theories. <http://qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/12/eng-2-faris%20Keblawi.pdf> adresinden 08 ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Küçükahmet, L.(2003), *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Mason, E. J. (2008). Kodaly or Orff: Preservice Teachers' Perceptions of And Preference for Two Different Methodologies Used in Teaching Elementary General Music, The Florida State University, United States – Florida
- MEB, (2006). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1–8.Sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moreno, R. (2010) *Educational Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley&Sons, Inc.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özevin B. (2008). *Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik Ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Deü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özevin, B. (2010). Orff-Schulwerk: Müzik ve Hareket Eğitimi. *SCA Müzik Vakfı Dergisi*, 8-12.
- Özdemir, A. Ve Kardoğan, S. (1996). Türkiye’de İl Merkezlerinin Coğrafi Mekânla İlişkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8) 2, 271-291.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 23, 47-60.
- Özmenteş G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Ve Müzik Yeteneğine İlişkin Öz güven Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıçiftçi, A. Ö. (2014). *Koro Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation In Education* (4.Basım). Usa: Pearson.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2005). *7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, E. (2004). *Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Toksoy, A.C. ve Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi. *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 23-34.
- Tufan, S. (1995). 4 - 8 Yaş Grubu Öğrencilerinin Müzik ve Piyano Eğitimi. *Mavi Nota Aylık Müzik ve Sanat Dergisi*, 16, 36.
- Turan Engin, D. (2012). *Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları Ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçal, E. (2003). *Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Deü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (1982). Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi. Ankara: Çağrı Matbaası.
- Uçan, A. (1994). G.Ü GEF Müzik Eğitimi Bölümünün Açılımları Ve 2000'li Yıllara Doğru Atılım Projeleri. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 128, 28-31.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uçan, A., Yıldız, G. Ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 9 İlköğretimde Müzik Öğretimi* Burdur.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı Ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, E. Y. (2000). Müzik Eğitiminde Kodaly Metodu'nun Rolü, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- YÖK, (1998-2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu Yayınları
- YÖK, (1982-2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu Yayınları
- Yüksel, G. (2007). *Öğrenme İçin Motivasyon, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Weiner, B. (1990) History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*. (82) 4, 616-622.

EKLER

EK - I: Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:

a)19 - 21	b)22 - 24	c)25 ve üzeri
-----------	-----------	---------------

2. Cinsiyetiniz:

a)Kız	b)Erkek
-------	---------

3. Öğrenim gördüğünüz üniversite:

4. Bireysel çalgınız:

a)Yaylı	b)Üflemlili	c)Diğer
---------	-------------	---------

5. Mezun olduğunuz lise:

a)Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	e)Diğer (lütfen belirtiniz)
b)Genel Lise	

6. Üniversiteye geldiğiniz bölge:

a) Marmara	d) Diğer
b) Ege - Akdeniz	
c) Karadeniz	

7. Aileniz de profesyonel olarak müzikle ilgilenen birey/bireyler var mı?

a)Evet	b)Hayır
--------	---------

8. Oyun, Dans ve Müzik dersini almadan önce dersin amacını biliyor muydunuz?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

9. Oyun, Dans ve Müzik dersinde başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

10. Oyun, Dans ve Müzik dersini uygulayabileceğiniz uygun bir derslik var mı?

a)Evet	b)Hayır
--------	---------

11. Oyun, Dans ve Müzik dersinin müzik öğretmenliği programında olması sizce gerekli mi?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

12. Katıldığınız eğitim seminerleri var mı? Varsa nelerdir?

a)Evet	b)Hayır
--------	---------

Varsa: (Lütfen belirtiniz)

13. Okuduğunuz üniversiteden memnun musunuz?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

14. Akademik olarak kendinizi başarılı buluyor musunuz?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

15. Lisansüstü eğitim yapmak istiyor musunuz?

a)Oldukça	b)Kısmen	c)Biraz
-----------	----------	---------

EK - II: Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği

OYUN, DANS VE MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Oyun, Dans ve Müzik dersinde beden dilimi kullanma yetimin gelişmesinin ileride bana iyi iş olanakları sağlayacağına inanıyorum.					
2- Oyun, Dans ve Müzik dersinde yeteneklerimin geliştiğini <u>hissetmiyorum</u> .					
3- Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci, bu derse katılma isteğimi artırıyor.					
4- Oyun, Dans ve Müzik dersinde kazandığım bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.					
5- Oyun, Dans ve Müzik dersindeki kazanımlarımın yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.					

† Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği'nin ilk 5 maddesi örnek olarak verilmiştir.